

**Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ»**

На правах рукописи



**Кремнева
Екатерина Анатольевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Специальность 5.8.3 — коррекционная педагогика

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО
Закрепина Алла Васильевна

Москва — 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	13
1.1. Коррекционно-педагогическая помощь детям с выраженными интеллектуальными нарушениями	13
1.2. Феномен социально-коммуникативного развития в детском возрасте..	21
1.3. Взгляды исследователей на социально-коммуникативное развитие детей с интеллектуальными нарушениями	34
1.4. Постановка проблемы исследования	42
Выводы по Главе 1	44
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	46
2.1. Теоретические основания констатирующего эксперимента	46
2.2. Организация, задачи, методы и методика проведения констатирующего эксперимента.....	48
2.3. Ход констатирующего эксперимента	533
2.4. Результаты констатирующего эксперимента	56
2.5. Обсуждение результатов констатирующего эксперимента	78
Выводы по Главе 2	84
ГЛАВА 3. СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	85
3.1. Теоретические основания обучающего эксперимента.....	85
3.2. Организация, материал и методы эксперимента	86

3.3. Ход обучающего эксперимента	89
3.4. Выводы по результатам обучающего эксперимента.....	99
3.5. Методика контрольного эксперимента.....	101
3.6. Результаты, обсуждение и выводы по контрольной части исследования.....	103
Выводы по Главе 3	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	116
ПРИЛОЖЕНИЕ А	136

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования и степень разработанности проблемы

Проблема социального воспитания детей с интеллектуальными нарушениями рассматривается в отечественной психологии в ракурсах преодоления «социального вывиха» и включения ребенка в детский коллектив (Л.С. Выготский, 1983). Преемственность этих идей в современном дошкольном образовании детей с интеллектуальными нарушениями находит отражение в создании педагогических условий социально-коммуникативного развития ребенка как важного фактора его позитивной социализации и приобщения к социально-культурным нормам и традициям общества (ФГОС ДО, п. 2.6, 2013). Отечественные психологи подчеркивают, что удовлетворение потребности в коммуникации с другими людьми является жизненно значимым для ребенка дошкольного возраста (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.).

Современные исследователи в области коррекционной педагогики отмечают, что дети с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности при формировании социально-коммуникативных умений и вербальных средств общения (Е.Е. Дмитриева, Г.А. Мишина, Г.Ю. Одинокова, Ю.А. Разенкова и др.). В процессе воспитания это становится серьезным препятствием к социальной адаптации ребенка в детском коллективе (Е.И. Морозова и др.).

Известно, что коррекционная работа по формированию социально-коммуникативных умений у детей с интеллектуальными нарушениями становится частью социального воспитания ребенка с раннего детства, еще до того, как ребенок поступает в дошкольную образовательную организацию (ДОО) (Л.Б. Баряева, А.В. Закрепина, Е.А. Екжанова, С.Б. Лазуренко, Г.А. Мишина, Л.В. Пронина, Е.А. Стребелева и др.). Это позволяет детям включаться в организованную жизнь ДОО и в дальнейшем эмоционально-положительно взаимодействовать со сверстниками. Формирование способности получать удовольствие от общения, общих игр и занятий осмысливается специалистами как важнейший показатель адаптации ребенка к ДОО (О.А. Карабанова и др.).

Практика показывает, что детям с выраженными интеллектуальными нарушениями при поступлении в ДОО и в период адаптации к группе сверстников часто не хватает элементарных умений, чтобы налаживать и поддерживать игровое взаимодействие с другими детьми. В методической литературе недостаточно рекомендаций по обучению детей социально-коммуникативным умениям в начальный период посещения ДОО.

Именно поэтому до сих пор не решена проблема социальной коммуникации детей с выраженными интеллектуальными нарушениями при поступлении в ДОО, хотя нормативные документы обеспечивают им возможность реализовать право на образование с младенчества (ФГОС ДО, 2013) и устанавливают приоритет социально-коммуникативного направления в программе воспитания и обучения (ФАООП ДО ОВЗ, 2022). Педагогический опыт показывает, что большинство детей изучаемой категории по этой причине остаются на домашнем воспитании до 7–8 лет и не получают коррекционной помощи. Когда они поступают в школу, то оказываются не готовыми к взаимодействию с учителем и коллективом сверстников, испытывают серьезные проблемы в коммуникации с ними (А.В. Закрепина, Е.А. Кинаш, Е.А. Стребелева и др.).

Многолетний опыт коррекционного обучения детей с интеллектуальными нарушениями показывает, что формирование у них социально-коммуникативных умений и навыков возможно при наличии индивидуальных коррекционных занятий, когда ребенок включается в предметно-игровое взаимодействие с новым взрослым — такие занятия являются особой образовательной потребностью детей изучаемой категории (ИКП, 2013–2022). Однако индивидуальные занятия не решают всех коррекционных задач, которые возникают при включении ребенка в группу сверстников — необходимо создавать специальные условия обучения в группе. Этот каскад проблем подчеркивает своевременность и **актуальность темы** настоящего исследования. Все вышесказанное обнаруживает противоречие между возможностью образования в ДОО детей с выраженными интеллектуальными нарушениями (ФГОС ДО, 2013) и недостаточностью научно-методических разработок в помощь дефектологической практике по

формированию у них социально-коммуникативных умений для преодоления трудностей коммуникации со взрослыми и сверстниками на начальном этапе посещения ДОО.

Проведенное исследование открывает научные перспективы для совершенствования теоретико-методических оснований педагогической практики социального воспитания детей с выраженными интеллектуальными нарушениями. Изучение в этом процессе специальных условий социально-коммуникативного развития позволяет рассматривать специфические умения в области коммуникации и предметно-игрового взаимодействия как умения, которые обеспечивают ребенку с интеллектуальными нарушениями общение с партнером (взрослым или сверстником), познание себя и окружающего мира, изучение языка, усвоение норм социального поведения в разных видах деятельности.

Цель исследования: научно обосновать и разработать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями на начальном этапе включения в группу сверстников ДОО.

Объект исследования: процесс предметно-игрового взаимодействия детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями в группе сверстников.

Предмет исследования: педагогические условия формирования социально-коммуникативных умений у детей изучаемой категории.

Гипотеза исследования: успешное включение ребенка с выраженными интеллектуальными нарушениями в группу ДОО возможно при наличии специальных педагогических условий формирования социально-коммуникативных умений в процессе предметно-игрового взаимодействия со сверстниками, заключающихся в разработке сценария поэтапной коррекционно-педагогической работы, в применении продуктивных алгоритмов игровых действий, в создании специальных игровых ситуаций и серии игр с коммуникативной составляющей.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста (нормотипичных и с интеллектуальными нарушениями).

2. Подобрать методику изучения социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в ситуации предметно-игровых действий с новым взрослым и сверстником.

3. Выявить особенности социально-коммуникативных умений у детей изучаемой категории и описать их феноменологию.

4. Разработать, апробировать и оценить эффективность педагогических условий (содержание, методы и приемы коррекционно- педагогической работы) по формированию у детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями социально-коммуникативных умений в условиях предметно-игрового взаимодействия со сверстниками.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения культурно-исторической теории развития личности и теоретические идеи отечественных исследователей:

— о коррекции и компенсации нарушенного развития, которые могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, с учетом сенситивных периодов и опоры на зону ближайшего развития высших психических функций (Л.С. Выготский);

— о ведущей роли взрослого и социальной ситуации в психическом и личностном развитии ребенка (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, и др.);

— о концептуальном подходе к реализации особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, жизненно значимых для их социализации (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, и др.);

— о роли коррекционно-развивающего обучения и воспитания ребенка с интеллектуальными нарушениями, необходимости учета его индивидуальных

психофизических возможностей и особых образовательных потребностей (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.);

— о коммуникативных достижениях, как значимых показателях готовности детей к включению в воспитательный и образовательный процессы, к получению и передаче информации при усвоении разных социальных знаний и умений (З.М. Богуславская, А.В. Запорожец, А.Г. Ружская и др.).

База исследования: ГБОУ Школа № 922 (СП Детский сад № 47), Москва, ВАО; ГБОУ Школа № 851 (СПДО № 2028), Москва, ЮАО; Центр развития речи АиБ, Москва, ЦАО; КДЦ Института коррекционной педагогики, Москва, ЦАО. Исследовательскую выборку составили 72 ребенка от 3 до 5 лет с выраженными интеллектуальными нарушениями.

Методы исследования: анализ литературных источников; изучение историй развития детей; наблюдение, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный); электронная систематизация эмпирического материала и методы математической статистики для обработки экспериментальных данных.

Организация и этапы исследования

Первый этап — теоретический (2015–2017): проведен анализ литературных источников по проблеме исследования, определены задачи и содержание методического обеспечения научно-исследовательской работы.

Второй этап — экспериментальный (2018–2022): проведены констатирующий и обучающий эксперименты.

Третий этап — обобщающий (2021–2023): проведен контрольный эксперимент, систематизированы и проанализированы экспериментальные данные, сформулированы выводы исследования.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются применением научно-обоснованного комплекса методов, соответствующих задачам исследования; результатами констатирующего, обучающего и контрольного этапов эксперимента; сочетанием качественного и

количественного анализа результатов, подтвержденных традиционными для педагогики методами обработки экспериментальных данных.

Научная новизна исследования. Получены новые экспериментальные данные о социально-коммуникативных возможностях детей с выраженными интеллектуальными нарушениями при поступлении в ДОО. Доказано, что включение в группу сверстников и преодоление трудностей коммуникации у этих детей становится возможным при условии поэтапного коррекционного обучения, направленного на формирование социально-коммуникативных умений в предметно-игровых ситуациях с новыми взрослыми и сверстниками.

Впервые вариативно рассмотрены и феноменологически описаны три уровня социально-коммуникативных умений у детей изучаемой категории с учетом их индивидуальных проявлений в предметно-игровых ситуациях со взрослым и сверстником: устойчивый, неустойчивый и избирательный.

Впервые предметом исследования явились педагогические условия формирования социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями на начальном этапе их включения в группу сверстников ДОО.

Представлена поэтапная коррекционно-педагогическая работа дефектолога с детьми, описаны ее специфика, алгоритмы игровых действий с коммуникативной составляющей в разных игровых ситуациях; показано влияние организующей роли взрослого в диаде и триаде его взаимодействия с детьми; раскрыта динамика социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в группе сверстников.

Теоретическая значимость исследования. Уточнены и расширены представления о социально-коммуникативных умениях детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями на начальном этапе поступления в группу сверстников ДОО.

Показано, что формирование социально-коммуникативных умений у детей изучаемой категории в процессе коррекционно-развивающего обучения позволяет

им участвовать в предметно-игровых действиях со сверстником, а в дальнейшем — в сюжетных и сюжетно-ролевых играх.

Научно обосновано содержание поэтапной коррекционной работы с детьми по формированию социально-коммуникативных умений. Разработаны и описаны дидактическая диада «взрослый — ребенок» и триада «взрослый — ребенок — ребенок», в процессе которых раскрываются возможности коммуникации детей в играх парой, затем в малых группах (2–3 ребенка) и наконец в сюжетных и сюжетно-ролевых играх.

Предложены приемы обучения детей изучаемой категории социально-коммуникативным умениям в предметно-игровых ситуациях. Разработаны алгоритмы с описанием порядка как действий взрослого — организатора детской игры, так и детей, включенных в процесс коммуникации в ходе предметно-игрового взаимодействия.

Практическая значимость исследования. Материалы экспериментального исследования имеют прикладной характер, воспроизводимы в дефектологической практике ДОО, реализующих адаптированную образовательную программу для детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Материалы экспериментальной части исследования, при условии адаптации игровых заданий, могут быть использованы в практике воспитания и коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ других нозологий с учетом их особых образовательных потребностей.

Результаты теоретико-экспериментальных частей исследования могут быть включены в содержание лекций, вебинаров, курсов повышения квалификации и системы дополнительного образования специалистов и педагогов-дефектологов, работающих с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями, а также могут использоваться как методический ресурс для будущих логопедов и педагогов-дефектологов.

Положения, выносимые на защиту:

1. У детей с выраженными интеллектуальными нарушениями имеются особенности включения в группу сверстников ДОО, обусловленные

вариативностью (устойчивостью / неустойчивостью / избирательностью) социально-коммуникативных умений, проявляющихся в предметно-игровом взаимодействии со взрослым и со сверстником.

2. В целях предупреждения трудностей социальной коммуникации у ребенка с выраженными интеллектуальными нарушениями при включении в группу сверстников необходимо учитывать особенности его социально-коммуникативных умений и их проявления в разных игровых ситуациях со взрослым и сверстником.

3. Формирование социально-коммуникативных умений у детей изучаемой категории осуществляется поэтапно: сначала налаживается коммуникация в дидактической диаде «взрослый — ребенок», затем в триаде «взрослый — ребенок — ребенок»; далее ребенок под руководством взрослого совершает предметно-игровые действия в паре, пользуясь невербальными и вербальными средствами общения; и, наконец, включается в сюжетные и сюжетно-ролевые игры с детьми в малой группе.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования представлены на научно-практических мероприятиях.

Мероприятия международного уровня: Круглый стол с международным участием «Дети с речевыми нарушениями в современном образовательном пространстве: проблемы, опыт, решения», доклад на тему «Речевая активность детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью: экспериментальное исследование» (Россия, Москва, 17.10.2018); XXIII Международный конгресс «Здоровье и образование в ХХII веке», доклад на тему «Трудности коммуникации детей с выраженными интеллектуальными нарушениями: пути коррекционной помощи» (Россия, Москва, 17–18.12.2021); XIV Международная конференция молодых ученых и студентов «Формирование и развитие жизненных компетенций у лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вариативных моделях образования и сопровождения», посвященная памяти профессора Р.Е. Левиной «Встреча поколений...февральские чтения», доклад на тему «Современный взгляд на

преодоление трудностей коммуникации у детей с ОВЗ» (Россия, Москва, 25–26.02.2021г.).

Мероприятия регионального уровня: Всероссийская конференция «Реализация особых образовательных потребностей для обучающихся с ТМНР, в структуре которых присутствуют сенсорные и бисенсорные нарушения», доклад на тему «Новый ракурс коррекционной работы по формированию социально-коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями» (Россия, Екатеринбург, 18–19.04.2024).

Результаты исследования внедрены в практику ГБОУ Школа № 851 (СПДО № 2028) (2018–2020); в индивидуальную коррекционно-развивающую практику работы с детьми на базе КДЦ Института коррекционной педагогики (2018–2021), в работу Центра развития речи АиБ (2018–2020).

Результаты исследования обсуждались на расширенных заседаниях лаборатории психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями ФГБНУ ИКП РАО (2019, 2022, 2024).

Структура и объем диссертационной работы. Диссертация общим объемом 137 страниц состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего 182 наименования, одного приложения. В работе 53 рисунка и шесть таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Коррекционно-педагогическая помощь детям с выраженными интеллектуальными нарушениями

Организация системы учреждений, обеспечивающих специальную помощь детям с умственной отсталостью, зафиксирована исследователями как факт и как научная проблема [45]. Вопрос отношения к лицам с физическими и умственными недостатками и связанная с ним история возникновения и развития практики специального образования рассматриваются через призму эволюции отношений государства и общества к лицам с нарушениями в развитии [94].

Первый период эволюции: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов (последнее десятилетие X — первая четверть XVII в.). **Второй период:** от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям (конец XVII — начало XIX в.). **Третий период:** от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование. Становление системы специального образования (начало XIX — конец 20-х гг. XX в.). **Четвертый период:** от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нем; развитие и дифференциация системы специального образования (30-е гг. — начало 90-х гг. XX в.). **Пятый период:** от равных прав к равным возможностям; от институционализации к интеграции (1991 г. — настоящее время) [94].

История оказания помощи, организации обучения и воспитания лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями долгое время не была предметом специального научного исследования ни за рубежом, ни в России. Только в третьем периоде (начало XIX — конец 20-х гг. XX в.), в результате введения закона о всеобщем начальном образовании, определилась группа детей, которая не могла освоить общеобразовательную программу обучения наравне со сверстниками. Введение обязательного обучения и повышение всеобщего образовательного ценза позволили актуализировать проблему дифференциации обучения по познавательным возможностям детей, а в дальнейшем ориентироваться на их особенности и пути их социализации. Среди ученых, врачей, педагогов, общественных деятелей складывалось убеждение, что «слабоумные» нуждаются в специальных учреждениях. Однако на практике забота о детях с интеллектуальными нарушениями долгие годы сводилась к уходу и присмотру.

Впервые социальная проблема воспитания детей с выраженными интеллектуальными нарушениями была освещена французским врачом и педагогом Э. Сегеном (1846). Э. Сеген предполагал, что путь развития детей рассматриваемой категории лежит через сотрудничество, принятие другого человека и социальную помощь. Он организовал школу-интернат для детей с умственной отсталостью, в которой стремился реализовать свои идеи в области медицины, психологии и педагогики.

Э. Сеген представил новый подход – комплексный, к обучению и воспитанию детей с интеллектуальными нарушениями. Идея состояла в том, чтобы при работе с глубоко отсталым ребенком соблюдалась логика воспитания, при этом воспитание активности должно быть связано с воспитанием мышления, которое предшествует воспитанию воли. В системе Э. Сегена большая значимость придавалась личности ребенка, преодолению слабоумия и приобщения к полезному труду. Ученый обращал внимание на условия социальной жизни ребенка: жилище, одежду и др. Многие из его рекомендаций остаются актуальными и в настоящее время [139].

Взгляды Э. Сегена распространились по всем странам Западной Европы и России и послужили фундаментом начинаний в области олигофренопедагогики.

В отечественной системе обучения и воспитания детей с выраженными интеллектуальными нарушениями значительное внимание уделялось теории обучения и воспитания детей. Появились исследования, направленные на изучение психофизического развития детей, поиск причин возникновения выраженных нарушений интеллекта. Ученые отмечали необходимость учета индивидуальных различий между такими детьми (М.П. Лебедева, 1896; Е.Х. Маляревская, 1902; С.С. Мнухин, 1965; П.Б. Никитин, 1901; И.В. Яковенко, 1886).

В конце XIX — начале XX в. стали появляться первые учреждения для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [46]. Важной целью их существования была социализация детей в коллективе (А.Н. Владимирский, А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, В.П. Кащенко, П.И. Ковалевский, А.Ф. Лазурский, И.В. Маляревский, Е.А. Мальцева, Л.Г. Оршанский, Е.С. Петухова, М.П. и Н.П. Постовские, О.И. и Е.И. Сикорские).

Первый приют в России организовала Е.К. Грачева. Она считала необходимостью обучение детей с глубокой умственной отсталостью и приоритетно ставила социальные задачи, связанные с трудом и разными видами деятельности. Екатерина Грачева считала, что трудовое воспитание должно быть ведущим среди общеобразовательных и других занятий с детьми и является благоприятным условием для разных сфер психического развития [25, 26].

В 1908 г. известный ученый врач-психиатр В.П. Кащенко организовал в Москве школу-интернат для слабоумных, разработав основы организации их лечения и обучения. Он придерживался прогрессивных взглядов на условия их социального воспитания, предполагающего необходимость периодического лечения, патронажа, трудового обучения таких детей [33, 60].

В.П. Кащенко и его сотрудники были убеждены, что формирование самостоятельности и активности у детей в процессе усвоения жизненных знаний и умений способствует максимальной коррекции личности. Ученый так же, как и

Е.К. Грачева, придавал большое значение трудовому воспитанию, считал, что занятия ручным трудом могут быть лечебно-оздоровительными и влиять на коррекцию личности ребенка. Одним из методов, используемых в трудовом обучении, отмечались демонстрация детям готовой вещи и ее практическое применение, что по мнению В.П. Кащенко, развивало у детей стремление изготовить эту вещь, а затем использовать ее по назначению.

Во вспомогательных школах в процессе обучения и воспитания детей с умственной отсталостью большое значение придавалось решению специфической задачи — коррекцию недостатков психического развития методом «психической ортопедии» и «сенсорной культуры» [24, 116]. Система упражнений «Психическая ортопедия» включала была посвящена развитию произвольного внимания, наблюдательности, ловкости движений корпуса и рук, воли и др. А система упражнений «Сенсорной культуры» была направлена на развитие зрения, слуха и др. через предметно-практические действия (нанизывание бус, узнавание предметов на ощупь, перестановка предметов с одного места на другое в том же порядке и т. д.). Однако эти занятия подвергались острой критике ученых как одностороннее воздействие биологической направленности, в отрыве от учебной и трудовой деятельности.

М. Монтессори — известный итальянский врач и педагог — создала авторскую педагогическую систему, которая, в отличие от системы Э. Сегена, была обращена к развитию у детей способности к самовыражению, воспитанию способности к предметному познанию мира на основе активизации чувств и эмоций. В качестве приоритетных направлений для развития интеллекта и мыслительных способностей М. Монтессори выделяла восприятие и двигательную сферу. Система оказалась эффективной не только для развития детей с умственной отсталостью, но и для обучения нормотипичных детей.

Целью занятий по методу М. Монтессори было воспитание свободы и достоинства человека уже в детском возрасте. Важно было предоставлять ребенку свободный выбор деятельности и средств ее осуществления. Для этого создавалась специальная дидактическая среда, в которой отсутствовала

традиционная классно-урочная система, а у ребенка имелась возможность проявить социальную активность и самостоятельность.

Одним из важных принципов в педагогической системе М. Монтессори является принцип индивидуализации обучения: помощь взрослого состоит в том, чтобы стать чутким посредником между ребенком и развивающей дидактической средой. Взрослый не задерживает и не подгоняет ребенка в усвоении способов действия с предметами. Учитывая темп психической активности ребенка, он помогает ему выбрать собственный образовательный маршрут, предоставляя возможность насладиться самостоятельной деятельностью. При этом особое внимание уделялось эмоциональной атмосфере и личной коммуникации педагога с ребенком [103].

К началу XX в. в России уже функционировало значительное число специальных образовательных учреждений, в том числе и для детей разного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями. Приоритетными в обучении и воспитании этих детей оставались цели социализации [45, 46].

В четвертый период эволюции отношения государства и общества к инвалидам (30-е — начало 90-х гг. XX в.) приостановился процесс открытия специальных школ. С позиции демократических ценностей они стали подвергаться критике за закрытость системы, недостаточный охват нуждающихся детей, пренебрежение к роли родителей в процессе специального обучения, ориентацию на знаниевый подход в ущерб личностному и социально-эмоциональному развитию детей [94]. Возможно, именно по этой причине детей с выраженной умственной отсталостью стали признавать «необучаемыми» и направлять как психически больных пациентов в учреждения социального обеспечения, что ограничивало их в обучении и снижало социальную приспособленность к реальной жизни.

Ряд исследователей подтверждают, что в России до 1990-х гг. дети с выраженными интеллектуальными нарушениями главным образом воспитывались в специальных домах-интернатах. В соответствии со сложившейся системой дети, находившиеся в таких учреждениях, жили на полном

государственном обеспечении с 4 до 18 лет: с ними занимались воспитатели и инструкторы по трудовому обучению. После совершеннолетия социализация большинства этих детей была ограничена стенами психоневрологических интернатов [91, 92].

Прошло несколько десятилетий, прежде чем российское общество осознало необходимость создания развивающей, адаптивной и комфортной среды, которая позитивно и качественно меняла бы личность «особого» ребенка.

В этой части фундаментальные теоретические идеи явились принципиальным основанием для отечественной науки в плане изучения проблем детского развития, накопления социокультурного опыта в разные периоды жизни через исследование у детей с различными нарушениями их возможностей в мире людей, действий, отношений, чувств [17, 19, 37, 47 и др.]. Акцент в этой теории приоритетно был направлен на *социальные условия*, в которых должен воспитываться ребенок с интеллектуальными нарушениями.

Рассматривая идеи социального воспитания аномальных детей, Л.С. Выготский считал, что содействию личностного развития ребенка способствует организованное педагогическое воздействие. Ученый подчеркивал, что органический дефект реализуется как социально ненормальное поведение, характеризующее его специфическое отношение с другими людьми, а по сути, происходит «социальный вывих». В связи с этим в качестве первоочередной задачи специальной педагогики Л.С. Выготский называет *социальную компенсацию дефекта*.

Рассматривая возможности социального воспитания, ученый предполагает, что «.....общение со взрослым служит основным путем проявления собственной активности ребенка. ...Его (ребенка) отношение к внешнему миру есть всегда отношение через другого человека» [19].

Ученый подчеркивал, что ребенок усваивает социальные формы поведения и переносит их на самого себя. В этой связи взрослый налаживает взаимодействие с детьми, обогащает их социально-коммуникативные потребности. Тем самым, взрослый как бы «подтягивает» деятельность ребенка на

новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский, 1982). Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что такое вмешательство взрослого благоприятно сказывается на общении детей и компенсацию отклонений в их социально-коммуникативном развитии [19].

Социальные приоритеты в фундаментальной теории и многолетней практике коррекционного обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями привели к расширению и совершенствованию системы образования этих детей. Многие из них по выраженности интеллектуального нарушения оставались долгое время в статусе «необучаемых», но при этом начали открываться дошкольные учреждения для детей с легкой умственной отсталостью, а в НИИ дефектологии АПН СССР под руководством Н.Г. Морозовой и научных сотрудников Г.Л. Выгодской и А.А. Катаевой (1962) проводились целенаправленные исследования по их изучению, воспитанию и обучению [14, 58, 105, 146].

В 1976 г. была опубликована первая программа по воспитанию и обучению детей с умственной отсталостью [124], а также «Методические указания к проекту программы воспитания и обучения в дошкольных учреждениях для детей с нарушением интеллекта» [98]. Продолжались исследования по совершенствованию содержания коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта [20].

Относительно детей с тяжелой умственной отсталостью дошкольного и школьного возрастов начиная с 1980-х гг. активизировалась научно-исследовательская работа, направленная на изучение возможностей их социальной адаптации и интеграции в общество. Такая позиция в этот период привела к пересмотру термина «необучаемый ребенок» (А.В. Бабушкина, Л.Б. Баряева, Н.Ф. Дементьева, А.И. Долженко, А.А. Еремина, С.Д. Забрамная, Т.Н. Иванова, Т.Н. Исаева, Е.Т. Логинова, Л.Н. Поперечная, Н.Г. Радышева). По сути, экспериментальная работа в этом направлении опровергала представление о «необучаемости» детей с тяжелой степенью умственной отсталости, а также мнение о том, что им доступна лишь тренировка, то есть выполнение тех заданий,

которым их обучили [158]. В НИИ дефектологии АПН СССР был теоретически обоснован и практически реализован принцип дифференцированного обучения и воспитания детей, проводилась организация экспериментального обучения детей с глубокой умственной отсталостью.

Особое внимание к специальному обучению детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, решению задач их социализации и интеграции в общество способствовала деятельность международных организаций — ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Международная ассоциация по научному изучению умственной отсталости и др. Был принят ряд документов, направленных на реформирование системы специального обучения в России (Конвенция о правах ребенка (1989), Декларация о правах инвалидов (1975), Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971) и др.).

В пятый период (с 1991 г. по настоящее время) проводились исследования, связанные с вопросами отбора детей во вспомогательные школы [41], организации их обучения и коррекционно-воспитательной работы в разных типах образовательных учреждений [15, 50, 125, 92], реабилитации данной категории детей [77, 155, 160 и др.]; коррекция развития через ведущие виды деятельности [91, 92].

С 1992 г. происходит переориентировка на раннее выявление и раннюю коррекционно-педагогическую помощь. Совершенствуется организация и апробируются модели раннего выявления детей с рисками отклонений в развитии, разрабатываются методики дифференциальной диагностики и ранней комплексной помощи детям с различными нарушениями в развитии [143, 145]. Осуществляется поиск вариативных условий интегрированного обучения, моделей образовательных учреждений комбинированного типа и моделей реконструкции традиционных специальных учебных заведений [93].

Позже был разработан проект специализированного стандарта образования, в котором особое внимание уделено социальной составляющей в рамках формирования жизненных компетенций у детей с интеллектуальными

нарушениями. По сути, он стал ориентиром в поиске нового содержания коррекционного обучения [66].

Решению задач социального воспитания и социализации детей с интеллектуальными нарушениями способствовала организация образовательных учреждений нового типа — комбинированных. В них входили дошкольные группы и классы, в которых обучались дети с отклонением в развитии разной степени выраженности. В этот период специальным дошкольным учреждениям было дано право открывать группы кратковременного пребывания, при этом коррекционно-педагогическая работа с детьми в таких группах была в основном направлена на социализацию. В условиях группы кратковременного пребывания родители могли получать квалифицированную специализированную помощь в организации эмоционально-положительной коммуникации со своим ребенком; учились наблюдать за ним и развивать у него жизненно значимые умения и навыки [70].

Таким образом, вопросы социализации детей с интеллектуальными нарушениями постепенно становились все более актуальными. Детей пытались интегрировать в среду сверстников через применение в воспитании и обучении коррекционно-значимых средств, например, предметно-практических действий в трудовой деятельности.

Система коррекционного обучения детей с умственной отсталостью формировалась медленно, с учетом запросов не только общества и государства, но и семей. Постепенно реализовались права детей с интеллектуальными нарушениями на жизнь в обществе путем реализации социально-значимых потребностей в совместной разнообразной деятельности со сверстниками.

1.2. Феномен социально-коммуникативного развития в детском возрасте

При правильной организации социальных условий ухода и заботы, воспитания и коррекционного обучения дети с умственной отсталостью могут овладевать социальными формами поведения и несложными видами труда,

способны осваивать грамоту, элементарные счетные операции, овладевать доступными умениями и навыками в коммуникации не только со взрослыми, но и с детьми в процессе обучения среди других детей со схожими нарушениями в развитии [26, 91].

Это позволило нам обратиться к феномену социально-коммуникативного развития как одной из линий социализации и проанализировать его с точки зрения общих закономерностей детского развития.

Социальность человека с первых месяцев жизни обуславливает его потребности в общении и коммуникации с другими людьми. Эти потребности постоянно развиваются от элементарного эмоционального контакта к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Социально-коммуникативные умения обеспечивают ребенку адаптацию в коллективе, вхождение в социальную жизнь и социализацию [10, 11, 152, 165].

Феномен социально-коммуникативного развития рассматривается в психолого-педагогической литературе неоднозначно, его специфика показана в различных аспектах.

В культурологическом аспекте социально-коммуникативное развитие рассматривается как процесс и результат качественных и количественных изменений, происходящих в личности дошкольника под влиянием ценностей социальной культуры, обеспечивающих овладение способами поведения, характерными для той или иной культурной традиции, творческое и активное воспроизведение коммуникативного опыта в различных видах детской деятельности [63].

В компетентностном аспекте социально-коммуникативное развитие определено как освоение социального опыта и готовность самостоятельно решать доступные задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми, умение делать выбор социального поведения и взаимодействия в социуме [22].

Социально-коммуникативное развитие в ряде исследований рассматривается через призму эмпирических характеристик личности и

понимается как совокупность количественных и качественных показателей, на основе которых проявляются ее существенные качества, а также степень их проявления в деятельности. При этом как надежный критерий выделяется деятельность личности, ее направленность, характер, интенсивность [136].

Таким образом, социально-коммуникативное развитие является процессом формирования умений и навыков социального взаимодействия, которые обеспечивают коммуникацию ребенка в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками.

В рамках педагогики и психологии социально-коммуникативное развитие освещается с точки зрения взаимодействия ребенка с другими людьми через призму нравственных норм, правил и социокультурного опыта.

Социально-коммуникативное развитие в педагогике трактуется как процесс усвоения социальных правил и норм поведения, приобщение к нравственным нормам и моральным ориентирам деятельности, формирование навыков социального взаимодействия и построения системы коммуникации [4].

По мнению исследователей, социальное развитие, с одной стороны, это процесс усвоения социокультурного опыта в форме правил, норм, способов поведения, эталонов действия и взаимодействия людей в социуме, а с другой — процесс развития сущностного образа «Я» ребенка, его индивидуальности и неповторимости, определенной независимости от социума, но способного гармонично и эффективно адаптироваться к меняющейся социальной среде и сохраняющего важным предметом своей потребности другого человека [23, 63, 164]. Результатом социального развития является социализация, которая не завершается по достижении человеком взрослости, так как потенциал развивающейся личности бесконечен и неограничен [132].

В то же время коммуникативное развитие представляется как процесс эффективного общения и успешного взаимодействия ребенка с окружающими. Оно основано на таких особенностях развития личности дошкольника, как желание вступить во взаимодействие, способность слышать и сопереживать

собеседнику, умение поставить себя на место другого, считаться с интересами и замыслами сверстников [106].

Ключевым компонентом социального развития является коммуникация. Термин «коммуникация» многозначен: в зарубежной и в отечественной литературе насчитывается около сотни его определений. Вот определение из лингвистического энциклопедического словаря: «Коммуникация — специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [81]. С точки зрения педагогики, коммуникация понимается как средство, используемое для обозначения и характеристики многообразных связей и отношений, возникающих в человеческом обществе.

Коммуникация рассматривается как одна из форм взаимодействия людей в процессе общения, как информационный аспект общения, как обмен информацией в процессе деятельности и общения и как смысловой аспект социального взаимодействия в условиях разнообразных социальных ситуаций [28, 52, 144].

Исследователи отмечают, что коммуникация — это социальная способность или возможность, благодаря которой ребенок может ориентироваться на взрослых и сверстников и общаться в социуме [109].

В исследованиях рассматриваются вербальные и невербальные средства коммуникации [6, 7, 119]. **Вербальные средства коммуникации** — это речь, язык, слово. Язык является инструментом коммуникации. Слово — знаковый символ, который может иметь несколько значений одновременно. Вербальная коммуникация — это речь во всех ее проявлениях (устная, письменная, диалогическая, монологическая).

Невербальные средства коммуникации служат целям универсализации и сокращения объема передаваемой информации с сохранением содержания. К невербальным средствам коммуникации относят оптико-кинестические (жесты, мимика, пантомимика); паралингвистические (качество голоса, его диапазон, тональность); экстралингвистические (паузы, плач, смех, темп речи);

пространственно-временные (взаиморасположение партнеров, временные задержки начала общения и пр.) [120].

Основные функции коммуникации состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого элемента. В отдельных актах коммуникации реализуются управленческая, информативная и фактическая (связанная с установлением контактов) функции, первая из которых является генетически и структурно исходной. По соотношению этих функций условно выделяются сообщения: побудительные (убеждение, внушение, приказ, просьба); информативные (передача реальных или вымышленных сведений); экспрессивные (возбуждение эмоционального переживания); фактические (установление и поддержание контакта).

Исследователи утверждают, что процесс социально-коммуникативного развития ребенка постоянен и непрерывен, он может быть, как стихийным (влияние семьи, множества общественных факторов и др.), так и целенаправленным, реализуемым в образовательных учреждениях [23].

Механизмами социально-коммуникативного развития являются общение, предметная деятельность, игра и другие виды детской деятельности [16, 19, 118, 152]. Указанные механизмы не только способствуют формированию умения вступать в коммуникацию и поддерживать ее, но и оказывают положительное влияние на становление личностного развития.

В трудах ученых показано, что опыт общения и совместная деятельность (предметная, игровая, продуктивная) ребенка со взрослым являются фундаментом познавательного, социально-коммуникативного, речевого развития. Общение со сверстниками имеет для детей дошкольного возраста большое жизненное значение, так как позволяет удовлетворить нужду в познании себя, других людей, взаимоотношений между ними. Важнейшее значение в возникновении и развитии общения между детьми имеет руководство взрослого [17, 19, 48, 49, 82, 83].

Л.С. Выготский указывал, что социально-коммуникативная сторона развития исходно находит свое отражение в периодах детских кризисов: сначала на фоне «своеобразной социальности» ребенка, в условиях сознания «пра-мы»,

проживания ситуации в тесной психической связи с другими людьми; затем в зарождающейся потребности общения со взрослым в конкретной ситуации, на фоне развития «аффективного восприятия», появления речи как «коммуникативной функции» и благодаря «сенсорной речи» (речи окружающих людей); после 3-х лет — в меняющихся социальных отношениях ребенка к окружающим людям, в социально мотивированном поведении. Ученый указывал на то, что генетически первично взаимодействие, спор, диалог; вторичны же индивидуальные психические процессы, сознание индивида. Это зафиксировано Л.С. Выготским в его известной формуле: «Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [18].

В качестве ядра общения Л.С. Выготский выделял знаки, считая их носителями структурных новообразований, вызываемых процессами общения. По его мнению, генез знаков начинается с ситуации общения: «Знак первоначально является средством общения, лишь затем становится средством поведения» [18].

Вместе с тем общение является сложной и многогранной деятельностью. В процессе общения человек овладевает специфическими знаниями и умениями, которые обогащают его социальный опыт. Так в результате общения ребенок получает представления о других людях и о самом себе, он познает социальный мир, получает новую информацию, приобретает практику взаимодействия, сопереживания, взаимовлияния [79, 80].

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования социально-коммуникативных процессов в развитии ребенка дошкольного возраста. В многочисленных исследованиях в области детской психологии и дошкольной педагогики ученые выделяют категорию «деятельность» как основную «движущую силу» психического развития ребенка [30, 49, 79, 126, 165]. Исходя из теории «деятельности», многие исследователи в

области детской психологии рассматривали общение как коммуникативную деятельность, оказывающую влияние на становление других видов детской деятельности [49, 84, 115, 135].

Коммуникативная деятельность выделяется отечественными исследователями как особый вид деятельности в процессе общения (П.Я. Гальперин, 1978; В.В. Давыдов, 1977; А.В. Запорожец, 1960, 1978; А.Н. Леонтьев, 1972; М.И. Лисина, 1986; Д.Б. Эльконин, 1960, 1978 и др.).

Согласно концепции А.А. Леонтьева, в речевой коммуникации выделяется речевая деятельность — это специализированное употребление речи для общения, частный случай коммуникативной деятельности [80].

Исследователи выделяют основные структурные компоненты коммуникативной деятельности: предмет общения, коммуникативная потребность и коммуникативные мотивы, единицы общения, его средства и продукты (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин). Так предметом общения может выступать другой человек, он же партнер по общению как субъект. Коммуникативная потребность в общении рассматривается как стремление к познанию, оценке других людей и самопознанию и самооценке. Коммуникативные мотивы реализуют интересы к общению; по терминологии А.Н. Леонтьева, наблюдается «опредмечивание» качеств самого человека и других людей [80]. Средства общения рассматриваются как операции, с помощью которых человек общается. Продукты общения — создаются при общении, к ним относится «общий результат», а также и взаимоотношения [64, 115], избирательные привязанности [68, 141]; образ самого себя и других людей — участников общения [1, 9, 34, 86, 140].

Изучение коммуникации ребенка с окружающими людьми позволило определить специфические формы социально-коммуникативных контактов со взрослыми и сверстниками и определить их особую роль в личностном развитии ребенка.

М.И. Лисина объясняет психологическую сущность процесса: «общение как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и

объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [84]. Определены структурные компоненты коммуникативной деятельности: предмет общения, потребность в общении, основные мотивы общения и др. [85].

Мотивы, побуждающие ребенка вступить в общение со взрослыми, связаны с потребностью во впечатлениях (познавательный мотив); в активной деятельности (деловой мотив); в признании (личностный мотив).

Исследователи отмечают, что социальные потребности начинают ярко проявляться у ребенка с 2-х месяцев как «комплекс оживления» [12, 162, 163 и др.]. В онтогенезе, до 6 мес. — личностный мотив является ведущим; в раннем возрасте таковым становится деловой, в младшем дошкольном возрасте — познавательный, а в старшем — снова личностный мотив. Смена ведущего мотива связана с изменением ведущей деятельности ребенка. Все группы мотивов общения интенсивно развиваются и изменяются на протяжении первых лет жизни [79, 83, 85].

В первые 7 лет жизни М.И. Лисина выделяет 4 формы общения: эмоционально-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную. Все формы общения дают простор для психического прогресса ребенка в разные возрастные периоды [85].

В работах Л.И. Божович показано, что ребенок воспринимает себя глазами взрослого вне сопоставления с кем-либо еще и не связывает отношение к себе взрослого с какими-то своими конкретными делами, тем более что таких дел он пока не совершает. В общении с близкими людьми ребенок черпает уверенность в своей абсолютной ценности и оптимистический взгляд на мир [10].

На ранних этапах онтогенеза общение имеет большое значение для развития личности ребенка [134]. Потребность в общении — не врожденное явление, она формируется в процессе взаимодействия со взрослым. Социальное поведение, деятельность и отношение ребенка к миру и самому себе в значительной степени определяется принятием взрослых, а в дальнейшем общением с ними.

Предпосылкой возникновения первых коммуникаций ребенка в общении со взрослым и в совместной деятельности является направленность на другого человека, когда ребенок проявляет к нему интерес [13, 107].

С первых месяцев жизни ребенок проявляет эмоциональную заинтересованность во взаимодействии с близким взрослым. В это время ребенок находится на доязыковом этапе развития коммуникации, который длится примерно до 11 месяцев. Вначале происходит развитие фонематического слуха: младенец учится различать интонацию, тембр голоса людей, которые его окружают, а с двухмесячного возраста начинает агукать — петь гласные звуки. Это и есть начало обратной связи — стремление маленького ребенка ответить окружению, войти с ним в контакт. Агуканье перерастает в крик, неоконченное повторение слогов («мама», «па-па», «ба-ба»), а впоследствии — в сознательное произнесение слов [55, 101]. В этом периоде ребенок активно пользуется экспрессивно-мимическими средствами общения (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации), которые возникают в онтогенезе первыми.

Некоторые исследователи указывают, что в течение первого года жизни при наличии игрушек у детей часто наблюдаются односторонние контакты: они собираются вокруг игрушки без направленного взаимодействия друг с другом [175]. Исследователи отмечают невозможность контактов между детьми первого года жизни независимо от взрослых и вне связи с ними. Почти все ранние контакты сверстников происходят в диадах со взрослыми [176]. С помощью предметно-действенных средств общения (локомоторные и предметные движения) дети в этом возрасте выражают готовность к взаимодействию со взрослым и в своеобразной форме демонстрируют желание сотрудничать с ним.

Во время игр взрослого с ребенком, когда они смотрят друг на друга, наблюдается большая мозговая синхронизация, чем когда взрослый просто читает ребенку книгу [172].

На этапе первоначального овладения языком ребенок начинает произносить слова, сначала просто подражая взрослым, а затем стремясь удовлетворить свои

элементарные потребности. Слов еще не хватает, и они являются многозначными. Так, произнося слово «мама», малыш сигнализирует о разных вещах: возможно, ему хочется пить, возможно — на руки, а может, следует помочь ему что-то сделать. На помощь приходят активная жестикуляция, мимика.

В раннем возрасте ребенок проявляет симпатию к другим детям. В возрасте 18–20 месяцев у детей возникает первое взаимодействие с партнером по игре. С этого возраста дети стремятся играть друг с другом [128]. У ребенка наблюдаются такие коммуникативные проявления, как заигрывание со сверстником, совместные игровые действия (прятки, догонялки).

Коммуникация между детьми раннего возраста возникает на основе желания действовать с игрушкой, находящейся в руках у сверстника [39]. В экспериментальных исследованиях отмечается, что в раннем возрасте привязанность ребенка к игрушке перекрывает его интерес к сверстнику, поэтому тормозит детские контакты [169]. Другие исследователи, напротив, утверждают, что основные социальные навыки формируются именно в ходе взаимодействий детей по поводу предметов [175]. В раннем детстве предметно-действенные средства общения отличаются эмоциональной окраской и сочетаются с призывами, повелительными вокализациями, активно развивающимися ориентировочно-поисковыми действиями. Исследователи связывают это с развитием ориентировки на партнера по игре и его предметно-игровые действия [49, 150].

Первые ориентировочно-поисковые и предметно-игровые действия зарождаются в играх со взрослым, когда последний организует предметно-игровую ситуацию. «Амплификация» дидактической среды — одно из условий, которое создается взрослым и является необходимым для развития ребенка [49, 150].

Исследователи отмечают многочисленные случаи подражания, приводившие к играм рядом и к попыткам сотрудничества (намеренное повторение ребенком действий или слов, которые понравились наблюдавшему, отношение к сверстнику как к равному, речевые диалоги). Подражание имеет

огромное значение для развития ребенка в процессе освоения способов и средств взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Первоначально, подражая окружающим людям, он овладевает общепринятыми способами социального взаимодействия, а затем, при создании эмоционально-насыщенной коммуникативной ситуации взаимодействия, у него формируется инициативность и самостоятельность [49, 150].

На третьем году жизни складывается потребность в общении. Формируются речевые средства общения: высказывания, вопросы, ответы, реплики. В возрасте от 3 до 7 лет, на этапе овладения грамматической структурой языка, расширяется словарный запас ребенка, в речи появляются определенные грамматические конструкции. У детей четвертого года жизни отчетливо проявляются попытки оказывать друг другу помощь в самообслуживании: они активно овладевают соответствующими навыками и, чему-либо научившись, стремятся реализовать свои умения в качестве обучающих (своеобразная форма самоутверждения).

Потребность в общении значительно усиливается на пятом году жизни. Дети активно общаются со сверстниками и взрослыми в соответствии с основными правилами, хорошо ориентируются и быстро адаптируются не только в знакомой, но и в незнакомой обстановке.

Отечественные исследователи в области дошкольной педагогики придавали большое значение формированию коммуникативных взаимоотношений детей в разных видах деятельности [3]. Показано, что в социально-коммуникативном развитии детей процесс игровой деятельности обеспечивает овладение средствами общения (вербальной коммуникацией), разнообразными социально-коммуникативными умениями, например, умение обращаться к сверстнику, привлекать его внимание к себе, общаться в доброжелательной форме [149].

Таким образом, каждый новый период взросления характеризуется качественно новым уровнем взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. Исследователи указывают, что коммуникативная деятельность обеспечивает взаимодействие с партнерами для удовлетворения социальных и

образовательных потребностей, для достижения результата и творческой актуализации собственных коммуникативных качеств.

Коммуникативная активность в феномене социально-коммуникативного развития в разных ситуациях имеет следующую направленность:

- на сам процесс общения или на его результат;
- на преодоление коммуникативных трудностей или избегание ситуаций коммуникативного неуспеха;
- на коммуникативное самосовершенствование (интроактивность) или преобразование коммуникативной ситуации в процессе общения с партнером (экстраактивность).

Компоненты коммуникативной активности в виде потребностей, мотивов, интересов для разного вида общения, планирования коммуникативных действий обеспечивают целостный коммуникативный процесс для познания мира, самого себя, усвоения языка, норм взаимоотношений со взрослыми и сверстниками [137].

По мнению современных исследователей, умение ориентироваться в ситуации общения выражается у детей в способности слушать и слышать партнера, договариваться с ним, проявлять к нему эмпатию, сострадание, уважение [121]. К поступлению в школу у ребенка формируются следующие социально-коммуникативные умения: взаимодействовать с близкими взрослыми, выражая просьбы, чувства; эмоционально откликаться на переживания другого, стремиться оказать помощь; владеть способами социокультурного поведения и общения (умение вести партнерский диалог, беседу со взрослыми и сверстниками, сотрудничество со сверстниками в игре, совместной деятельности); проявлять доброжелательность и привязанность; ориентироваться в разных ситуациях общения; сотрудничать с партнером по общению, согласовывать с ним собственные действия; прогнозировать свое поведение и поведение партнера по общению; инициировать общение, устанавливать контакт; дифференцировать невербальное поведение партнера и др. Вместе с тем именно социально-коммуникативная составляющая в речевом развитии представляет «риск

школьных трудностей» на начальном этапе обучения, а несформированность речевых навыков препятствует процессу социализации [133].

Таким образом, феномен социально-коммуникативного развития представляется многокомпонентным и осмысливается через специфику проявлений и свойств коммуникативного вида активности ребенка с самого рождения.

Рассмотренные методологические идеи в области отечественной и зарубежной психологии ориентируют исследование на поиск критериев, отражающих особенности социально-коммуникативного развития детей, в частности умений, которые проявляются в коммуникации на фоне интереса к взаимодействию с взрослым и сверстником в процессе совместной деятельности.

Далее мы будем рассматривать понятие **«коммуникация»** как социальную способность / умение / возможность / деятельность, благодаря которой те или иные средства позволяют ребенку взаимодействовать в социуме с другими людьми, а также интегрироваться в детский коллектив.

Социально-коммуникативные умения будут рассматриваться как умения, которые позволяют общаться с партнером (взрослым или сверстником), обеспечивают ребенку познание себя, окружающего мира, усвоение языка, норм социального поведения в разных видах деятельности. Содержательные компоненты социально-коммуникативных умений могут быть представлены:

- в ориентировке на партнера (взрослого или сверстника) для налаживания и продолжения коммуникации в предметно-игровом взаимодействии;
- в самостоятельном воспроизведении (или по подражанию, или совместно со взрослым) предметно-игровых, игровых действий с предметом;
- в сопровождении предметно-игровых действий вербальными и невербальными средствами коммуникации.

Такое понимание позволяет нам трактовать термин **«социальное развитие»** как обозначение процесса, в котором реализуются все вышеназванные компоненты. Также заметим, что термин «коммуникация» с учетом анализа

литературы, представленной в этой подглаве, конкретизирует процесс предметно-игрового взаимодействия ребенка со взрослым, уточняя специфику игровой ситуации (с коммуникативной составляющей), которая позволяет раскрыть инициативность ребенка и его интерес к партнеру через способы, действия и речевые возможности. Также ориентиром является обобщенное понимание социально-коммуникативного развития как процесса усвоения социальных правил и норм поведения, формирование навыков социального взаимодействия и построения системы коммуникации (А.Г. Асмолов).

1.3. Взгляды исследователей на социально-коммуникативное развитие детей с интеллектуальными нарушениями

В исследованиях отечественных психологов и педагогов особенности социально-коммуникативного развития у детей с ОВЗ и сопутствующие трудности общения рассматриваются многоаспектно [2, 27, 31, 51, 69, 73, 74, 75, 129].

При изучении особенностей социально-коммуникативного развития детей с интеллектуальными нарушениями исследователи отмечают прежде всего нарушения в сфере общения: неспособность взаимодействовать с партнерами по общению, трудности коммуникации на мотивационно-потребностном и операционном уровнях, системное недоразвитие компонентов формирующегося образа социального «Я» [35]. Общая проблема во многом охватывает коммуникативный и предметно-практический опыт общения детей с умственной отсталостью с другими людьми, не исключая совместные игры и ситуации взаимодействия со сверстниками [35, 97]. Поэтому к началу дошкольного возраста социальное развитие детей с нарушениями интеллекта характеризуется несформированностью самосознания и волевых проявлений. Поведение детей произвольное, «полевое». Они не знают норм поведения и не понимают их смысла в конкретных ситуациях. С большим опозданием у них развивается интерес к окружающему, формируются действия с предметами. Первые проявления самосознания — это негативные реакции на замечания, порицания,

неудачу. Систематические переживания неуспеха ведут к возникновению патологических черт личности: к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкнутости. У детей появляются негативизм, озлобленность, что накладывает отпечаток на общение ребенка со взрослыми и детьми. К началу обучения в школе дети с интеллектуальными нарушениями не умеют общаться со сверстниками, не соблюдают основные правила взаимодействия с ними [57, 96].

Вместе с тем изучение особенностей речевого развития детей с умственной отсталостью представляет собой один из важных аспектов общей проблемы их воспитания и обучения. Оно дает возможность на фактическом материале увидеть те глубокие и своеобразные нарушения, которые характерны для вербального развития детей с нарушением интеллекта, и на основе этого точнее понять роль, которую играет интеллект в формировании детской речи [32, 105, 111, 113].

Уже на самых ранних этапах становления дефектологии грубые недостатки речи детей с умственной отсталостью привлекали к себе внимание ученых и расценивались как один из основных критериев аномалии умственного развития (Э. Сеген, А. Бине, Т. Симон, И.Е. Эскироль и др.). Отмечалось, что общая характеристика умственной отсталости ребенка всегда включает указание на его низкие вербальные возможности (Т.А. Власова, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, М.С. Пезнер, Ж.И. Шиф, Н.М. Стадненко, N.O'Connorand, В. Hermelin и др.). Между уровнем развития речи маленького ребенка и развитием его интеллекта существуют сложные взаимоотношения. Патология речевого развития на фоне умственной отсталости может быть обусловлена многими причинами, в том числе сопутствующими нарушениями в развитии: снижением слуха, анатомическими нарушениями артикуляции (ринолалия и др.).

Особенности психического развития существенно нарушают процесс овладения такой сложной функцией, какой является речевая [102, 117]. Так, снижение уровня аналитико-синтетической деятельности приводит к нарушению фонематического восприятия, препятствует сложной психической деятельности по дифференциации звуков речи. Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка. Вследствие этого

умственно отсталые дети с большими затруднениями овладевают сложными по семантике словами (абстрактными, обобщенными), семантически сложными грамматическими формами (например, сложноподчиненными предложениями с придаточными причины, цели).

Речевое развитие осуществляется не только путем имитации, подражания речи окружающих. В основе овладения речью лежит становление сложных функциональных структур, соответствующих системе языка. Основным условием формирования таких функциональных структур является возможность анализа воспринятой речи и последующего обобщения, синтеза. Развитие речи осуществляется через усвоение языковых закономерностей, языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических. У детей с умственной отсталостью в связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно и качественно иначе, чем у нормотипичных детей, усваиваются закономерности языка. Развитие речи происходит в тесной связи с расширением представлений о себе [153] и об окружающем мире, а снижение познавательной активности приводит к ограниченности и бедности этих представлений.

У дошкольников с умственной отсталостью преобладают экспрессивно-мимические средства общения (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации). В случаях выраженных нарушений они являются единственным средством общения [43].

Важным стимулом речевого развития является потребность в речевом общении. У детей с умственной отсталостью отмечается резкое снижение этой потребности, что приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью.

К социальным факторам, обуславливающим нарушение речи у детей с умственной отсталостью, относятся трудности социально-коммуникативных контактов, ограничения в понимании обращенной речи, недостаточность интереса к речевому общению [143].

Первые маркеры трудностей социальной коммуникации наблюдаются у детей младенческого и раннего возраста в общении с матерью и близкими взрослыми [110, 130, 131].

В ряде исследований проводилось сравнение речевого развития детей с умственной отсталостью, воспитывавшихся в интернате и в семьях [178]. Исследователем показано, что дети, которые воспитывались в благоприятной обстановке, имели гораздо больший объем словаря, чем дети, которые росли в интернате. Вместе с тем одним из факторов, препятствующим развитию речи ребенка с интеллектуальными нарушениями в семье является излишняя опека со стороны родителей и изоляция ребенка от общения с окружающими, что ограничивает его коммуникативную активность со сверстниками. В такой ситуации у детей с умственной отсталостью развивается невербальное общение посредством мимики и жестов, что также отрицательно сказывается на процессе речевого развития [178].

Уже в раннем возрасте для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями характерно запаздывание речевого развития. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у детей с умственной отсталостью лепет наблюдается к концу первого года жизни и продолжается до второго. У 40% детей с умственной отсталостью первые слова появляются позднее 3-х лет, а иногда и к 5 годам [53, 179]. Значительное отставание отмечается у детей с умственной отсталостью в появлении фразовой речи. При этом временной интервал между появлением первых слов и появлением фраз у детей с умственной отсталостью более длительный, чем у сверстников с нормативным развитием. Все это сказывается на качественном своеобразии речевого развития, а впоследствии и на коммуникации со сверстниками [117].

В специальной литературе по логопедии освещаются вопросы о нарушении речи детей с умственной отсталостью [59, 76, 78, 142, 154]. Ранее исследователи отмечали, что до 60% учащихся вспомогательных школ имеют нарушения речи [59, 154]. В настоящее время, по данным опросов учителей московских школ,

практически все дети имеют трудности в речевом развитии (нарушение звукопроизношения, связной речи, лексико-грамматической стороны и др.), а среди детей с умеренной умственной отсталостью, осваивающих в 1 классе адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП) по варианту 2, более 70 % детей — неговорящие [147].

Таким образом, сложное взаимодействие анатомо-физиологических, психологических и социальных факторов определяет существенное качественное своеобразие и тяжесть недоразвития речи детей с умственной отсталостью, что сказывается на их коммуникативной активности в среде сверстников.

Выделяют следующие характеристики коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: возможность и характер вокализации; особенности слежения взглядом; удержание зрительного контакта с коммуникативным партнером; возможность и характер использования мимики; мимический ответ на вопросы или ситуацию общения; способность к общению посредством мимики с другими людьми в соответствии с коммуникативной ситуацией; характер интерактивного поведения; мотивация к общению с другими людьми; моторные возможности; демонстрация символического (игрового) поведения: возможность и адекватность использования игрушки. Это позволяет выявить у ребенка особенности коммуникации и социального поведения в коммуникативной ситуации [148].

Особенности коммуникативных проявлений у детей изучаемой категории часто приводят к придирчивости в выборе партнера по общению, навязчивости, а иногда и агрессии по отношению к нему; отмечается несформированность как невербальных, так и вербальных средств общения [54].

Многолетние исследования, наблюдения за детьми, анкетирование специалистов, работающих с умственно отсталыми детьми в дошкольных и школьных образовательных организациях, показывают, что речевые проблемы по-разному сказываются на коммуникации детей с выраженными нарушениями интеллекта в среде сверстников (исследования ИКП РАО 2010–2018). Несформированность средств социальной коммуникации и отсутствие речи

препятствуют адекватному общению и эффективному обучению, затрудняют познавательные процессы в целом [44]. Исследователи указывают на трудности социальной адаптации в образовательной среде [8, 104, 159 и др.]. И если в раннем и в дошкольном возрасте становление коммуникативной деятельности ребенка связывают с его игровой, продуктивной и трудовой видами деятельности [5, 114], то в школьном возрасте речь и различные формы коммуникации определяют возможности социализации, адаптации и адекватного поведения в коллективе сверстников [56, 65, 67, 90, 161], рассматриваются как условия накопления детьми социально-коммуникативного опыта взаимодействия с другими людьми для эффективной социализации [35, 97], что в целом требует индивидуализации обучения на всех этапах развития ребенка с выраженными интеллектуальными нарушениями [156, 157].

Зарубежные исследователи подчеркивают важность индивидуального, дифференцированного и гибкого подходов к обучению [167, 168, 171, 182]. Также отмечается, что на межличностное общение детей и активизацию коммуникации оказывают влияние игровые практики [174] и условия интеграции с нормально развивающимися сверстниками по показателям академической успеваемости и социальной компетентности [170, 181]. Некоторые западные исследователи указывают, что на интеграцию детей с интеллектуальными нарушениями в социум влияют социальный бэкграунд и уровень экономического состояния семьи [180].

Современные стандарты образования определяют социально-коммуникативное направление как одну из важнейших линий психического развития ребенка с ранних лет жизни [38]. Это касается и развития общения, и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, и становления его самостоятельности, эмоциональной отзывчивости, сопереживания [123].

Показано, что с раннего возраста у ребенка с интеллектуальными нарушениями важно стимулировать эмоционально-положительное взаимодействие со взрослым, речевое развитие и подражательные умения в предметно-игровой ситуации [70, 130, 131]; необходимы дифференцированный

подход к развитию речи и коммуникативным возможностям в ранние годы жизни [29], а также специальные методики, направленные на формирование вербальных и невербальных средств общения [99, 112].

Как показывает педагогический опыт (ИКП РАО 2013–2018), это положение стандарта может быть реализовано лишь при создании специальных условий в ДОО и разработке парциальных или индивидуальных программ обучения. При этом содержание направления социально-коммуникативного развития необходимо рассматривать в единстве системных знаний, близких к житейскому опыту ребенка.

Такая же ситуация возникает и в отношении детей с умственной отсталостью школьного возраста. Задачи социально-коммуникативного развития и проявления активности в этой сфере связаны с учебным предметом «Речь и альтернативная коммуникация» [147]. По замыслу разработчиков программы, активизация и расширение коммуникативных возможностей происходят в ситуациях, жизненно значимых для ребенка. Опыт социального взаимодействия детей обогащается через моделирование практико-ориентированных ситуаций общения, близких к их опыту. В школе в процессе коррекционного обучения создаются условия для овладения коммуникативными умениями, которые позволяют поддерживать контакты с партнером доступными способами, выражая собственные потребности и желания в разных ситуациях взаимодействия.

Безусловно, нельзя исключать роль коммуникативных ситуаций, в которых активизируются речевые возможности детей. Исследователи указывают на специфику межличностного общения детей разных нозологий [87], в том числе детей с интеллектуальными нарушениями, как в быту, так и в совместной деятельности [36].

Подчеркивается важность создания специальных условий для усиления коммуникации и речепорождения, оказывающих влияние на социальное поведение детей в процессе общения [36, 89]. В качестве ключевого условия успешной социализации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

рассматриваются условия организованного включения этих детей в систему социальных отношений [35].

На примере обучения младших школьников показано, что для формирования коммуникативных умений необходимы логопедические технологии обучения, которые позволяют учитывать взаимосвязь познавательного, социального, речевого развития с уровнем коммуникации детей в процессе общения [40].

В исследованиях показано, что первоклассники с умеренной умственной отсталостью, испытывающие выраженные трудности в коммуникации, демонстрируют разные уровни готовности к овладению навыками чтения и письма. Чтобы ребенок успешно овладел чтением и письмом в школе, ему нужна коррекционная помощь в дошкольном возрасте [61].

Ряд исследований посвящен логопедической работе с детьми. Показана важность формирования вербальных средств общения [42]. Среди основных направлений педагогической работы выделены: создание доброжелательных отношений между учениками; формирование эмпатии; развитие познавательной деятельности; развитие понимания речи; развитие невербальных средств коммуникации; развитие языковых средств общения и др.

Ряд исследователей отмечает, что для формирования коммуникативных умений важно проводить работу над выразительными средствами речи [62], физиологическим общением [151], восприятием устной речи [88].

Таким образом, аспект речевого развития и социально-коммуникативные умения ребенка с умственной отсталостью в исследованиях рассматриваются преимущественно в контексте становления речевой функции. Однако многолетний опыт показывает, что становление речевых функций зависит не только от средств коммуникации (вербальных и невербальных), которыми способен овладеть ребенок в процессе специального обучения, но и от сформированности его социально-коммуникативных умений, которые обеспечиваются потребностно-мотивационными и познавательными компонентами возрастного развития, близкими к опыту ребенка жизненными

ситуациями. В отношении детей с выраженной умственной отсталостью этот процесс требует специальных педагогических условий, во многих случаях индивидуального подхода к выявлению потенциала в игровом взаимодействии сначала со взрослым, затем со сверстником [38]. Потребность и интерес ребенка к общению и игровому взаимодействию со взрослым реализуются при речевом сопровождении и ведущей роли взрослого в социально-коммуникативных ситуациях игрового характера [70, 72, 87, 130], что обуславливает специфику социальных отношений взрослого и ребенка в процессе общения [5, 13, 15, 68, 69].

1.4. Постановка проблемы исследования

Отечественные психологи и педагоги подчеркивают сензитивность дошкольного возраста для становления всех видов детской деятельности, причем коммуникация рассматривается как одна из ведущих линий развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.). Л.С. Выготский указывал на то, что именно детский коллектив может выступать мощным фактором личностного развития ребенка [16].

В этой связи логику специального обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями определяют общеразвивающие и коррекционные задачи, направленные на преодоление «социального вывиха».

Именно эти идеи легли в основу системы коррекционного обучения детей дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью, созданной более 50 лет назад. Акцент в ней сделан на формировании способов усвоения общественно-культурного опыта (умений действовать по подражанию, показу, словесной инструкции) как важных средств для усвоения социальных умений и навыков (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева).

Многолетний опыт показал, что в условиях систематической коррекционной работы, разнообразных занятий дети с легкой умственной отсталостью овладевают социальными умениями и способами коммуникации,

после чего могут взаимодействовать друг с другом в коллективных видах детской деятельности (сюжетно-ролевых играх, изобразительной деятельности, ручном труде, конструировании и др.).

Опыт обучения детей-дошкольников с выраженными интеллектуальными нарушениями в действующей системе коррекционного обучения долгое время оставался единичным. «Необучаемые» дошкольники (например, дети с синдромом Дауна или Вильямса) по-прежнему были изолированы от детского коллектива. Детей трех-пяти лет не принимали в дошкольные образовательные учреждения, так как опыта их коррекционного сопровождения и методического ресурса в образовательной организации было недостаточно, в том числе не было законодательной базы, регламентирующей требования к созданию специальных условий для этих детей в раннем и дошкольном возрасте.

Учитывая социальный заказ родителей, воспитывающих детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, в рамках экспериментальной работы, проводимой с 1996 г. в ИКП РАО, «необучаемые» дошкольники включались в индивидуальные и групповые формы коррекционной помощи, в частности, в группу кратковременного пребывания для детей от трех лет. Опыт их обучения показал, что формирование социальных умений и навыков у этих детей возможно в условиях целенаправленных коррекционных занятий. Но это не помогает им наладить коммуникацию и реализовать свои потребности в общении с близкими взрослыми и окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) [100, 145].

В группах кратковременного пребывания важно создавать специальные условия для обучения и воспитания: наполняемость группы не более 6 детей; поэтапное обучение с применением эффективных методов и приемов, активизирующих социальные умения и способы усвоения общественного опыта. Ребенок должен научиться использовать усвоенное социальное умение в разных ситуациях и применять его для удовлетворения своих потребностей и желаний в процессе взаимодействия с партнером. У детей с легкой умственной отсталостью этот результат достигается в процессе коррекционного обучения, в то время как у

детей 3–5 лет с выраженными интеллектуальными нарушениями процесс освоения социальных умений индивидуален и требует, по всей видимости, дополнительных педагогических условий, средств и приемов, близких к жизненным ситуациям и индивидуальному опыту каждого ребенка.

Таким образом, дети с легкой умственной отсталостью овладевают социально-коммуникативными умениями в группе сверстников, посещая ДОО. А дети-дошкольники с выраженными интеллектуальными нарушениями могут научиться общению с другими детьми только в малочисленной группе при специальном обучении в игровых ситуациях, доступных их социально-коммуникативному опыту.

Настоящее исследование направлено на изучение педагогических условий, содержания, методов и приемов для раскрытия потенциальных возможностей детей 3–5 лет с выраженными интеллектуальными нарушениями в усвоении социально-коммуникативных умений для включения в группу сверстников.

Выводы по Главе 1

1. Многолетнее развитие системы специального обучения и социального воспитания детей с интеллектуальными нарушениями открыло перспективы для реализации их социальных возможностей в коммуникации через предметно-практические действия в трудовой деятельности и для интеграции в среду сверстников.

2. Становление коммуникативных средств (умений и навыков), как социальный источник психического развития ребенка, имеет важное значение именно в дошкольном возрасте. Среди факторов, оказывающих влияние на социально-коммуникативное развитие, важнейшим является детский коллектив, в котором ребенок реализует свои социальные и образовательные потребности.

3. Уровень социально-коммуникативного развития ребенка — это уровень его социальных возможностей. У детей с умственной отсталостью возможности коммуникации обычно снижены.

4. Отмечаемые у детей с интеллектуальными нарушениями разной степени выраженности проблемы в коммуникации с окружающими людьми ограничивают их возможности обучения в среде сверстников, а в дальнейшем и социализации в целом.

5. Важной остается проблема накопления коммуникативного и предметно-практического опыта общения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями и переноса его в ситуации взаимодействия со сверстниками. Проявления вторичных отклонений в развитии сказываются на потребности познавать окружающий мир, приводят к трудностям социального поведения и мешают эмоционально-положительному отношению ко взрослым и сверстникам. Все это требует от практиков разработки специальных приемов работы с такими детьми с учетом индивидуальных возможностей и особенностей их развития.

6. При действующих ФГОС ДО (2013) и ФАОП ДО (2022), которые обеспечивают условия образования детей разных нозологий, включая детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, отмечается недостаточность научно-обоснованных методических разработок, определяющих пути формирования социально-коммуникативных умений у детей изучаемой категории для включения в группу сверстников.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1. Теоретические основания констатирующего эксперимента

Вовлечение детей в коллектив сверстников происходит благодаря коммуникативным навыкам, которые позволяют ребенку в предметно-игровых ситуациях взаимодействовать со взрослым и сверстниками. В этом процессе важным является интерес ребенка к игрушке и действиям с ней, отражающий его внутреннюю потребность в познании окружающего предметного мира.

Принципиально важными моментами в социальном взаимодействии детей с окружающим миром являются следующие.

1. Социализация и воспитание детей с умственной отсталостью основываются на сотрудничестве с другим человеком и ориентировке на него; помощи другого в специально созданных условиях организации трудовой, игровой и других видах деятельности (Э. Сеген, В.П. Кащенко и др.).
2. Социальное поведение и ориентировка на действия взрослого и детей в игровых ситуациях способствуют развитию игровой коммуникации, поиску и повторению действий с игрушкой (М. Монтессори, А.В. Запорожец).
3. Социально-коммуникативное развитие рассматривается как процесс усвоения социальных правил и норм поведения, формирование навыков социального взаимодействия и построения системы коммуникации (А.Г. Асмолов).
4. Невербальные и вербальные средства коммуникации помогают ребенку реализовать стремление ответить окружающим людям и войти с ними в контакт (Е.И. Исенина, Г.А. Мишина).

Исследователи указывают, что к семи годам у детей формируются три вида мотивов коммуникативной деятельности: деловые, познавательные и личностные (З.М. Богуславская, А.В. Запорожец, А.Г. Рузская, М.И. Лисина и др.). Эти мотивы выступают как важные, универсальные достижения, характеризующие целостное развитие ребенка и его возможности в коммуникации и познании окружающего мира. Они являются значимыми показателями готовности детей к вовлечению в воспитательный и образовательный процессы, к получению и передаче информации при усвоении разнообразных социальных знаний и умений.

Создание социальной ситуации в виде игры и вовлечения в нее ребенка через проигрывание знакомых предметно-игровых действий является залогом положительного влияния на динамику взаимодействия с окружающими людьми, включая сверстников (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.). Именно эти мотивы коммуникативной деятельности формируются у детей с интеллектуальными нарушениями с большими трудностями, что отражается на возможностях эмоционально-личностного, ситуативно-делового общения в дошкольном возрасте (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, С.Б. Лазуренко и др.).

В исследованиях показано, что в процессе коммуникативной деятельности, когда ребенок вовлекается в предметно-игровую ситуацию со взрослыми и сверстниками, ему необходимы специальные средства: экспрессивно-мимические способы коммуникации (Е.И. Исенина и др.), ориентировочно-поисковые действия (Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина и др.), инициативно-социальные действия с игрушкой (Ю.А. Разенкова, Г.Ю. Одинокова и др.), вербализация собственных действий. Не менее важным является оказание ребенку помощи в совершении предметно-игрового действия со стороны взрослого (М.В. Браткова, А.В. Закрепина, С.Б. Лазуренко, Л.В. Пронина, Е.А. Стребелева и др.).

Все вышесказанное определило выбор методик и критериев изучения социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в процессе игровых ситуаций.

2.2. Организация, задачи, методы и методика проведения констатирующего эксперимента

Базу исследования составили:

- ГБОУ Школа № 922 (СП Детский сад № 47), Москва, ВАО;
- ГБОУ Школа № 851 (СПДО № 2028), Москва, ЮАО.

Исследовательская выборка включала 32 ребенка 3–5 лет с выраженными интеллектуальными нарушениями. Все дети посещали ДОО в режиме группы компенсирующей направленности по заключению ПМПК.

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности социально-коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями при поступлении в ДОО.

Задачи констатирующего эксперимента:

- подобрать методику для изучения особенностей социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в процессе предметно-игровых действий с новым взрослым и сверстником;
- выделить критерии оценки социально-коммуникативных умений у детей изучаемой категории играх со взрослым и сверстником;
- выявить и описать особенности социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в условиях предметно-игрового взаимодействия с новым взрослым и «продвинутым» сверстником.

Методы исследования: изучение историй развития; беседа с педагогами (воспитателями и дефектологами); беседа с родителями; наблюдения; педагогическое обследование.

Изучение историй развития детей позволило узнать анамнез детей при рождении, получить сведения о раннем психофизическом развитии, заболеваниях.

Беседы с педагогами позволили узнать, как дети устанавливают контакт со взрослыми и сверстниками, предварительно оценить их адаптационные возможности.

Беседы с родителями были направлены на изучение социальных и педагогических условий воспитания детей в семьях. Также с родителями обсуждали особенности развития детей и выясняли их запрос на коррекционную работу.

Наблюдение за детьми в режимные моменты позволяло оценить социально-коммуникативные проявления в процессе предметно-игрового взаимодействия с воспитателем и детьми.

Педагогическое обследование было направлено на выявление особенностей социально-коммуникативных умений у детей при вовлечении в предметно-игровые ситуации со взрослым и сверстником.

Методика педагогического обследования включала две серии игр по 4 игры в каждой.

Первая серия игр была направлена на выявление социально-коммуникативных умений у детей при вовлечении в предметно-игровые ситуации с новым взрослым (педагогом-экспериментатором).

Критерии оценивания социально-коммуникативных умений в этой серии игр были следующими:

- ориентировка на нового взрослого;
- ориентировка на предметно-игровые действия нового взрослого;
- ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия;
- невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации;
- вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации.

Каждый критерий оценивался по трехбалльной шкале в зависимости от устойчивости проявлений социально-коммуникативных умений в предметно-игровой ситуации со взрослым:

- 3 балла — ребенок устойчиво демонстрирует умение и может переносить его в разные игровые ситуации;
- 2 балла — ребенок демонстрирует умение не во всех играх, то есть оно характеризуется неустойчивостью;

- 1 балл — ребенок не демонстрирует умение или оно имеет негативный характер.

Минимально за первую серию игр ребенок мог получить 20 баллов, максимум — 60 баллов (табл. 1).

Таблица 1. Система оценки социально-коммуникативных умений в предметно-игровых ситуациях со взрослым

№ п/п	Критерий	Качественное проявление	Оценка в баллах
1	Ориентировка на нового взрослого	Не ориентируется на взрослого (плачет, кричит, отталкивает взрослого, пытается уйти, проявляет агрессию, не проявляет интереса, избирателен)	1
		Проявляет непродолжительный интерес, посматривает на лицо взрослого, требуется дополнительная стимуляция	2
		Ориентируется на взрослого (рассматривает, смотрит в глаза, периодически улыбается; проявляет инициативные социальные действия с новым взрослым)	3
2	Ориентировка на предметно-игровые действия нового взрослого	Не сформирована (не прислушивается, не откликается на голос взрослого, не следит за его действиями, не выполняет инструкции, избирателен)	1
		Частично сформирована (прислушивается, откликается на голос взрослого, кратковременно следит за его действиями, совершает движения корпусом тела и рук в сторону взрослого в процессе предметно-игрового взаимодействия)	2
		Сформирована (понимает инструкцию, следит за действиями взрослого, вступает в игровое взаимодействие)	3
3	Ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия	Не сформированы (не удерживает игрушку в руке, не передает, не отдает, не совершает предметно-игровое действие)	1
		В стадии формирования (выполняет действия с игрушкой с помощью взрослого, удерживает игрушку в руке)	2
		Сформированы частично (передает, берет-отдает игрушку, выполняет действия с игрушкой по показу и по образцу)	3
4	Невербальные средства коммуникации в	Не сформированы. Использует отдельные невербальные средства (жесты, движения тела, мимика) в ситуациях с близкими взрослыми	1

	предметно-игровой ситуации	Сформированы частично (преимущественно жесты, в том числе указательный, мимика)	2
		Сформированы (указательный жест, жесты приветствия, прощания, просьбы)	3
5	Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	Не сформированы (наблюдаются отдельные звуки, звукокомплексы)	1
		Сформированы минимально (наблюдаются звукокомплексы, отдельные короткие и усеченные слова)	2
		Сформированы частично (наблюдаются отдельные слова, фразы из двух слов)	3

Вторая серия игр была направлена на выявление социально-коммуникативных умений при вовлечении в предметно-игровые ситуации с «продвинутым сверстником» в присутствии педагога-экспериментатора.

Критерии оценивания социально-коммуникативных умений в этой серии игр были следующими:

- ориентировка на сверстника;
- ориентировка на предметно-игровые действия сверстника;
- ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия;
- невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации;
- вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации.

Эти критерии также оценивались по трехбалльной шкале. Минимально за вторую серию игр ребенок мог набрать 20 баллов, максимально — 60 баллов (табл. 2).

Таблица 2. Система оценки социально-коммуникативных умений в предметно-игровых ситуациях со сверстником

№ п/п	Критерий	Качественное проявление	Оценка в баллах
1	Ориентировка на сверстника	Не ориентируется на сверстника (кричит, отворачивается, отталкивает, проявляет агрессию, не проявляет интереса, избирателен)	1
		Проявляет непродолжительный интерес (посматривает на сверстника, меняет мимику лица)	2
		Ориентируется на сверстника (рассматривает,	3

		поворачивается к нему, периодически улыбается; проявляет инициативные социальные действия)	
2	Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника	Не сформирована (не прислушивается, не реагирует на голос сверстника, не следит за его действиями, не вовлекается в игровую ситуацию со сверстником, избирателен)	1
		Частично сформирована (прислушивается, реагирует на голос сверстника, проявляет интерес, следит за его действиями, вовлекается в игровую ситуации при активной помощи и контроле взрослого)	2
		Сформирована (прислушивается, реагирует на голос сверстника, проявляет интерес, следит за его действиями, вовлекается в игровую ситуацию)	3
3	Ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия	Не сформированы (не удерживает игрушку в руке, не передает, не отдает, не совершает предметно-игровое действие)	1
		В стадии формирования, (выполняет действия с игрушкой с помощью взрослого, удерживает игрушку в руке)	2
		Достаточно сформированы (передает, берет-отдает игрушку, выполняет действия с игрушкой по показу и по образцу)	3
4	Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	Не сформированы. Использует отдельные невербальные средства (жесты руками, движения тела, мимика)	1
		Сформированы частично (преимущественно жесты, в том числе указательный, мимика)	2
		Сформированы (указательный жест, жесты приветствия, прощания, просьбы и т.д.), направлены на сверстника	3
5	Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	Не сформированы, (наблюдаются отдельные звуки, звукокомплексы)	1
		Сформированы минимально (наблюдаются звукокомплексы, отдельные короткие и усеченные слова)	2
		Сформированы частично (наблюдаются отдельные слова, фразы из 2-х слов)	3

2.3. Ход констатирующего эксперимента

Методика изучения особенностей социально-коммуникативных умений применялась при обследовании детей от трех до пяти лет с выраженными интеллектуальными нарушениями для вовлечения их в предметно-игровую ситуацию.

Для педагогического обследования были отобраны игры, типичные для раннего и дошкольного возрастов, доступные детям с интеллектуальными нарушениями с учетом сформированности ведущего вида деятельности.

У детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями, как правило, к дошкольному возрасту не сформирована ведущая — игровая деятельность, а предметно-игровые действия находятся в стадии формирования. Поэтому первая серия игр включала игровые ситуации с новым взрослым (педагогом-экспериментатором), который организовывал игру с ребенком, наблюдая за социально-коммуникативными проявлениями в предметно-игровых ситуациях. Во второй серии игр можно было наблюдать социально-коммуникативную активность по отношению к сверстнику, а также использование коммуникативных средств (невербальной и вербальной коммуникации).

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Обследуемому последовательно предлагались игры сначала первой, потом второй серии. Общая продолжительность обследования — не более 20 минут.

Первая серия игр была организована в новой игровой комнате. Ребенок должен был войти, обратить внимание на нового взрослого (экспериментатора), на новую игрушку, а затем на действие с ней. При этом воспитатель (знакомый для ребенка взрослый) не проходил в комнату, оставался у открытой двери.

Педагог (новый взрослый), предлагая ребенку поиграть вместе с ним с определенными игрушками, вовлекал его в игровую ситуацию. Для этого

использовалась серия предметно-игровых заданий: «Лови, кати мяч», «Музыкальная пирамидка», «Разборная игрушка», «Покорми куклу».

Игровая ситуация 1. «Лови, кати мяч»

Оборудование: мяч резиновый среднего размера яркого цвета.

Проведение обследования. Педагог с доброжелательной улыбкой протягивает руку ребенку и говорит: «Я тетя Катя. Будем с тобой играть. Дай ручку, поздороваемся с тобой». Затем показывает ребенку мяч, предлагает поиграть вместе, покатать мяч навстречу друг другу. Взрослый садится напротив ребенка, показывает, как надо катать мяч, побуждает при выполнении действия произносить: «Лови, кати!». При затруднениях использует совместные действия.

Игровая ситуация 2. «Музыкальная пирамидка»

Оборудование: пирамидка с четырьмя разноцветными кольцами, при надевании их на стержень играет музыка.

Проведение обследования. Педагог привлекает внимание ребенка к пирамидке, затем у него на глазах снимает и надевает колечки. Потом дает пирамидку ребенку и предлагает ему самому снимать и надевать колечки. При затруднениях выполняет задание совместно с ребенком.

Игровая ситуация 3. «Разборная игрушка»

Оборудование: яркая пластмассовая игрушка овальной формы («яйцо») из двух частей, внутри маленький цыпленок.

Проведение обследования. Педагог показывает ребенку игрушку, демонстрирует манипулятивные и предметные действия: трясет, извлекая звук, открывает, обращает внимание ребенка на цыпленка. Затем отдает игрушку ребенку и предлагает с ней поиграть таким же образом (повторить его действия).

Игровая ситуация 4. «Покорми куклу»

Оборудование: кукла, набор детской посуды, детская мебель.

Проведение обследования. Педагог показывает ребенку куклу, затем сажает ее за столик и предлагает покормить. В случаях затруднения выполняет задание совместно с ребенком.

Во второй серии игр дети взаимодействовали с «продвинутым сверстником», который обращал внимание на нового ребенка, на игрушки и действия с ними, мог выполнять инструкции взрослого и самостоятельно совершать предметно-игровые действия. Сверстника приглашали из другой группы ДОО. Взрослый предлагал детям следующие предметно-игровые ситуации: «Перевезем игрушки», «Чистая посуда», «Дорожка для матрешек», «Тропинка к другу».

Игровая ситуация 1. «Перевезем игрушки».

Оборудование: грузовая машина, кирпичики, кубики.

Проведение обследования. На ковре заранее расставлены грузовая машина, кирпичики и кубики. Педагог зовет обоих детей, знакомит их друг с другом. Затем предлагает погрузить игрушки в машину и привезти их в домик.

Игровая ситуация 2. «Чистая посуда»

Оборудование: таз с водой, детская посуда (чашка, блюдце, кастрюля, половник, тарелка), полотенце.

Проведение обследования. На детском столе в тазу с водой лежит детская посуда, рядом полотенце. Педагог зовет эту же пару детей, напоминает, как кого зовут. Затем предлагает помыть посуду, вытереть ее и поставить на поднос. Если дети не приступают к выполнению задания, взрослый уточняет: «Ваня будет мыть посуду, а Маша — вытирать». При этом использует жестовую инструкцию.

Игровая ситуация 3. «Дорожка для матрешек»

Оборудование: набор больших кирпичиков, два домика, две матрешки.

Проведение обследования. Педагог комментирует игровую ситуацию: сообщает детям, что надо построить дорожку между домиками, чтобы матрешки могли встречаться и играть вместе. Затем он показывает каждому ребенку, как и в каком направлении строить: по замыслу, каждый строит дорожку от своего домика, а на середине пути дорожки должны соединиться. Когда дети заканчивают строить дорожку, педагог побуждает их поиграть с матрешками: провести кукол навстречу друг другу.

Игровая ситуация 4. «Тропинка к другу»

Оборудование: лист большой бумаги, 2 фломастера.

Проведение обследования. Педагог предлагает детям сесть за стол напротив друг друга и нарисовать фломастером дорожки друг к другу.

2.4. Результаты констатирующего эксперимента

Анализ историй развития. Среди детей были родившиеся недоношенными, у многих при рождении отмечались генетические нарушения (синдром Дауна, синдром Вильямса, синдром Нунан, синдром Пфайффера и др.). 70% родителей жаловались на трудности в налаживании у детей режима питания, сна и бодрствования. 50% детей в раннем возрасте часто госпитализировали, многие перенесли несколько серьезных операций. 80% детей нуждались в ранней педагогической коррекции, но получали только медицинскую помощь, так как из-за соматических заболеваний длительное время находились в условиях стационарного лечения, по сути в условиях социальной депривации.

Беседы со специалистами (воспитателями и дефектологом). Поступившие в группу дети имеют трудности адаптации к новому пространству, испытывают страх и настороженность по отношению к новым взрослым и другим детям. Все специалисты отметили, что с детьми трудно устанавливать контакт, поскольку они не подчиняются элементарным инструкциям.

После поступления в группу многие дети в течение 2–3 месяцев негативно реагировали на воспитателя, в помещение группы входили с плачем или криком, с трудом отпускали близкого взрослого, отвергали игрушки. Между собой они не общались, в игровом пространстве не могли выбрать игрушку, и даже если и брали ее, то использовали неспецифически: облизывали, грызли, стучали ею о стол. В режимные моменты дети не обращались за помощью к взрослому, действовали молча, кричали, плакали.

По мнению педагогов группы, детям требуется около шести месяцев на адаптацию к новым условиям, а в некоторых случаях этот срок еще больше.

Педагоги считают, что контингент детей изменился в сторону увеличения тяжести интеллектуальных нарушений.

Беседы с родителями. Все родители понимали трудности развития своего ребенка. 75% отмечали гиперактивность детей и невозможность занять себя даже на короткое время, отсутствие навыков самообслуживания, излишнюю привязанность ко взрослому, непослушание. Родителям сложно было справиться с организацией жизни ребенка в семье, наладить режим дня, выстроить систему ухода и воспитания. 25% отмечали, что дети очень пассивны, ничем не интересуются, зависимы от взрослого, не проявляют самостоятельности. Для большинства родителей основная проблема заключалась в отсутствии у ребенка активной речи и не подчинении правилам поведения в общественных местах. Некоторые отмечали проблемы, связанные с частыми заболеваниями детей, госпитализациями, которые препятствуют организации постоянного режима занятий вне дома.

Наблюдение за детьми в режимные моменты. Некоторые дети были опрятно одеты, причесаны, не привлекали внимания поведением. У других отмечались неопрятность в одежде, слюнотечение, моторная неловкость; некоторые сидели на месте, другие бесцельно бродили, задевали игровые модули и роняли игрушки. Отдельные дети привлекали внимание своим поведением: они толкали других, замахивались на них, отнимали игрушки, кричали, падали на пол.

Практически никто из детей не реагировал на нового взрослого. Когда экспериментатор знакомился, обращаясь к каждому ребенку по имени, одни пугались, кричали, прятались за воспитателя, другие не обращали внимания на экспериментатора. Когда воспитатель подводил ребенка для приветствия, он мог спрятать руку за спину, но при этом не боялся. Были случаи, когда дети выхватывали игрушку из рук экспериментатора и бросали на пол.

Во время приема пищи все дети самостоятельно пили сок, ели печенье. Однако те, которые отличались особенностями поведения, делали это небрежно, проливали сок, крошили и разбрасывали печенье, жевали трубочку от сока, некоторые из них отбирали еду у соседей.

Наблюдение за детьми во время занятий с дефектологом и логопедом показало, что дети малоактивны, не проявляют интереса к игровым заданиям, в основном выполняют задания совместными действиями «рука в руке». Большинство из них не могли усидеть на одном месте более трех минут. Средства коммуникации практически не использовали. Они участвовали в совместных действиях, которые предлагал взрослый, но сами инициативу не проявляли.

Учитывая низкую социально-коммуникативную активность и слабую выраженность ответных проявлений в режимные моменты, были спланированы игровые ситуации, в которых коммуникативные проявления можно было бы наблюдать в действиях с предметами.

Наблюдение за детьми при вовлечении их в игровые ситуации со взрослым. В игре «Лови, кати мяч» 19 детей с трудом ориентировались на нового взрослого, 12 отказались от игрового взаимодействия с ним. 7 детей не стали играть, даже когда взрослый предложил манипулировать мячом совместно, рука в руку. Жестами пользовались лишь 6 детей (18,8%), а вербальные средства общения присутствовали только у двоих (рис. 1–5).

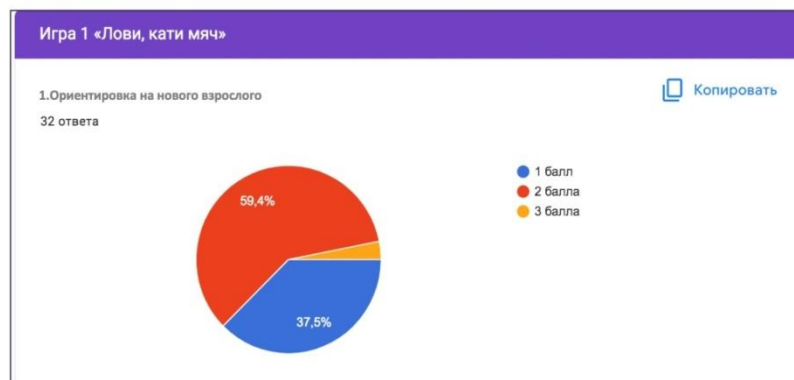


Рисунок 1. Ориентировка на нового взрослого у детей экспериментальной группы в игре «Лови, кати мяч»

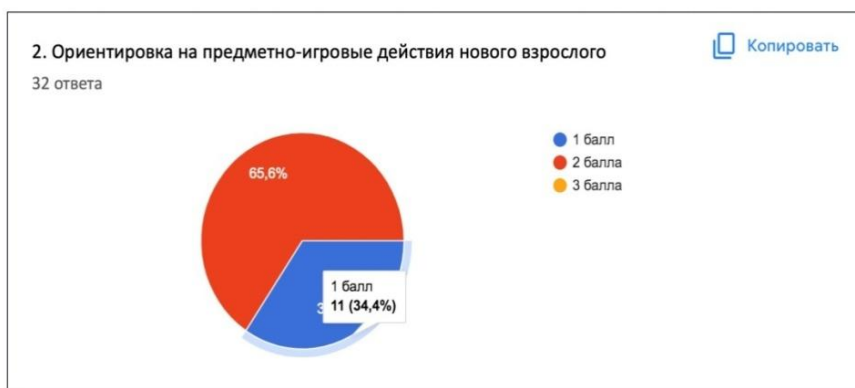


Рисунок 2. Ориентировка на предметно-игровые действия нового взрослого у детей экспериментальной группы в игре «Лови, кати мяч»



Рисунок 3. Демонстрация ориентировочно-поисковых, предметно-игровых действий у детей экспериментальной группы в игре «Лови, кати мяч»



Рисунок 4. Демонстрация невербальных средств коммуникации у детей экспериментальной группы в игре «Лови, кати мяч»



Рисунок 5. Демонстрация вербальных средств коммуникации у детей экспериментальной группы в игре «Лови, кати мяч»

В игре «Музыкальная пирамидка» большинству детей требовалась дополнительная стимуляция для привлечения внимания ко взрослому и к его предметно-игровым действиям. При этом у них получалось действовать с игрушкой совместно со взрослым. Именно в игре «Музыкальная пирамидка» дети активно проявляли эмоции, реагировали на происходящее вербально и невербально (рис. 6–10).

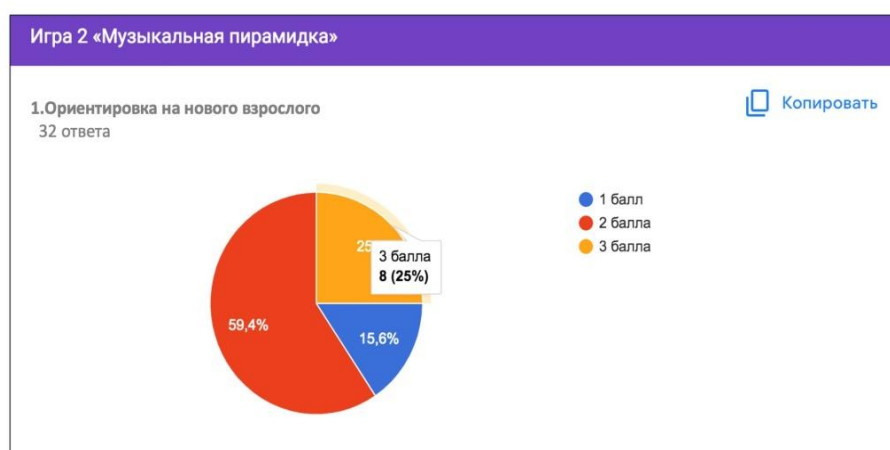


Рисунок 6. Ориентировка на нового взрослого у детей экспериментальной группы в игре «Музыкальная пирамидка»

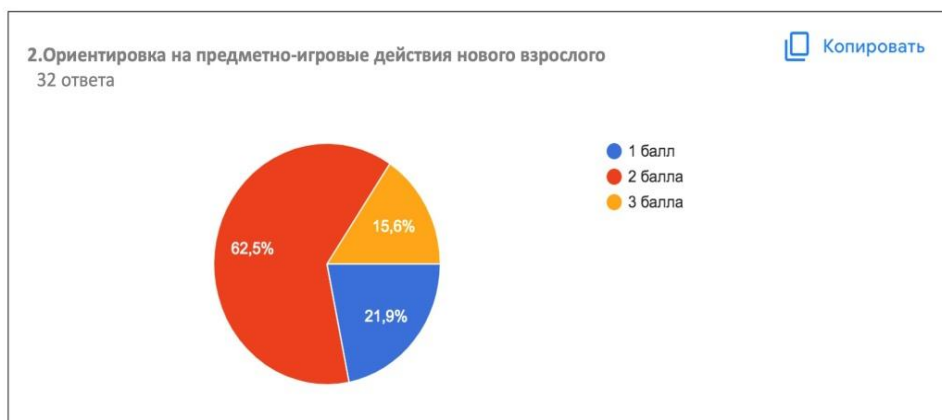


Рисунок 7. Ориентировка на предметно-игровые действия нового взрослого у детей экспериментальной группы в игре «Музыкальная пирамидка»



Рисунок 8. Демонстрация ориентировочно-поисковых, предметно игровых действий в игре «Музыкальная пирамидка»

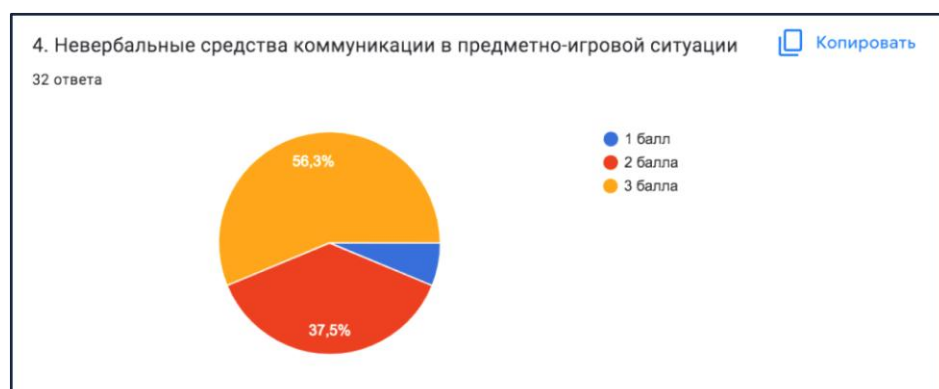


Рисунок 9. Демонстрация невербальных средств коммуникации в игре «Музыкальная пирамидка» у детей экспериментальной группы



Рисунок 10. Демонстрация вербальных средств коммуникации в игре «Музыкальная пирамидка» у детей экспериментальной группы

В игре «Разборная игрушка» 9 детей продемонстрировали ориентировку на нового взрослого, однако остальным требовались дополнительные педагогические приемы для привлечения внимания к взрослому и его предметно-игровым действиям. Трое отказались вступать в предметно-игровое взаимодействие с новым взрослым. Как и в прошлой игре, почти все дети демонстрировали вербальные и невербальные реакции (рис. 11–15).

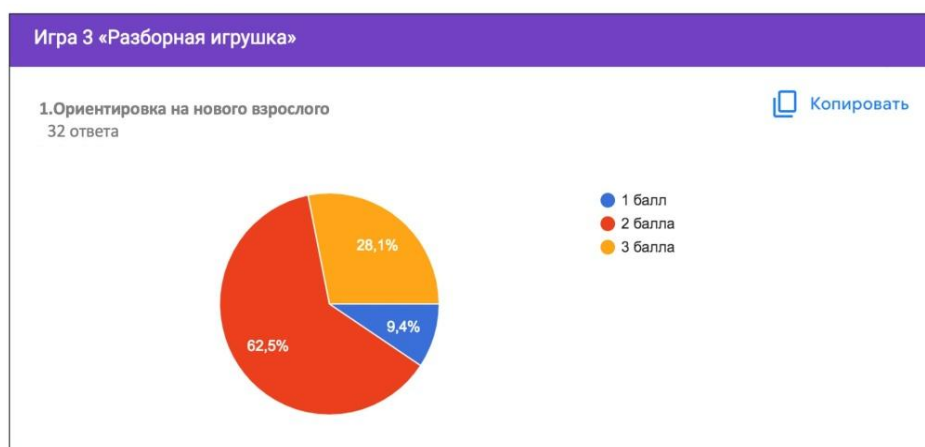


Рисунок 11. Ориентировка на нового взрослого у детей экспериментальной группы в игре «Разборная игрушка»

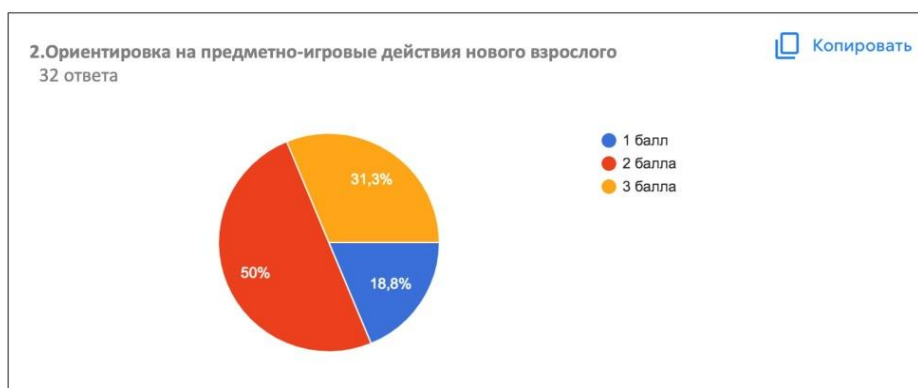


Рисунок 12. Ориентировка на предметно-игровые действия нового взрослого у детей экспериментальной группы в игре «Разборная игрушка»



Рисунок 13. Демонстрация ориентировочно-поисковых, предметно-игровых действий в игре «Разборная игрушка» у детей экспериментальной группы



Рисунок 14. Демонстрация невербальных средств коммуникации в игре «Разборная игрушка» у детей экспериментальной группы

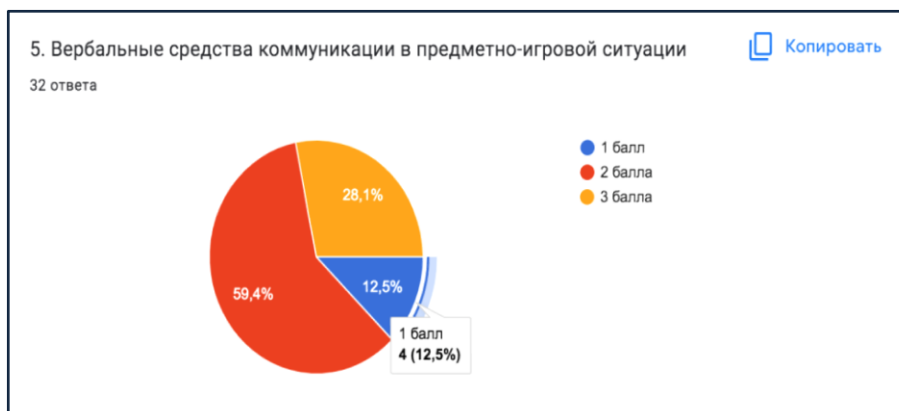


Рисунок 15. Демонстрация вербальных средств коммуникации в игре «Разборная игрушка» у детей экспериментальной группы

В игре «Покорми куклу» три ребенка отказались от участия в предметно-игровой ситуации с новым взрослым, а четверо не следили за предметно-игровыми действиями. Все дети, кроме двоих, демонстрировали предметно-игровые действия. Невербальные средства коммуникации использовали 24 ребенка, а вербальные — только 9 детей (рис. 16–20).

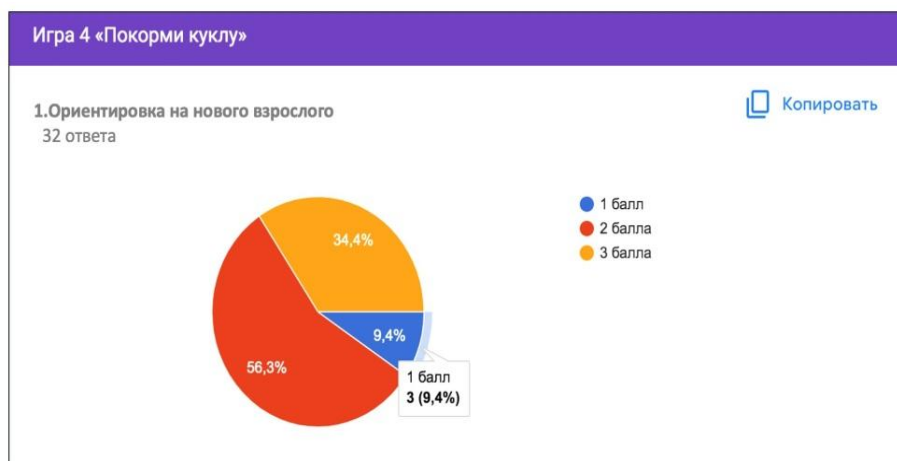


Рисунок 16. Ориентировка на нового взрослого у детей экспериментальной группы в игре «Покорми куклу»



Рисунок 17. Ориентировка на предметно-игровые действия нового взрослого у детей экспериментальной группы в игре «Покорми куклу»

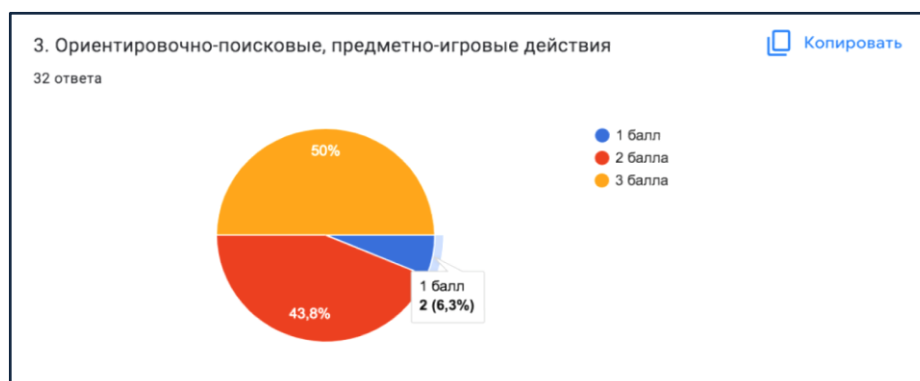


Рисунок 18. Демонстрация ориентировочно-поисковых и предметно-игровых действий в игре «Покорми куклу» у детей экспериментальной группы



Рисунок 19. Демонстрация невербальных средств коммуникации в игре «Покорми куклу» у детей экспериментальной группы



Рисунок 20. Демонстрация вербальных средств коммуникации в игре «Покорми куклу» у детей экспериментальной группы

Наблюдение за детьми при вовлечении их в игровые ситуации со сверстником. В игре «Перевезем игрушки» половина детей не ориентировалась на сверстника и не реагировала на его предметно-игровые действия. 25 человек выполняли предметно-игровые действия только совместно со взрослым, а семеро вообще отказались играть. Действовали дети преимущественно молча. Только шестеро детей указывали жестом на игрушку и только один обращался к сверстнику, используя отдельные слова и усеченную фразу (рис. 21–25)

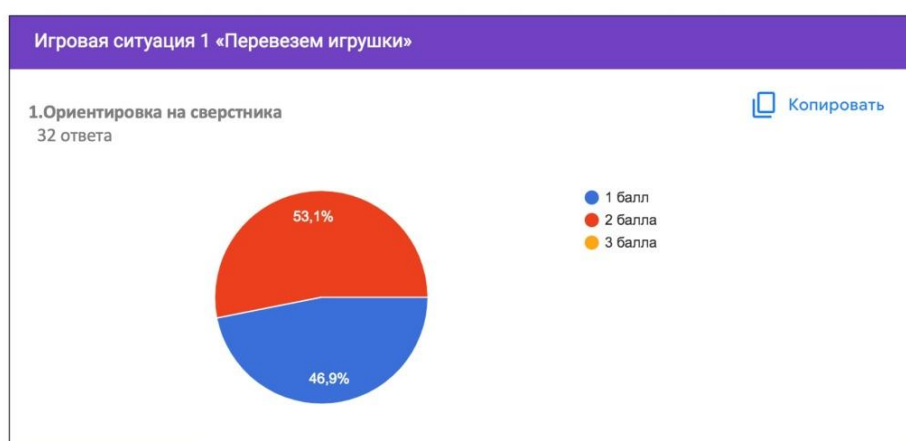


Рисунок 21. Ориентировка на сверстника у детей экспериментальной группы в игре «Перевезем игрушки»

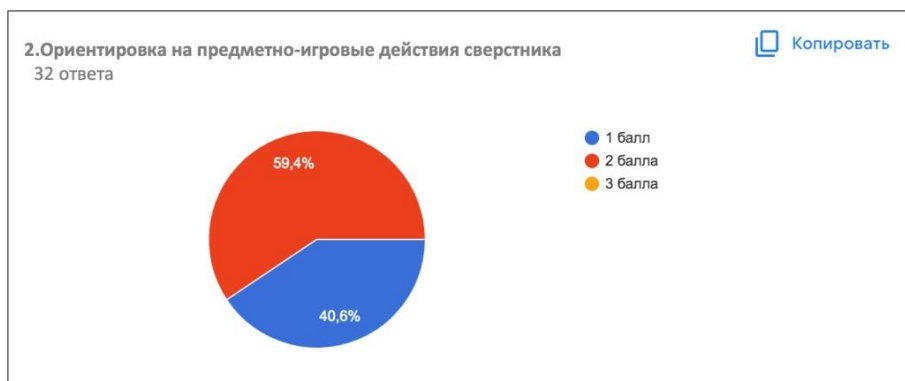


Рисунок 22. Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника у детей экспериментальной группы в игре «Перевезем игрушки»



Рисунок 23. Демонстрация ориентировочно-поисковых, предметно игровых действий в игре «Перевезем игрушки» у детей экспериментальной группы



Рисунок 24. Демонстрация невербальных средств коммуникации в игре «Перевезем игрушки» у детей экспериментальной группы



Рисунок 25. Демонстрация вербальных средств коммуникации в игре «Перевезем игрушки» у детей экспериментальной группы

В игровой ситуации «Чистая посуда» 6 детей не ориентировались на сверстника, семеро не ориентировались на его предметно-игровые действия. При этом шесть человек пошли на контакт со сверстником. Все, кроме двоих, совершали предметно-игровые действия самостоятельно или совместно со взрослым. В процессе игрового взаимодействия вербальная коммуникация наблюдалась у 10 детей, невербальная — почти у всех.

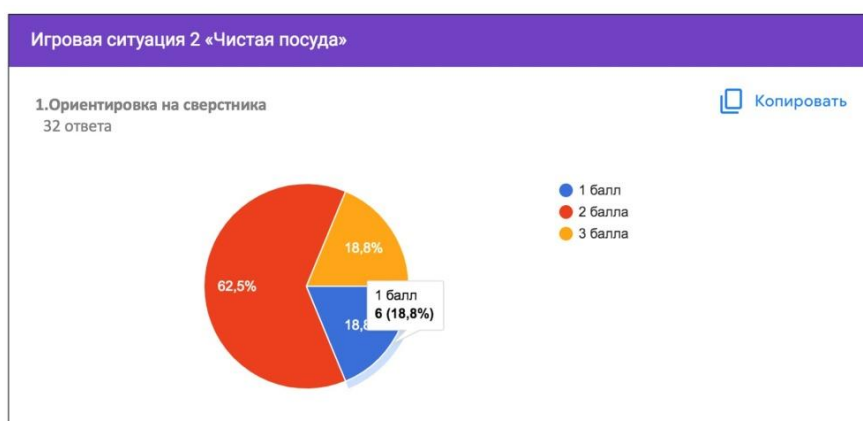


Рисунок 26. Ориентировка на сверстника у детей экспериментальной группы в игре «Чистая посуда»



Рисунок 27. Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника у детей экспериментальной группы в игре «Чистая посуда»

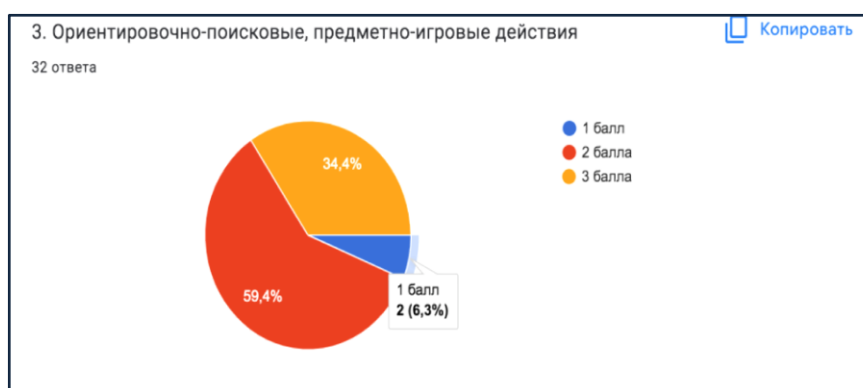


Рисунок 28. Демонстрация ориентировочно-поисковых и предметно-игровых действий в игре «Чистая посуда» у детей экспериментальной группы



Рисунок 29. Демонстрация невербальных средств коммуникации в игре «Чистая посуда» у детей экспериментальной группы



Рисунок 30. Демонстрация вербальных средств коммуникации в игре «Чистая посуда» у детей экспериментальной группы

В игровой ситуации «Дорожка для матрешек» большинство детей обращали внимание на сверстника и его предметно-игровые действия только после подсказки взрослого. Самостоятельно предметно-игровые действия они не совершали: играть получалось только с помощью взрослого. Дети действовали преимущественно молча, но использовали жесты и другие невербальные средства коммуникации (рис. 31–35).



Рисунок 31. Ориентировка на сверстника у детей экспериментальной группы в игре «Дорожка для матрешек»

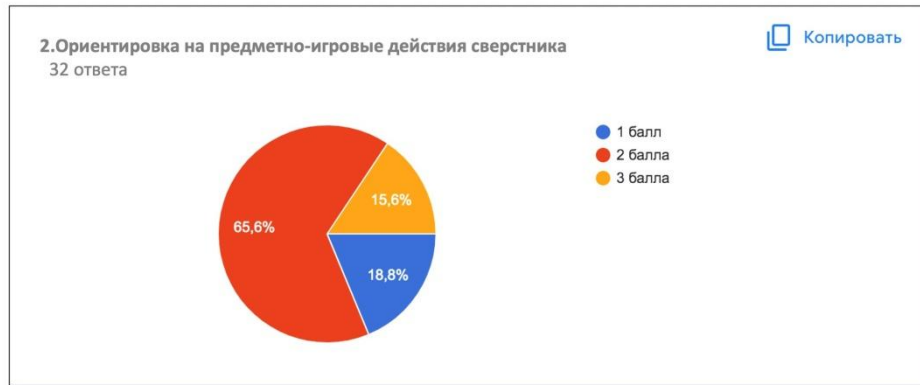


Рисунок 32. Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника у детей экспериментальной группы в игре «Дорожка для матрешек»



Рисунок 33. Демонстрация ориентировочно-поисковых и предметно-игровых действий в игре «Дорожка для матрешек» у детей экспериментальной группы



Рисунок 34. Демонстрация невербальных средств коммуникации в игре «Дорожка для матрешек» у детей экспериментальной группы



Рисунок 35. Демонстрация вербальных средств коммуникации в игре «Дорожка для матрешек» у детей экспериментальной группы

Игра «Тропинка к другу» была последней, и дети уже немного адаптировались к ситуации. Большинство ориентировалось на сверстника, с помощью взрослого следило за его предметно-игровыми действиями. Оставалось лишь трое детей, которые не принимали сверстника, и пятеро, которые не ориентировались на его предметно-игровые действия. Четверо отказались участвовать в предметно-игровой ситуации. 9 человек пользовались вербальными средствами коммуникации, а невербальные использовали почти все дети (рис. 36–40).



Рисунок 36. Ориентировка на сверстника у детей экспериментальной группы в игре «Тропинка к другу»

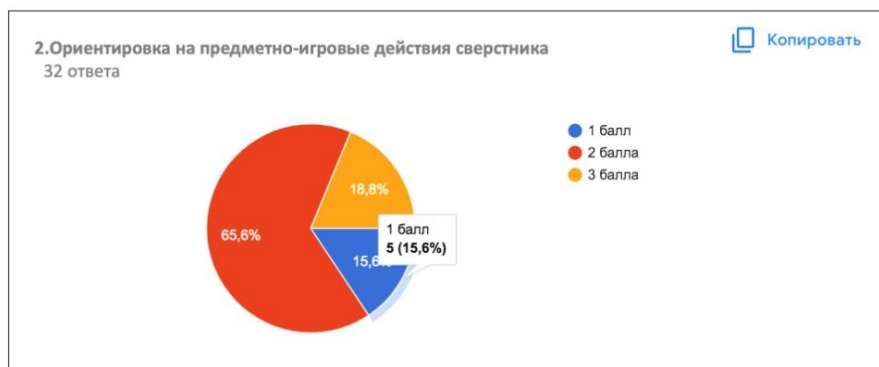


Рисунок 37. Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника у детей экспериментальной группы в игре «Тропинка к другу»



Рисунок 38. Демонстрация ориентировочно-поисковых и предметно-игровых действий в игре «Тропинка к другу» у детей экспериментальной группы



Рисунок 39. Демонстрация невербальных средств коммуникации в игре «Тропинка к другу» у детей экспериментальной группы



Рисунок 40. Демонстрация вербальных средств коммуникации в игре «Тропинка к другу» у детей экспериментальной группы

По критерию «Ориентировка на нового взрослого» дети поделились на следующие группы.

25% детей слабо ориентировались на нового взрослого; боялись зайти в новое помещение, прятались за воспитателя, демонстрировали отрицательные эмоции, даже плакали. Некоторые проявляли негативизм и агрессию.

40% детей ориентировались на нового взрослого и заходили в комнату, но через некоторое время тянули воспитателя за руку, чтобы вернуться в группу. Несколько пятилетних детей смело зашли в помещение. Однако их поведение было полевым, они не отзывались на свое имя, не обращали внимания на игровые действия и голос экспериментатора. В первой игре дети, которые боялись войти в игровую комнату, брали мяч из рук экспериментатора только тогда, когда знакомый взрослый (воспитатель) был за спиной или в поле их зрения. Во второй игровой ситуации («Музыкальная пирамидка») дети чувствовали себя более уверенно: их плач сменялся улыбкой, осторожными движениями.

35% детей с опаской входили в новое помещение, могли подать руку новому взрослому, для приветствия кратковременно смотрели ему в глаза и периодически улыбались. Однако они не проявляли интереса к предметно-игровым действиям, поэтому взрослому нужно было постоянно их стимулировать: через эмоции, модуляцию голоса, игровые действия.

Ориентировка на предметно-игровые действия нового взрослого имела следующие вариации.

15% детей не хотели приближаться ко взрослому, отдергивали руки, отводили взгляд в сторону, не следили за действиями взрослого и его манипуляциями с игрушкой. Некоторые плакали и пытались убежать; проявляли избирательность в игровой ситуации и требовали присутствия близкого взрослого.

70% детей начинали действовать только во втором и в третьем задании (игры с музыкальной пирамидкой и с разборной игрушкой). Они прислушивались, откликались на голос взрослого, кратковременно следили за его действиями, действовали по инструкции совместно со взрослым. Были дети, которые в ответ на просьбу взрослого покормить куклу выполняли неспецифические действия: тянули ложку для куклы к себе в рот, стучали куклой по столу, кусали ее. При этом большинство из них действовало молча, пользовалось простыми невербальными средствами (указательным жестом, улыбкой).

15% детей проявляли минимальные инициативные социальные реакции: бросали короткие взгляды на взрослого. У них отмечался кратковременный фрагментарный интерес к началу действий с озвученными игрушками. Они некоторое время следили за действиями взрослого, пытались включиться в игровое взаимодействие.

Ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия проявлялись следующим образом.

У 30% детей эти действия были не сформированы: они не могли удержать игрушку в руке.

64% детей в игре «Лови, кати мяч» прятали руки за спину, а если и пытались схватить мяч, то не следили за его траекторией и совершали взмахи руками, не касаясь мяча. Когда взрослый катал мяч, они смотрели в другую сторону, не следили за мячом, не передавали его взрослому. В играх, близких к бытовому опыту детей, например, «Покорми куклу», многие демонстрировали знакомые орудийные действия: удержание ложки и поднесение ко рту. В этой игре большинство детей заинтересовалось процессом кормления, но вначале они

несли ложку к собственному рту, а потом, под контролем взрослого, кормили куклу. В игре «Разборная игрушка» некоторые дети проявляли интерес и радость при обнаружении внутри игрушки цыпленка, при этом пытались нюхать, облизывать, кусать. Наиболее четко ориентировка на взрослого и предметно-игровые действия проявлялись у большинства детей в игре «Музыкальная пирамидка».

6% детей выполняли ориентировочно-поисковые действия, благодаря которым вовлекались в игры со взрослым.

Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации преобладали в большинстве игр практически у всех детей. Однако те дети, которые не владели орудийными действиями и не могли удержать игрушку в руке, не соотносили речевые высказывания с предметно-игровыми действиями. Вместе с тем в играх «Лови, кати мяч» и «Музыкальная пирамидка» невербальные средства коммуникации у детей сочетались с повышенной эмоциональной и двигательной активностью. Были дети, у которых невербальные средства проявлялись специфически, больше как негативная реакция на игровую ситуацию.

Большинство детей использовало невербальные средства как эмоциональный ответ на вовлечение в игру. Лишь немногие использовали жесты для привлечения внимания нового взрослого к игрушке, с которой хотели играть.

Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации наблюдались только у 15% детей, преимущественно в играх «Покорми куклу» и «Разборная игрушка». Например, произносили: «Ам-ам», «Ляля — ам», «Кусно» (вкусно), «На — ам»; «Пи-пи, иди пи-пи» (когда обнаруживали цыпленка).

Трое детей иногда произносили отдельные слоги или отдельные звукокомплексы, не относящиеся к игровым действиям или ко взрослому.

Уровень ориентировки на сверстника также различался.

15% детей, увидев сверстника, начинали кричать и плакать, боялись приближаться, или не замечали сверстника, не проявляли к нему интереса.

60% детей проявляли осторожность по отношению к незнакомому сверстнику: не сразу приближались к нему, не рассматривали его, а молча приступали к выполнению задания. Только с третьей игры они постепенно начинали проявлять интерес к другому ребенку. Так, в первой игровой ситуации со сверстником «Перевезем игрушки» дети боялись протянуть руку, медленно перекладывали игрушки, не обращая внимания на действия сверстника, а все время оглядывались на взрослого. В игре «Чистая посуда» диапазон коммуникативных проявлений расширился: дети искали зрительный контакт со сверстником, многие с удовольствием брали посуду из таза и подавали ее другому ребенку. Но 40% детей этой группы не приступали к действиям даже в тех случаях, когда взрослый повторял инструкцию, и действовали, только когда выполнить задание им предлагал сверстник.

20% детей положительно реагировали на сверстника, рассматривали его, могли потрогать за руку, следили за его действиями. После каждого действия они ожидали новой инструкции и выполняли задание, не отводя от него глаз.

Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника также была различна.

15% детей не хотели приближаться к сверстнику, отдергивали руки, отводили взгляд в сторону, проявляли избирательность.

70% детей начинали действовать только во втором и в третьем задании (игры «Чистая посуда» и «Построим дорожки»): прислушивались к голосу сверстника, поглядывали на то, что он делает, но действовали по инструкции совместно со взрослым. Были дети, которые выполняли неспецифические действия: пытались пить из чашки, вместо того чтобы ее мыть, вытирали полотенцем лицо и руки, а не посуду.

15% детей проявляли инициативные социальные реакции: поглядывали в сторону сверстника. У них отмечался кратковременный фрагментарный интерес к началу действий с игрушками в игре «Чистая посуда».

Ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия в игровых ситуациях у 25% детей были не сформированы: им сложно было удержать в руке

игрушку. При совместных действиях с игрушками 30% детей не фиксировали взгляд на игрушке и действиях с ней, не передавали игрушку сверстнику.

В игре «Перевезем игрушки» некоторые дети сначала брали игрушку в руку, затем бросали ее мимо игрушечного грузовика. В играх, близких к бытовому опыту детей, например «Чистая посуда», 70% демонстрировали знакомые орудийные действия: удержание чашки, тарелки. Большинство детей заинтересовались процессом мытья посуды и манипулировали игрушками ситуативно. В игре «Дорожка для матрешек» некоторые дети проявляли интерес и радость при виде знакомой игрушки — матрешки, но вместо того чтобы строить дорожку, пытались открыть матрешку, не слушали инструкцию педагога и не повторяли игровые действия за сверстником.

У 25% детей наблюдалась ориентировка на сверстника. Наиболее четко предметно-игровые действия у них проявлялись в играх «Чистая посуда», «Перевезем кубики».

Что касается *средств коммуникации*, 75% детей действовали молча, пользовались простыми невербальными средствами (указательным жестом, улыбкой). Вербальные средства коммуникации наблюдались только у 12% детей, преимущественно в играх «Чистая посуда» и «Тропинка к другу»: например, дети произносили «на», «дай», «топ-топ». Трое детей иногда произносили отдельные слоги или отдельные звукокомплексы, не относящиеся к игровым действиям или к сверстнику.

2.5. Обсуждение результатов констатирующего эксперимента

Результаты наблюдений за детьми в процессе участия в предметно-игровых ситуациях были проанализированы и систематизированы, что позволило описать феноменологию социально-коммуникативных умений у детей изучаемой категории на разных уровнях их проявлений.

Дети первой группы набрали во время обследования 49–60 баллов. Они ориентировались на нового взрослого и его предметно-игровые действия,

проявляли устойчивый интерес к игрушкам, совершали ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия, захватывали игрушку обеими руками, совершали предметно-игровые действия по подражанию. У небольшой части детей этой группы проявлялась вербальная активность: от отдельных звуков до целых слов и коротких фраз.

Дети по-разному вели себя в предметно-игровых ситуациях с новым взрослым. Некоторые ожидали от взрослого конкретных игровых действий, не проявляя инициативы. Другие с интересом наблюдали за взрослым, радовались его игровым действиям, улыбались, тянули его за руку, просили: «Тетя», «Дай!».

Ребенок с устойчивыми проявлениями социально-коммуникативных умений. Пример игровой ситуации со взрослым. Дима, 3 года 8 месяцев, при входе в новое помещение остановился, насторожился, но услышав ласковое обращение по имени и увидев новый мяч, потянулся к нему, жестом попросил его, взглянул на взрослого. В предметно-игровых ситуациях следил за действиями взрослого, ловил мяч, произносил слог «да», отталкивал от себя мяч, но не всегда в сторону взрослого. Постепенно интерес к игре снизился, Дима встал с места и начал искать взглядом новые игрушки.

Пример игровой ситуации со сверстником. Маша, 4 года 2 месяца, проявляла кратковременный интерес к сверстнику, трогала его за рукав. Во время игры отбирала игрушку, могла проявить небольшую агрессию. С интересом начинала играть, но не доводила игру до конца, не соблюдала очередность. Использовала жесты и произносила отдельные слоги и усеченные слова: «Да» (дай), «Ма-на» (машина). При включении взрослого в игровую ситуацию принимала инструкцию и ждала оценки.

Дети второй группы набрали во время обследования 36–48 баллов. Они проявляли неустойчивый интерес к новому взрослому: например, ребенок мог ненадолго задержать взгляд на лице взрослого, но затем отводил глаза в сторону, и требовались специальные приемы со стороны педагога, чтобы поддержать интерес. Во взаимодействии со взрослым использовали отдельные невербальные средства общения (стучали по руке взрослого, тянули за рукав одежды) и отдельные звукокомплексы, не соотнесенные с игровой ситуацией.

Эти дети отказывались от сотрудничества: убегали к близкому взрослому или воспитателю, плакали. Большинство из них не ориентировались на нового взрослого и его предметно-игровые действия, не совершали ориентировочно-поисковых и предметно-игровых действий, не принимали задание, действовали с игрушкой неадекватно и выполняли задание только совместно со взрослым, редко по подражанию. В отдельных случаях неточно понимали жесты и словесные инструкции.

В играх со сверстниками они проявляли непродолжительный интерес к другому ребенку: недолго фиксировали взгляд, приближаясь к нему. В некоторых случаях демонстрировали агрессию: дергали за волосы, отбирали игрушки, бросали их в сверстника или на пол. При активном вовлечении в предметно-игровую ситуацию не ориентировались на предметно-игровые действия сверстника, не совершали ориентировочно-поисковые действия с игрушкой. Они не подчинялись правилам игры, не ждали своей очереди, что чаще всего заканчивалось отказом от игры одного из детей или ссорой. Им требовалась постоянная помощь взрослого в виде эмоционального подбадривания и совместных действий. В отличие от детей первой группы, общались преимущественно невербальными средствами: жесты, мимика, общие движения тела.

Ребенок с неустойчивыми проявлениями социально-коммуникативных умений.

Пример игровой ситуации со взрослым. Вика, 4 года 9 месяцев, во время игры «Покорми куклу» взглянула на нового взрослого, но сразу стала искать глазами воспитателя, попыталась уйти из игровой комнаты. При игровом взаимодействии не ориентировалась на предметно-игровые действия взрослого и совершала лишь неспецифические манипуляции с предметами. В коммуникации использовала только жесты, при этом издавала звуки раннего онтогенеза. Для поддержания предметно-игрового взаимодействия взрослому приходилось использовать совместные действия. Интерес к игре достаточно быстро угас.

Пример игровой ситуации со сверстником. Петя, 4 года 5 месяцев, во время игры «Чистая посуда» первоначально проявил кратковременный интерес к сверстнику, иногда смотрел, что он делает, но ему быстро стало скучно. Он не передавал другому ребенку посуду,

не вовлекался в игру, и взрослому приходилось использовать метод совместных действий. В коммуникации отмечались жесты, отдельные звуки, звукосочетания.

Дети третьей группы набрали 20–35 баллов при обследовании. Они испытывали большие трудности в налаживании контакта с новым взрослым, не проявляли интереса ни к новому взрослому, ни к сверстнику, не принимали игровые задания, отказывались от коммуникации в игровой ситуации. Экспериментатору приходилось обращаться за помощью не к воспитателю, как в случаях с детьми второй группы, а к близкому взрослому: матери или бабушке. Только с их помощью ребенок мог реагировать: например, легким поворотом головы обозначал местонахождение новой игрушки или рукой близкого взрослого требовал дать игрушку ему. Важна была не столько активность близкого взрослого, сколько его присутствие рядом, при этом многие дети даже после его появления какое-то время еще плакали, отворачивались, пытались уйти, иногда проявляли агрессию (кусали взрослого или игрушку, били взрослого по руке, отталкивали). После адаптации к новой ситуации у некоторых детей отмечался кратковременный интерес, например, к яркой музыкальной игрушке: они пытались ее потрогать, пощупать и подержать, отдать близкому взрослому в руки, после этого еще раз брали игрушку сами. В дальнейшем дети этой группы все равно отказывались от каких-либо предметных манипуляций, и в игровой коммуникации не участвовали. Жесты и мимические проявления дети использовали редко, иногда их не было вовсе.

Со сверстниками дети этой группы в контакт не вступали. Игровая ситуация не побуждала их к совместной игре или предметно-игровым действиям. Чтобы вовлечь ребенка в игровую ситуацию и привлечь его внимание к игрушке, экспериментатору необходимо было обратиться за помощью к близкому взрослому.

Ребенок с избирательными проявлениями социально-коммуникативных умений.
Пример игровой ситуации со взрослым. Аня, 4 года, во время игры «Музыкальная пирамидка» отказалась вступать контакт с новым взрослым, тянула мать за руку, требуя уйти. Когда ей

показали яркую игрушку и включили музыку, коротко посмотрела на пирамидку. За действиями взрослого не следила, интерес к игровому взаимодействию не проявляла. Взрослый сначала использовал метод совместных действий, но девочка достаточно быстро стала отталкивать руки взрослого, прятала свои руки за спину, отворачивалась. Во время игры издавала только отдельные звуки и крики.

Пример игровой ситуации со сверстником. Саша, 5 лет, во время игры «Перевезем игрушки» не реагировал ни на нового взрослого, ни на сверстника. Он не следил за действиями сверстника, интереса к игровому взаимодействию не проявлял. При попытках взрослого включить его в игровое взаимодействие методом совместных действий, пытался вырваться, бросал кубики и игрушки, издавал отдельные звуки, иногда крики, которые не соотносились с действиями.

На основе представленной феноменологии социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями были условно определены следующие уровни их проявлений:

- уровень 1. Устойчивые проявления социально-коммуникативных умений (результаты обследования — 49–60 баллов);
- уровень 2. Неустойчивые проявления социально-коммуникативных умений (результаты обследования — 36–48 баллов);
- уровень 3. Избирательные проявления социально-коммуникативных умений (результаты обследования — 20–35 баллов) (рис. 41).

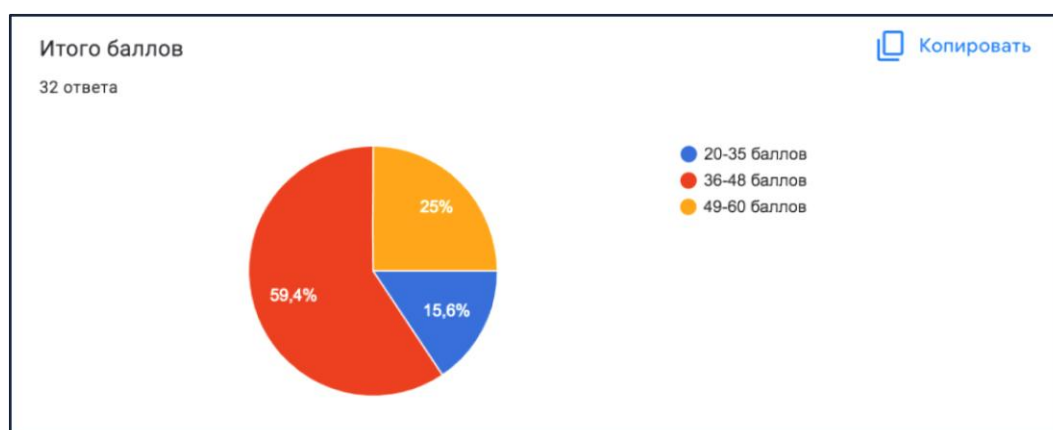


Рисунок 41. Итоговые результаты детей экспериментальной группы

Уровень 1 — устойчивые проявления социально-коммуникативных умений—обнаружен у 8 детей (25% выборки).

Дети могли включаться в предметно-игровую ситуацию со взрослым и сверстником. Их социально-коммуникативные умения были устойчивыми: можно было наблюдать ориентировку на партнера по игре, положительное отношение к нему. Они могли совершать ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия с игрушкой, сопровождали их невербальными и вербальными средствами коммуникации. Чтобы поддержать у детей игровой интерес в условиях новой предметно-игровой ситуации и отсутствия проявлений инициативы в действиях, взрослый должен был активно демонстрировать игровые действия и заботиться об общем положительном настрое.

Уровень 2 — неустойчивые проявления социально-коммуникативных умений — характерен для большинства обследованных детей: его показали 19 человек (59,4% выборки).

Эти дети с трудом вовлекались в предметно-игровую ситуацию. В большинстве случаев они не ориентировались на нового взрослого и сверстника, требовали присутствия в предметно-игровом взаимодействии знакомого воспитателя или близкого взрослого. У них наблюдались ориентировочно-поисковые действия, однако предметно-игровые были не сформированы, редко сопровождались невербальными и вербальными средствами коммуникации, а социально-коммуникативные умения, в целом, носили неустойчивый характер. Все это требовало от взрослого, организующего игровые ситуации, применения совместных действий практически в каждой игре, а также активной эмоциональной поддержки социально-коммуникативных невербальных проявлений ребенка: для этого взрослый использовал мимику, жесты, модуляции голоса, прикосновения, слова.

Уровень 3 — избирательные проявления социально-коммуникативных умений — обнаружен у 5 детей (15,6% выборки).

У них социально-коммуникативная взаимосвязь в предметно-игровой ситуации проявлялась лишь с близким взрослым. Наряду с отсутствием ориентировки на нового взрослого и сверстника, у детей были не сформированы ориентировочно-поисковые и предметно-игровые действия. Вербальные и

невербальные средства общения не проявлялись, а во многих случаях имели негативный характер по отношению к предметно-игровой ситуации и новому взрослому: дети кричали, закрывали лицо руками. Во взаимодействии с детьми этой группы экспериментатор должен был использовать специальные приемы и действовать через близкого взрослого, чтобы привлечь внимание ребенка к игрушке и предметным манипуляциям с ней.

Выводы по Главе 2

Таким образом, у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями проявления социально-коммуникативных умений существенно варьируются [72].

Выделение уровней сформированности у них социально-коммуникативных умений позволяет учитывать коммуникативные возможности детей, чтобы создавать специальные условия вовлечения их в игровую ситуацию и нивелировать, насколько это возможно, особенности коммуникации.

Применение новым взрослым дополнительных способов, позволяющих инициировать предметно-игровые действия у детей, мотивировать элементарную, доступную им коммуникацию в игровой ситуации, позволяет налаживать игровой контакт и поддерживать у детей интерес к игровой ситуации.

Результаты констатирующего эксперимента позволили спланировать обучающий эксперимент. Была сформирована репрезентативная группа, обследованная по методике констатирующего эксперимента. В нее вошли дети с неустойчивыми проявлениями социально-коммуникативных умений (уровень 2): детей этой группы было больше всего.

Преодоление у детей с интеллектуальными нарушениями трудностей социально-коммуникативного характера в общении с новыми взрослыми и сверстниками требует специальных педагогических условий, методов и приемов коррекционно-педагогической работы. Поиск таких условий, методов и приемов стал задачей обучающего эксперимента.

ГЛАВА 3. СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УДОШКОЛЬНИКОВ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

3.1. Теоретические основания обучающего эксперимента

Теоретическим основанием обучающего этапа эксперимента стали следующие положения отечественных психологов и педагогов:

- о значимости коррекционно-педагогического обучения в развитии ребенка с интеллектуальными нарушениями, учете его индивидуальных психофизических возможностей и особых образовательных потребностей (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.);
- о значимости социальных факторов в развитии ребенка с интеллектуальными нарушениями (Е.Е. Дмитриева, А.В. Закрепина, И.И. Мартынова, Л.Ф. Хайртдинова);
- о значении игровой деятельности в детском развитии (Д.Б. Эльконин);
- о роли взрослых в развитии ребенка и об амплификации развивающей среды (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина);
- о роли детского коллектива в воспитании личности ребенка (Л.С. Выготский);
- о роли окружающих людей в развитии ребенка с интеллектуальными нарушениями (Г.А. Мишина, С.Б.Лазуренко, Ю.А. Разенкова, В.В. Ткачева и др.).

Обучающий эксперимент включал:

- организацию и проведение коррекционных занятий с детьми экспериментальной группы 3 раза в неделю;
- обучение педагогов группы (воспитателей, педагогов-дефектологов, музыкального педагога);

- педагогическое консультирование родителей детей–участников эксперимента.

В основе обучающей части исследования лежала идея о формировании социально-коммуникативных умений как условия для накопления детьми личного социального опыта взаимодействия с другими людьми (предметно-игровые ситуации). Такой опыт способствует раскрытию возможностей ребенка и позволяет ему участвовать в сюжетных и сюжетно-ролевых играх.

Цель обучающего эксперимента — создать педагогические условия формирования социально-коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями на начальном этапе вхождения в группу сверстников.

Задачи обучающего эксперимента:

- организовать предметно-развивающую и дидактическую среду;
- подготовить педагогов ДОО к участию в эксперименте;
- организовать консультативные встречи с родителями детей — участниками экспериментального обучения
- определить поэтапное содержание и задачи коррекционно-педагогической работы по формированию у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями социально-коммуникативных умений (подобрать серию игр и игровых ситуаций, разработать алгоритмы обучения);
- провести коррекционно-педагогические занятия с детьми экспериментальной группы.

3.2. Организация, материал и методы эксперимента

Обучающий эксперимент проводился в три этапа с учетом графика работы групп компенсирующей направленности и сетки занятий педагогов.

На первом этапе были отобраны две группы детей по 20 человек в каждой: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ).

Затем были созданы педагогические условия для проведения коррекционно-развивающей работы с детьми согласно задачам исследования:

- организована предметно-развивающая и дидактическая среда для проведения коррекционно-педагогических занятий;
- проведены обучающие семинары для педагогов ДОО: воспитателей, дефектологов, музыкального педагога. Им рассказывали, как будет проходить обучающий эксперимент и готовили к участию в коррекционно-развивающем обучении детей;
- проведены консультативные встречи с родителями детей ЭГ; такие встречи проводились как до эксперимента, так и во время обучения. Родителей информировали об участии их детей в эксперименте и его процедуре; демонстрировали им социально-коммуникативные достижения детей в процессе коррекционных занятий и коллективных детских мероприятий; знакомили с приемами игрового взаимодействия с ребенком и фиксации его каждодневного социального опыта коммуникации с педагогами и детьми при посещении ДОО; рассказывали об особенностях социального и познавательного развития, а также формирования игровой деятельности в условиях семейного воспитания;
- разработано содержание поэтапной коррекционно-педагогической работы в рамках задач обучающего эксперимента; описаны алгоритмы игровых действий и серия игр по формированию у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями социально-коммуникативных умений, структурированных по этапам с учетом возраста и уровней социально-коммуникативных проявлений во взаимодействии со взрослыми и сверстниками [71, 138].

На втором этапе обучающего эксперимента были проведены коррекционно-развивающие занятия и апробированы серии игр с детьми ЭГ.

На третьем этапе проведен контрольный эксперимент с детьми ЭГ и КГ, обобщены результаты коррекционно-развивающего обучения, систематизированы данные, сделаны выводы и математически обработаны данные.

Выборка. ЭГ составили 20 детей в возрасте от 3 до 5 лет с выраженными интеллектуальными нарушениями, посещавших ДОО неполный день в группе компенсирующей направленности; уровень проявления социально-коммуникативных умений — неустойчивый. КГ была набрана по аналогичным параметрам. Для участия в игровых ситуациях дидактической триады «взрослый — ребенок — ребенок» приглашались дети из старшей группы, у которых были сформированы социально-коммуникативные умения (данные этих детей не обрабатывались и не учитывались в эксперименте).

Равнозначность выбора ЭГ и КГ обеспечивалась применением U-критерия Манна-Уитни. По результатам сравнительного анализа в начале эксперимента между группами не выявлено значимых различий (табл. 3).

Таблица 3. Результаты сравнительного анализа социально-коммуникативных умений у детей ЭГ и КГ

Показатели социально-коммуникативных умений	Средние значения ЭГ	Средние значения КГ	U-критерий Манна-Уитни	Z-критерий	p-value
1. Ориентировка на сверстника	7,10	6,88	36,0	0,311	0,762
2. Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника	7,40	7,00	31,0	0,755	0,460
3. Ориентировочно-поисковые предметно-игровые действия	8,20	8,25	38,0	-0,133	0,897
4. Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	9,50	9,50	36,5	0,267	0,762
5. Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	8,30	7,25	28,0	1,022	0,315

Методы обучающего эксперимента: педагогическое обследование перед началом коррекционного обучения; наблюдение за детьми в ходе коррекционно-развивающих занятий; коррекционно-развивающее обучение; контрольное педагогическое обследование по Протоколу 2; систематизация и обобщение данных обучающего эксперимента; методы математической статистики.

Педагогическое обследование было направлено на отбор репрезентативной группы детей для обучения и проводилось с использованием Протоколов 1 и 2. Информацию о социально-коммуникативных возможностях детей собирали в ходе наблюдения за ними в игровых ситуациях, на занятиях с музыкальным педагогом, в режимные моменты.

Коррекционно-развивающее обучение представляло собой игровые занятия, которые проводились 4 раза в неделю в течение года. Выделялись три этапа обучения: подготовительный, начальный и основной. Для каждого этапа были определены планируемые результаты.

Контрольное педагогическое обследование детей позволяло оценить уровень сформированности у детей социально-коммуникативных умений при вовлечении в игры со сверстниками по расширенному Протоколу 2.

3.3. Ход обучающего эксперимента

Коррекционно-развивающее обучение начиналось с *подготовительного этапа*. Предметно-игровое взаимодействие с детьми было организовано взрослым через совместное проигрывание руками ребенка игровых действий на основе разработанного алгоритма. На этом этапе были поставлены две основные задачи:

1. сформировать у ребенка ориентировку на игровые действия педагога-дефектолога с игрушками;
2. активизировать инициативные действия и коммуникативные средства общения в игровой ситуации.

Алгоритм игровых действий со стороны взрослого в ходе решения *первой задачи подготовительного этапа* показан на рис. 42.

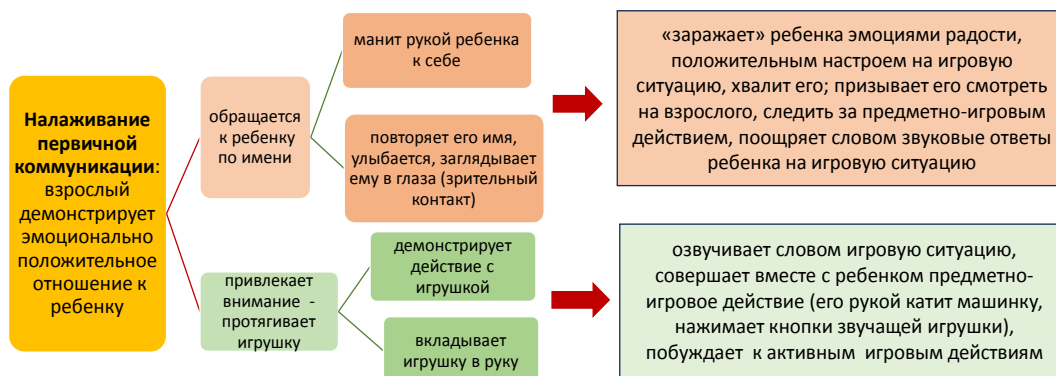


Рисунок 42. Алгоритм игровых действий взрослого в ходе решения первой задачи подготовительного этапа обучающего эксперимента

На подготовительном этапе игровые занятия с детьми проводились индивидуально, в ряде случаев вместе с близким взрослым — мамой или бабушкой.

Практически с каждым ребенком приходилось 15–20 минут налаживать контакт: приобнимать, гладить по головке, успокаивать, ласково называя по имени. Чтобы активизировать у ребенка элементарные проявления коммуникации и инициативные действия, педагог использовал контакт «глаза в глаза», мимику, жесты, голосовое модулирование (разговорный голос, шепотная речь), пение, произносил короткие слова-действия «смотри», «держи», «нажимай», «бросай», «кати», «стучи», «дай», «возьми», «поставь», «закрывай».

На этих занятиях использовались следующие игрушки и дидактический материал: мыльные пузыри, шарики на липучках, музыкальный центр, игрушки-забавы, заводные и озвученные игрушки (петрушка, юла, матрешка, фигурки домашних животных, куклы бибабо). С ребенком проводились такие игры, как:

«Привет, Петрушка!», «Ку-ку», «Кати мяч!», «Мыльные пузыри», «Кто в домике?»»

Результатами решения первой задачи подготовительного этапа были следующие достижения в социально-коммуникативном развитии детей:

- умение откликаться на свое имя и принимать знакомого педагога: смотреть на него, улыбаться; проявлять инициативные социальные действия, протягивать руку для приветствия;
- умение ориентироваться на знакомого педагога и его предметно-игровые действия: понимать инструкцию, следить за действиями взрослого и участвовать в совместных предметно-игровых действиях.

После того как ребенок овладевал этими умениями, решалась **вторая задача подготовительного этапа**: активизация инициативных действий и коммуникативных средств общения (невербальных и вербальных) с разными знакомыми педагогами (педагог-дефектолог и музыкальный педагог) в процессе предметно-игровых действий и музыкальных игр.

В этих игровых ситуациях педагогам важно было активизировать у ребенка невербальные и вербальные средства общения: научить его просить у взрослого игрушку жестом и словом «дай», кивать головой для выражения благодарности за игрушку, а также проявлять положительные эмоциональные реакции на успешное выполнение задания (улыбаться, хлопать в ладоши) и подражать игровым действиям.

В игровом взаимодействии использовались следующие игрушки и дидактический материал: музыкальные игрушки (маракасы, металлофон, бубен, дудочка, колокольчики), заводной паровозик, куклы. В ходе занятий применялись игры: «Летаем как птички», «Догони!», «Потанцуй с куклой», «Веселые матрешки», «Паровоз».

Планируемые результаты достижений детей в социально-коммуникативном направлении при решении второй задачи подготовительного этапа были следующими:

- принятие двух педагогов на разных занятиях (желание участвовать в разных играх по инициативе взрослого);
- ориентировка на двух педагогов и их действия (понимать инструкцию, следить за действиями взрослого);
- проявление самостоятельности в игровом взаимодействии и проявление речевой активности в сторону взрослого.

После решения задач подготовительного этапа начинался ***начальный этап коррекционно-развивающего обучения***. На этом этапе взрослый налаживал предметно-игровое взаимодействие с детьми через показ предметно-игрового действия и побуждения воспроизводить это действие по подражанию, сопровождая его невербальной или вербальной коммуникацией. Важно было сформировать у детей интерес к общению с «продвинутым сверстником» — ребенком из другой группы, у которого были сформированы социально-коммуникативные умения, и организовать предметно-игровое взаимодействие между детьми.

Для обучения детей игровому взаимодействию был разработан алгоритм игровых действий, состоящий из пяти блоков.

Первый блок алгоритма игровых действий

Цель: побуждение ребенка к игре.

Задачи: научить ребенка играть рядом со сверстником, слушать инструкцию педагога, следить за действиями взрослого, а затем за действиями «продвинутого сверстника», проявлять доступные коммуникативные умения.

Ход обучения. Педагог играет с каждым ребенком, демонстрирует действия с игрушками до тех пор, пока оба ребенка не начнут правильно действовать: например, катить, ловить и возвращать мяч педагогу (рис. 43).

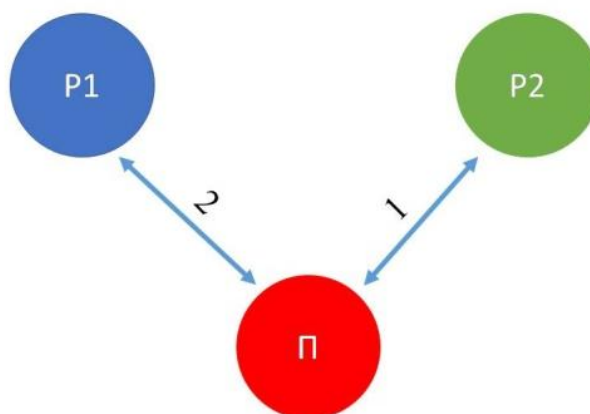


Рисунок 43. Начальный этап обучения, первый блок алгоритма игровых действий.

Педагог взаимодействует с каждым ребенком по отдельности. Обозначения: П — педагог; P1 — ребенок ЭГ; P2 — «продвинутый сверстник».

Второй блок алгоритма игровых действий

Цель: формирование ориентировки на педагога и сверстника в процессе предметно-игровых действий.

Задачи: научить ребенка слушать инструкцию педагога, следить за его действиями, выполнять предметно-игровое действие со сверстником: например, ловить мяч.

Ход обучения. Педагог демонстрирует действия с игрушками до тех пор, пока ребенок не начнет действовать правильно: например, ловить мяч от сверстника и катить педагогу (рис. 44).

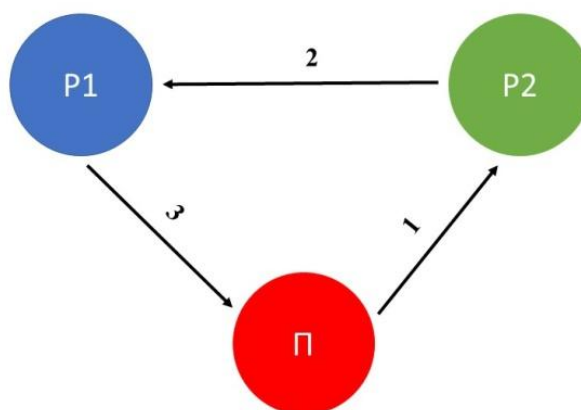


Рисунок 44. Начальный этап обучения, второй блок алгоритма игровых действий.

Педагог катит мяч «продвинутому сверстнику», тот — ребенку ЭГ, а ребенок ЭГ — педагогу. Обозначения: П — педагог; P1 — ребенок ЭГ; P2 — «продвинутый сверстник».

Третий блок алгоритма игровых действий

Цель: закрепление ориентировки на педагога и сверстника в процессе предметно-игрового действия.

Задачи: научить ребенка ЭГ слушать инструкцию педагога, следить за действиями взрослого и «продвинутого сверстника», участвовать в предметно-игровом действии со сверстником: например, катить мяч сверстнику, принимать мяч от него.

Ход обучения. Педагог проигрывает действия с игрушками до тех пор, пока ребенок ЭГ не начнет правильно действовать: например, ловить мяч от педагога и катить мяч сверстнику (рис. 45).

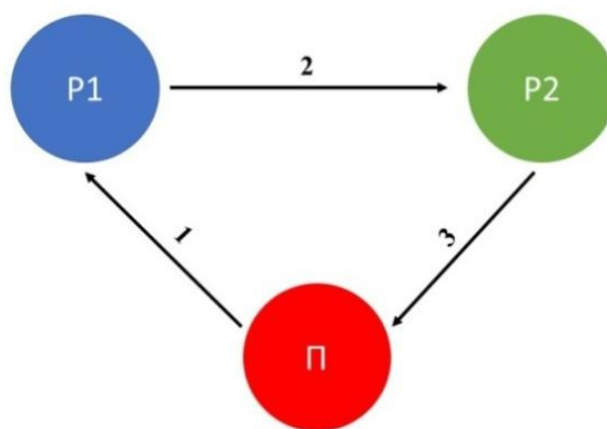


Рисунок 45. Начальный этап обучения, третий блок алгоритма игровых действий.

Педагог катит мяч ребенку ЭГ, тот — «продвинутому сверстнику», а «продвинутый сверстник» — педагогу. Обозначения: П — педагог; P1 — ребенок ЭГ; P2 — «продвинутый сверстник».

Четвертый блок алгоритма игровых действий

Цель: многократное проигрывание действий с игрушкой для закрепления и продолжения коммуникации с педагогом и сверстником.

Задачи: научить ребенка ЭГ слушать инструкцию педагога и обращения «продвинутого сверстника», отвечать на обращения жестами и словами, участвовать в предметно-игровом действии со сверстником и с педагогом.

Ход обучения. Педагог проигрывает действия с игрушками до тех пор, пока ребенок ЭГ и «продвинутый сверстник» не начнут правильно действовать: например, ловить и катить мяч в указанных направлениях (рис. 46).

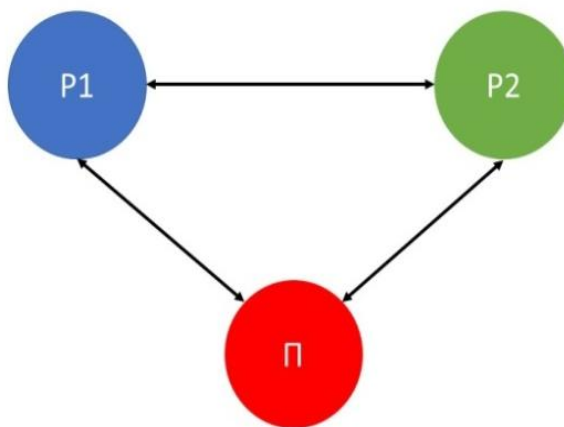


Рисунок 46. Начальный этап обучения, четвертый блок алгоритма игровых действий.

Мяч катят во всех направлениях, задача ребенка ЭГ — следовать инструкциям и совершать действия, которых требует игровая ситуация. Обозначения: П — педагог; P1 — ребенок ЭГ; P2 — «продвинутый сверстник».

Пятый блок алгоритма игровых действий

Цель: побуждение ребенка к коммуникации со сверстником через самостоятельное проигрывание действий.

Задачи: научить ребенка ЭГ слушать инструкцию педагога и обращения «продвинутого сверстника», отвечать на обращения жестами и словами, участвовать в предметно-игровом действии со сверстником: например, ловить и катить мяч сверстнику.

Ход обучения. Дети проигрывают действия с игрушками до тех пор, пока не начнут взаимодействовать самостоятельно: например, ловить и катить мяч друг другу (рис. 47)

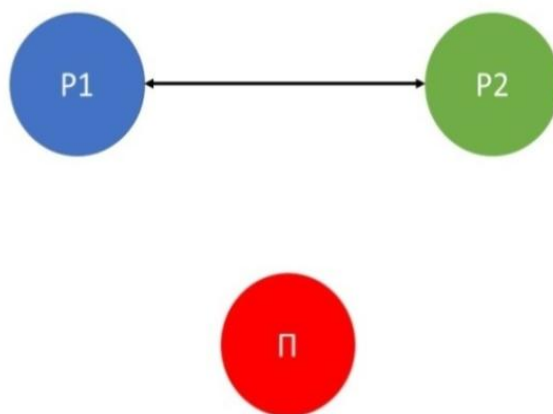


Рисунок 47. Начальный этап обучения, пятый блок алгоритма игровых действий.

Дети играют самостоятельно, педагог наблюдает. Обозначения: П — педагог; P1 — ребенок ЭГ; P2 — «продвинутый сверстник».

Перед каждой игровой ситуацией педагог настраивал ребенка на положительное отношение к сверстнику, предупреждал конфликты при выборе игрушек. Педагог произносил ключевые инструкции, побуждавшие ребенка к положительному сотрудничеству со сверстником: «Дай руку Дане», «Кати мяч Дане».

Перед игровой ситуацией педагог объяснял «продвинутому сверстнику» ситуацию: он будет играть с новой игрушкой в паре с другим ребенком и показывать ему пример. Для этого нужно внимательно слушать инструкцию и повторять действия за взрослым.

«Продвинутые сверстники» во время игр демонстрировали радость и положительные эмоции, старались угодить взрослому, выполняя игровую инструкцию, проявляли словесную активность. Они подбадривали и побуждали детей ЭГ к активным действиям и к повторению слов для продолжения коммуникативной ситуации в игре вербально: «давай», «лови», «кати мне, быстрее». Кроме этого, «продвинутые сверстники» обращались ко взрослому и

радостно сообщали: «Смотрите, он не туда покатил...», «Дима, давай, кати быстрее...»

Было несколько ситуаций, когда «продвинутый сверстник» был недостаточно активным. В этом случае включался педагог и дополнительно стимулировал детей.

На начальном этапе использовались следующие дидактические материалы и оборудование: мячи разного размера и цвета, разнообразные двигатели (машинки, паровозики), набор строительного материала, дидактические игрушки. С детьми проводилась серия игр: «Кати, лови!», «Перевезем кубики», «Чья игрушка?», «Вместе играем», «Машинки едут в гаражи».

Планируемые результаты достижений обучения детей в социально-коммуникативном направлении на начальном этапе:

- принимать сверстника: смотреть на него, проявлять инициативные социальные действия, запоминать имя сверстника;
- ориентироваться на сверстника и его предметно-игровые действия: понимать инструкцию, следить за действиями сверстника;
- повторять за сверстником предметно-игровые действия: брать и отдавать игрушку, выполнять действия с игрушкой по показу и по образцу;
- использовать невербальные средства общения для коммуникации со сверстником: указательный жест, жесты приветствия, прощания, просьбы;
- проявлять речевую активность в сторону сверстника: произносить отдельные слова, фразы из двух слов.

После достижения этих результатов начинался **основной этап коррекционно-развивающего обучения**. На этом этапе закреплялись подражательные игровые действия, взрослый побуждал детей к самостоятельному воспроизведению этих действий и к использованию вербальных и невербальных средств общения с учетом коммуникативной ситуации. Взрослый включал детей в парные игры со сверстником, а также в игры в малой группе (3–4 ребенка).

На групповых занятиях использовались подвижные, музыкальные и театрализованные игры, а также проводились занятия по лепке, аппликации,

рисованию. В процессе игр педагог демонстрировал детям способы применения невербальных и вербальных средств общения, при необходимости действовал по очереди совместно с каждым ребенком, уточняя правила игр. Затем дети играли вместе по инструкции.

В ходе коллективного выполнения поделок или рисунков педагог создавал доступные ситуации общения между детьми. Например, один ребенок мог обратиться за помощью к другому (просил подать клей, салфетку, помочь убрать рабочее место), а затем благодарил за помощь.

На этом этапе была организована коллективная сюжетная игра «Дом моей мечты», в которой дети участвовали вместе с родителями. Они создавали макет детской комнаты из коробок и по-разному его оформляли: красили стены или оклеивали их обоями, сами изготавливали и расставляли бумажную мебель.

Когда все макеты были готовы, дети демонстрировали их друг другу: выстраивали дома в ряд на ковре, как бы в одну улицу. После этого педагог предлагал серию сюжетных игр: «Идем в гости», «Дружные соседи», «День рождения», «У нас во дворе», «Новоселье», «Скоро в школу». В этих играх дети общались друг с другом: например, брали другого ребенка за руку и тянули за собой, чтобы показать свой макет; привлекали внимание детей и взрослых словами: «Иди», «Вот дом», «Смотри», «Мой дом», «Я делал». Завершалась коллективная сюжетная игра занятием «Наша улица», в котором родители и дети рассказывали о доме, в котором живут. Родители начинали предложение, а дети его заканчивали отдельным словом или короткой фразой.

Планируемые результаты достижений обучения детей в социально-коммуникативном направлении на основном этапе:

- принимать сверстников: смотреть на них, проявлять инициативные социальные действия, обращаться к сверстникам по имени т.д.;
- закреплять и совершенствовать ориентировку на сверстников и их предметно-игровые действия;
- подражать предметно-игровым действиям сверстников;

- закреплять и самостоятельно проявлять невербальную и вербальную активность в сторону сверстников.

После обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент.

3.4. Результаты и выводы из обучающего эксперимента

На подготовительном этапе коррекционно-развивающего обучения у детей ЭГ появилась ориентировка на нового взрослого. Дети сначала с осторожностью присматривались к его действиям, но постепенно все дольше фиксировали взгляд на лице и руках взрослого. Они совершали ориентировочно-поисковые действия (захватывали и удерживали игрушку в руке, перекладывали ее из руки в руку, соотносили с другой игрушкой по размеру) и предметно-практические действия (учитывали функционал игрушки: катили, бросали, собирали). У детей активизировались невербальные и вербальные средства коммуникации в процессе предметно-игровых ситуаций, организованных взрослым. Этот этап для детей был достаточно длительным и трудным — он продолжался до 2,5 месяцев.

В экспериментальное обучение были включены двое детей с избирательным уровнем проявлений социально-коммуникативных умений, у которых также наблюдалась положительная динамика: они стали следить за действиями педагога, приходили в группу с любимой игрушкой и через некоторое время по просьбе педагога отдавали игрушку ему в руки. В связи с длительными госпитализациями по состоянию здоровья, результаты экспериментального обучения этих детей не фиксировались и не обрабатывались в протоколе контрольного обследования.

Особенно полезными для коммуникации детей ЭГ стали занятия, которые проводили педагог-дефектолог и музыкальный педагог в паре. На этих занятиях ребенок выполнял разные движения совместно с педагогом под музыкальное сопровождение, а затем начинал подражать действиям педагога-дефектолога (действовал музыкальным инструментом — колокольчиком, металлофоном,

дудочкой). Особенно детям нравилось пение музыкального педагога. Наблюдалась активность в общих движениях: раскачивания в такт музыке, отдельные движения рук типа «фонарики».

Подготовительный этап явился стартом для организации более сложных игровых ситуаций, в которых закреплялись коммуникативные умения: слежение за действиями взрослых, проявление инициативных действий (дети могли взять педагогов за руку, проявляли голосовую активность, повторяли танцевальные движения вслед за музыкальным педагогом).

На начальном этапе у детей отмечались следующие достижения: они могли проигрывать ситуацию со взрослым, брали, отдавали игрушку ему в руки, совершали самостоятельно простые предметно-игровые действия, повторяли за педагогом некоторые жесты и звуки. Когда педагог играл параллельно с двумя детьми в одну и ту же игру, у ребенка появлялся момент ожидания игрового предмета. Сначала ребенок следил за предметом и действиями взрослого и «продвинутого сверстника», потом начинал тянуть руки, просить, используя невербальные (жест сжимания кулачков) и вербальные средства коммуникации (интонировал и произносил отдельные слоги, слова).

После этого взрослый эмоционально голосом и движениями рук побуждал «продвинутого сверстника» включить ребенка ЭГ в игру. Когда игровая ситуация между тремя участниками (взрослый и два ребенка) становилась устойчивой, педагог устранился из игры и побуждал инициативные действия детей между собой.

В ходе организации парных игр наблюдалось следующее: дети ожидали появления сверстника, проявляли радость при встрече, выражая положительное отношение эмоциями (мимикой, улыбкой, жестами, иногда голосом), звукокомплексами или отдельными словами; называли имя сверстника. Наряду с невербальными средствами у всех детей появилась возможность высказывать свои желания звуками или словами. Такой же результат наблюдали родители дома, когда повторяли игры по разработанному алгоритму.

На основном этапе коррекционно-развивающего обучения достижения детей проявились в устойчивой ориентировке на сверстника и его предметно-игровые действия.

Результатом коллективной сюжетной игры стало появление у детей желания демонстрировать свои умения и продукт деятельности. Они радовались, смотрели на родителей, когда те говорили о комнате, и отвечали на вопросы. Большинство из них с удовольствием показывали коробку - «комнату» и называли отдельные предметы мебели. При этом они ловили взгляд сверстника, подносили к лицам других детей свой макет, доставали отдельные предметы мебели, позволяли рассматривать их поближе, ждали похвалы от педагога. Некоторые дети изготовили макет, но не давали другим детям рассмотреть предметы в комнате, прятали его за спину, закрывали руками. При включении в ситуацию педагога эти дети следили за его действиями и эмоционально переживали, когда взрослый помогал демонстрировать их комнату (держали его за руку, не отпуская макет).

3.5. Методика контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент проводился с детьми ЭГ и КГ по расширенному протоколу 2. Помимо игр второй серии констатирующего эксперимента, он включал аналоговые игры для наблюдения за переносом усвоенных социально-коммуникативных умений в другие игровые ситуации. Вот описание аналоговых игр.

Игра «Паровозик»

Оборудование: игрушечная железная дорога, паровозик, сюжетные игрушки: зайка, мишка, собачка, кошечка.

Проведение обследования. На ковре рядом с железной дорогой находятся игрушки. Педагог зовет обоих детей, знакомит их друг с другом. Затем предлагает посадить игрушки в паровозик и довести их до следующей станции.

Игра «Купаем куклу»

Оборудование: таз с водой, кукла, губка, полотенце, кроватка.

Проведение обследования. На детском столе стоит таз с водой, рядом кукла, губка и полотенце. Педагог зовет детей, напоминает, как кого зовут. Затем предлагает детям помыть куклу, вытереть ее полотенцем и уложить спать. Если дети не приступают к выполнению задания, взрослый уточняет их действия: «Ваня будет держать куклу, а Маша — помогать, губкой мыть куклу»; «Ваня будет вытирать полотенцем куклу, а Маша — уложит спать». Для объяснений использует жестовую инструкцию.

Игра «Построим дом»

Оборудование: набор больших легких модулей, корзина.

Проведение обследования. На ковре в углу стоит корзина с модулями. Педагог предлагает детям взять корзину, перенести ее на середину комнаты и построить дом. Если дети не начинают выполнять задание, то педагог показывает, как нужно взять корзину за ручки, помогает ее перенести и демонстрирует, как надо класть модули.

Игра «Дерево с листочками»

Оборудование: большой лист бумаги с изображением дерева, листики из бумаги желтого и красного цвета, клей.

Проведение обследования. Педагог предлагает детям сесть за стол рядом друг с другом, дает бумажные листики и предлагает наклеить их на макет дерева.

Систематизация и обобщение результатов обучающего эксперимента проводились на основе анализа Протокола 2 в начале и в конце эксперимента. Для обработки результатов использовалась программа Statistica 12.0 для среды Windows.

Для проверки данных на нормальность распределения были вычислены описательные статистики: значение асимметрии и эксцесса и их стандартные ошибки, данные W-критерия Шапиро-Уилка (см. Приложение 1). Малочисленность выборок определило применение непараметрических критериев статистики: T-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна-Уитни.

3.6. Результаты, обсуждение и выводы по контрольной части исследования

Для выявления различий между выборками после коррекционного обучения нами был повторно проведен сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни (табл. 4).

Таблица 4. Результаты сравнительного анализа показателей социально-коммуникативных умений детей ЭГ и КГ

Показатели социально-коммуникативных умений	Средние значения ЭГ	Средние значения КГ	U-критерий Манна-Уитни	Z-критерий	p-value
1. Ориентировка на сверстника	10,50	8,38	4,5	3,110	0,001
2. Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника	10,30	8,38	7,5	2,843	0,002
3. Ориентировочно-поисковые предметно-игровые действия	10,90	8,75	1,5	3,376	0,001
4. Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	11,60	10,00	6,0	2,977	0,001
5. Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	10,30	8,63	8,5	2,754	0,003

В результате анализа были выявлены различия по всем показателям социально-коммуникативных умений между сравниваемыми выборками. Для доказательства эффективности коррекционного обучения был проведен статистический анализ по T-критерию Вилкоксона, который позволил определить динамику (разность значений констатирующего и контрольного экспериментов) исследуемых показателей у детей экспериментальной и контрольной групп (таблицы 5–6).

Таблица 5. Анализ показателей социально-коммуникативных умений детей экспериментальной группы

Показатели социально-коммуникативных умений	Средние значения до	Средние значения после	T-критерий Вилкоксона	Z-критерий	p-value
1. Ориентировка на сверстника	7,10	10,50	0,00	2,80	0,005
2. Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника	7,40	10,30	0,00	2,80	0,005
3. Ориентировочно-поисковые предметно-игровые действия	8,20	10,90	0,00	2,80	0,005
4. Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	9,50	11,60	0,00	2,67	0,008
5. Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	8,30	10,30	0,00	2,67	0,008

Таблица 6. Анализ показателей социально-коммуникативных умений детей контрольной группы

Показатели социально-коммуникативных умений	Средние значения до	Средние значения после	T-критерий Вилкоксона	Z	p-value
1. Ориентировка на сверстника	6,88	8,38	0,00	2,20	0,028
2. Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника	7,00	8,38	0,00	2,37	0,018
3. Ориентировочно-поисковые предметно-игровые действия	8,25	8,75	0,00	1,60	0,109
4. Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	9,50	10,00	0,00	1,60	0,109
5. Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	7,25	8,63	0,00	1,83	0,068

Расчеты по T-критерию Вилкоксона выявили значимые изменения по всем показателям социально-коммуникативных умений у детей экспериментальной группы. Это подтверждает важность коррекционно-развивающего обучения в исследуемом направлении.

У детей контрольной группы также наблюдалась динамика в социально-коммуникативных умениях по первым двум показателям, а именно: ориентировка на сверстника и ориентировка на предметно-игровые действия сверстника. Также наблюдалось увеличение спектра невербальных жестов и голосовых реакций. Но многие дети по-прежнему испытывали неуверенность в новой игровой ситуации со сверстником, включались в игровую ситуацию только при организации ее взрослым.

Таким образом, коррекционно-развивающее обучение показало положительную динамику у детей экспериментальной группы по всем показателям, в отличие от детей контрольной группы.

Покажем динамику результатов ЭГ и КГ на примере игровой ситуации 2 — «Чистая посуда»:

1. К концу обучающего эксперимента 90% детей ЭГ ориентировались на сверстника, что прослеживалось в парных и групповых играх. У детей КГ этот показатель составил 25% (рис. 48).
2. Ориентировка на предметно-поисковые действия сверстника наблюдалась у 90% детей ЭГ, хотя до эксперимента этим навыком владели 10%. У детей КГ этот показатель составил 37,5% (рис. 49).
3. У детей ЭГ наблюдалось увеличение по критерию «Ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия» с 20 до 100%, у детей КГ — с 12,5 до 37,5% (рис. 50).
4. По критерию «Невербальные средства коммуникации в предметно-игровых ситуациях» у детей ЭГ отмечено увеличение с 40 до 90%, у детей КГ — с 37,5 до 87,5% (рис. 51).
5. По показателю «Вербальные средства коммуникации в предметно-игровых ситуациях» у детей ЭГ отмечался рост с 10 до 90%, у детей КГ — с 10 до 50% (рис. 52).



Рисунок 48. Динамика по показателю «Ориентировка на сверстника» у детей ЭГ и КГ. Игра «Чистая посуда»



Рисунок 49. Динамика по показателю «Ориентировка на предметно-игровые действия сверстника» у детей ЭГ и КГ. Игра «Чистая посуда»



Рисунок 50. Динамика по показателю «Ориентировочно-поисковые, предметно-игровые действия» у детей ЭГ и КГ. Игра «Чистая посуда»



Рисунок 51. Динамика по показателю «Невербальные коммуникации в предметно-игровой ситуации» у детей ЭГ и КГ. Игра «Чистая посуда»



Рисунок 52. Динамика по показателю «Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации» у детей ЭГ и КГ. Игра «Чистая посуда»

Сравнение общей динамики во всех игровых ситуациях у детей ЭГ и КГ в овладении социально-коммуникативными умениями показало следующее: в ЭГ показатели преимущественно увеличились до 90%, в то время как в КГ — только до 12,5% (рис. 53).



Рисунок 53. Общая оценка уровня социально-коммуникативных умений

У всех детей экспериментальной группы наблюдалось расширение спектра вербальной коммуникации: появились устойчивые усеченные слова, у некоторых детей — фразы из 2–3 слов. Дети эмоционально реагировали на взрослых и сверстников, охотно шли в группу. После обучения они могли обратиться ко взрослому, делились со сверстником игрушками, обращали внимание на другого ребенка, могли назвать его по имени. Дети комфортно чувствовали себя в группе сверстников, активно использовали невербальную коммуникацию (брали другого ребенка за руку, тянули к игрушке, манили жестом, использовали указательный жест) и сопровождали свои действия голосовыми реакциями.

После обучения дети ЭГ могли играть рядом со сверстником и взаимодействовать с ним («Гараж», «Зоопарк»). В коллективной сюжетной игре

эти дети активно включались в проигрывание отдельных сюжетов («Идем в гости», «Моя улица»).

Особо подчеркнем, что у всех детей ЭГ после окончания экспериментального обучения наблюдался положительный настрой на посещение дошкольной организации. Мы не фиксировали включенность детей в мероприятия, проводимые в дошкольных организациях, но со слов родителей и воспитателей знаем, что дети стали посещать эти мероприятия и участвовать в них сначала в качестве наблюдателей совместно с родителями, а со временем становились участниками отдельных праздничных номеров: водили хоровод, подпевали, играли на доступных музыкальных инструментах (колокольчики, бубны и др.).

Пример динамики овладения социально-коммуникативными умениями ребенка ЭГ.

Таня, 4 года, поступила в группу кратковременного пребывания по рекомендации врача-психиатра и врача-невролога, а также на основании заключения ПМПК. Проблемы в развитии у нее наблюдались с первых месяцев жизни: родилась на 38 неделе, закричала не сразу, психофизическое развитие до года — с задержкой на 4 месяца, овладела ходьбой в 1 год 5 месяцев. К трем годам себя не обслуживала, на свое имя откликалась не всегда, близких взрослых узнавала, реагировала эмоционально на игровую ситуацию; речевое развитие — на уровне отдельных звукокомплексов, усеченных слов, элементарной невербальной коммуникации.

Спустя 3 месяца экспериментального обучения, на подготовительном этапе, мы зафиксировали у Тани положительную динамику в социально-коммуникативном развитии: она адаптировалась к группе кратковременного пребывания и положительно реагировала на нового взрослого (воспитателя): смело входила в группу, брала игрушки, подчинялась режиму дня. В новой игровой ситуации вела себя настороженно, присматривалась к играющему взрослому, в его присутствии могла находиться и рядом с другим ребенком.

Через 6 месяцев, на начальном этапе обучения, Таня начала реагировать на свое имя, поворачивалась в сторону взрослого, звавшего ее, в ответ на протянутую для приветствия руку протягивала свою, здоровалась; ждала прихода педагога-дефектолога, активно включалась в предложенную игру с новой интересной игрушкой, просила ее у взрослого и сопровождала свои действия словами.

При включении в игры с «продвинутым сверстником» (на основном этапе) Таня следила за игровыми движениями партнера по игре, постепенно стала повторять самостоятельно знакомые игровые действия, сопровождать их короткими словами «дай», «кати», «на». В игре «Дом моей мечты» сделала дом вместе с мамой. Она подносила коробку к сверстникам и показывала предметы мебели, некоторые из них называла.

На контрольном исследовании сформированности социально-коммуникативных умений при проигрывании игровых ситуаций со сверстником Таня показала положительную динамику. Она вовлекалась в игровое взаимодействие, давала и просила игрушки у сверстника, могла обратиться за помощью. У нее сформировались устойчивые социально-коммуникативные умения, направленные на сверстника: ориентировка на сверстника и обращение к нему по имени, слежение за предметно-игровыми действиями.

У детей контрольной группы также наблюдалась динамика в социально-коммуникативных умениях. Однако многие из них по-прежнему испытывали неуверенность в новой игровой ситуации со сверстником, включались в игровую ситуацию только при участии знакомого или близкого взрослого. У них было отмечено преимущественно расширение спектра невербальных средств (жестов) и голосовых реакций. Также как и дети ЭГ, они посещали коллективные детские праздники и групповые мероприятия, однако отказывались от участия в совместных музыкальных играх, предпочитая позицию наблюдателя.

Пример динамики овладения социально-коммуникативными умениями у ребенка КГ. Оля, 4 года 6 месяцев, по результатам первичного обследования была отнесена к группе детей с неустойчивым уровнем социально-коммуникативных умений.

Оля поступила в группу кратковременного пребывания по рекомендации врача-психиатра и врача-невролога, а также на основе заключения ПМПК. Проблемы в развитии у девочки начались с первых дней жизни: родилась на 40 неделе, закричала сразу; раннее психофизическое развитие до года — с задержкой на 4–5 месяцев, овладела ходьбой в 1 год 4 месяца. К 3 годам себя не обслуживала, на имя не откликалась, близких взрослых узнавала. На игровые ситуации реагировала эмоционально, демонстрировала манипулятивные действия с игрушками. Речевое развитие — на уровне отдельных звукокомплексов, слогов, элементарной невербальной коммуникации.

В процессе посещения дошкольной группы, со слов воспитателей, девочка достаточно долго адаптировалась к условиям группы, эмоционально положительно реагировала только на

педагога-дефектолога. Она долго не включалась в занятия с музыкальным педагогом: лежала на пол в музыкальном зале и плакала. Контрольное обследование показало, что уровень социально-коммуникативных умений остался прежним. В предложенных игровых ситуациях со сверстником вела себя настороженно, ориентировалась на педагога-дефектолога, предпочитала совместные действия со взрослым. Положительная динамика в основном наблюдалась при взаимодействии со взрослым: откликалась на имя, смотрела в лицо, наблюдала за действиями взрослого, брала по просьбе игрушку и совершала простые предметно-игровые действия. В коммуникативном развитии увеличилось количество жестов и отдельных звукокомплексов.

Выводы по Главе 3

1. У детей ЭГ, в отличие от детей КГ, отмечается положительная динамика в овладении социально-коммуникативными умениями по всем показателям: ориентировка на сверстника и на его предметно-игровые действия, самостоятельные проявления в налаживании контакта с другим ребенком, подражание и сопровождение действий словом или короткой фразой.
2. Доказано, что формирование социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями возможно при создании специальных педагогических условий для обучения детей коммуникации и развития у них ориентировки в коммуникативных ситуациях на взрослого и сверстника. При этом важно соблюдать поэтапность коррекционно-развивающей работы с детьми, подбирать специальные игры и использовать определенные алгоритмы в обучении детей игровым действиям.
3. Показано, что овладение социально-коммуникативными умениями, направленными на взрослого и на сверстника, у детей происходит поэтапно. Сначала формируется ориентировка на нового взрослого и налаживается коммуникация в диаде «взрослый — ребенок». Затем появляется ориентировка на «продвинутого сверстника» через подражание его предметно-игровым действиям в триаде «взрослый — ребенок — ребенок». Далее ребенок может играть в паре с другим ребенком и в малой группе.

4. Для поддержания социально-коммуникативной активности у детей и переноса усвоенных умений в другую ситуацию необходима организация и проведение не только парных, но и коллективных игр, основанных на общей игровой ситуации, в которой ребенок может проявить свои умения и самостоятельность.
5. В процессе специального коррекционно-развивающего обучения у детей экспериментальной группы социально-коммуникативные умения сопровождались предметно-игровыми действиями, что способствовало закреплению их в личном опыте ребенка и освоению последовательности действий в конкретной коммуникативной ситуации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании проанализированы теоретические основы социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста и определены специфические особенности коммуникации, ее проявления у детей в дошкольном возрасте с выраженными интеллектуальными нарушениями; актуализирована проблема исследования.

Выделены критерии оценивания социально-коммуникативных умений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.

Доказана и описана вариативность социально-коммуникативных умений детей изучаемой категории в зависимости от уровня проявлений: от устойчивого и неустойчивого до избирательного; дано феноменологическое описание уровня проявлений социально-коммуникативных умений в ситуации предметно-игрового взаимодействия со взрослым и сверстником.

Показано, что социально-коммуникативные умения у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями формируются поэтапно: сначала налаживается коммуникация в дидактической диаде «взрослый — ребенок», затем в триаде «взрослый — ребенок — ребенок», далее самостоятельно со сверстником в предметно-игровом взаимодействии и в малой группе в сюжетных и сюжетно-ролевых играх.

Подтверждена гипотеза исследования: доказано, что социально-коммуникативные умения у детей изучаемой категории можно сформировать при создании специальных педагогических условий, которые включают определенный сценарий поэтапной коррекционно-педагогической работы, с применением на начальном этапе алгоритма игровых действий для обучения детей способам коммуникации с другим ребенком и в группе сверстников. Экспериментально подтверждено, что способы коммуникации закрепляются у детей в играх и игровых ситуациях с коммуникативной составляющей.

Все вышесказанное определило новизну, теоретическую и практическую значимость результатов экспериментального исследования.

Проведенное исследование пополняет научные и практические ресурсы специальной педагогики и методические возможности ДОО; раскрывает

возможности коррекционно-развивающей работы с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями в направлении их социального воспитания, в частности, социально-коммуникативного развития; открывает пути преодоления трудностей в социальной коммуникации у детей изучаемой категории на последующих возрастных этапах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, Н.Н. Социальная психология развития ребенка на ранних этапах онтогенеза / Н.Н. Авдеева // Социальная психология развития: учебник / под ред. Н.Н. Толстых. – Москва: Юрайт, 2016. – С. 253-280. – ISBN 978-5-9916-3963-7.

2. Агавелян, О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О.К. Агавелян. – Москва, 1989. – 36 с.

3. Антонова, Т.В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Антонова. – Москва, 1983. – 23 с.

4. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2007. – 526 с. – ISBN 978-5-89357-221-6.

5. Аугене, Д.Й. Игра как средство активизации речевого общения умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.Й. Аугене. – Москва, 1987. – 16 с.

6. Биркенбиль, В.Ф. Язык интонации, мимики, жестов: [перевод с нем.] / Вера Биркенбил. – Санкт-Петербург: Питер-пресс, 1997. – 214 с. – ISBN 5-88782-316-X.

7. Битянова, М.Р. Особенности человеческой коммуникации / М.Р. Битянова // Школьный психолог. – 1999. – № 30. – С. 2-15.

8. Бобылева, И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: учебное пособие / И.А. Бобылева. – Москва: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 173 с. – ISBN 978-5-903186-07-6.

9. Бодалев, А.А. Психология общения: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО 'МОДЭК', 1996. – 256 с. – (Психологи Отечества: избранные психологические труды: в 70-ти томах). – ISBN 5-87224-121-6.

10.Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.

11.Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. – 348 с. – (Психологи отечества. Избранные психологические труды: В 70-ти т. / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол-соц. ин-т). – ISBN 5-87224-086-4.

12.Бюлер, Ш. Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни / Ш. Бюлер, Б. Тюдор-Гарт, Г. Гетцер; пер. с нем. Миры Шнеерсон; под ред. Л.С. Выгодского и А.Р. Лурия; с предисл. А.Б. Залкинда. – Москва; Ленинград: Гос. мед. изд-во, 1931. – 234 с. – (Охрана материнства и младенчества).

13.Валлон, А. Психическое развитие ребенка: [пер. с фр.] / А. Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.

14.Венгер, А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард. – Москва: Просвещение, 1972. – 143с.

15.Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы] / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова [и др.]; под ред. И.М. Бгажноковой. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 239 с. – ISBN 978-5-691-01566-3.

16.Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 654 с.

17.Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: АСТ, 2005. – 671 с. – ISBN 5-17-027239-1.

18.Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Том 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. [и с послесл.] А.М. Матюшкина. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.

19.Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Том 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред., [с послесл. и коммент.] Д.Б. Эльконина. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.

20.Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – Москва: Просвещение, 1985. – 72 с.

21.Гальперин, П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии: материалы к курсу лекций / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. – Москва: Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.

22.Гогоберидзе, А.Г. Разработка подхода к экспериментальному исследованию субъективного восприятия детьми себя и окружающего мира / А.Г. Гогоберидзе, Е.И. Николаева, Л.Ю. Савинова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 5. – С. 5-12.

23.Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие / Н. Голованова. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 272 с. – (Современный учебник). – ISBN 5-9268-0249-0.

24.Граборов, А.Н. Вспомогательная школа (школа для умственно-отсталых детей) / проф. А.Н. Граборов. – Москва; Петроград: Гос. изд-во, 1923. – 328 с.

25.Грачева, Е.К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка: Тридцатипятилетний опыт работы с дефективными детьми / Е.И. Грачева; с предисл. проф. Л.С. Выгодского. – Москва: Учпедгиз, 1932. – 88 с.

26.Грачева, Е.К. Руководство по занятию с отсталыми детьми и идиотами / Е. Грачева. – Санкт-Петербург: Издательство «Братство во имя Царицы небесной», 1907. – 152 с.

27.Грибова, О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит?: Кн. для тех, кому это интересно: [Метод. пособие] / О.Е. Грибова. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 42 с. – ISBN 5-8112-0581-3.

28.Грушин, Б.А. Мнения о мире и мир мнений / Б.А. Грушин. – Москва: Праксис, 2011. – 542 с. – ISBN 978-5-901574-86-7.

29. Давидович, Л. Дифференцированный подход к коррекции системных нарушений речи на этапе безречия / Л. Давидович, М. Ромусик // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 7. – С. 71-76.

30. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед.: учеб. пособие для студентов вузов / В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2004. – 282 с. – ISBN 5-7695-1598-8.

31. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / [К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др.]. – Москва: Просвещение, 1989. – 92 с. – ISBN 5-09-001264-4.

32. Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний / под ред. проф. М.С. Певзнер. – Москва: Просвещение, 1966 г. – 271 с.

33. Дефективные дети и школа / под ред. В.П. Кащенко. – Москва: книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1912. – 278 с.

34. Димитров, И.Т. Связь особенностей образа самого себя у дошкольников с типом их целостной деятельности / И.Т. Димитров // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: Сб. науч. тр. / под ред. М.И. Лисиной. – Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. – С. 139-159.

35. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Е. Дмитриева. – Нижний Новгород, 2005. – 53 с.

36. Долгих, Л.Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Ю. Долгих. – Москва: 2002. – 18 с.

37. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – Москва: Педагогика, 1969. – 215 с.

38. Екжанова, Е. А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): с метод. рекомендациями / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2019. – 349 с. - ISBN 978-5-09-062911-9.

39.Елагина, М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте / М.Г. Елагина // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С.135-141.

40.Емельянова, И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Емельянова. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

41.Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: [Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов] / С.Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение; Владос, 1995. – 112 с. - ISBN 5-09-004905-X.

42.Задумова, Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Задумова. – Санкт-Петербург, 2006. – 24 с.

43.Закрепина, А.В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Закрепина. – Москва, 2003. – 24 с.

44.Закрепина, А.В. Развиваем социальные умения: родителям детей с ОВЗ: учебно-практическое пособие / А.В. Закрепина. – Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2019. – 162 с. - ISBN 978-5-16-014382-8.

45.Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е.К. Грачевой / Х.С. Замский. – Москва: НПО «Образование», 1995. – 400 с. – ISBN 5-88277-004-1.

46.Замский, Х.С. История олигофренопедагогики / Х.С. Замский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1980. – 398 с.

47.Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – Москва: Педагогика, 1990. – 418 с. – ISBN 5-7155-0200-4.

48. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии: [Сб. статей] / [отв. ред Л.И. Анцыферова]. – Москва, 1978. – С. 243-268.

49. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Москва: Педагогика, 1986. – 320 с.

50. Зарин, А.П. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии. Учебное пособие для вузов / А.П. Зарин. – Москва: Изд-во Юрайт, 2022. – 321 с. – ISBN 978-5-534-14808-4.

51. Заширинская, О.В. Современные исследования невербальной коммуникации умственно отсталых детей / О.В. Заширинская // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – № 1. – С.228-237.

52. Зверинцев, А.Б. Коммуникационный менеджмент: Рабочая кн. менеджера PR / А. Зверинцев. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 286 с. – ISBN 5-87852-054-0.

53. Зеeman, М. Расстройства речи в детском возрасте / Милослав Зеeman; пер. с чешского Е.О. Соколовой; под ред. В.К. Трутнева и С.С. Ляпидевского. – Москва: Медгиз, 1962. – 299 с.

54. Исаева, Т.Н. Особенности коммуникативных умений дошкольников с умеренной умственной отсталостью / Т.Н. Исаева // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сб. междунар. науч.-практич. конф., 18-20 сентября 2014 г., г. Санкт-Петербург. – Санкт-Петербург: ЧОУ ДПО "Социальная шк. Каритас", 2014. – С.15-20. – ISBN 978-5-9903711-3-2.

55. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 162 с.

56. Казанцева, Е.В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Казанцева. – Екатеринбург, 2010. – 189 с.

57. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – Москва: Владос, 2004. – 208 с.

58. Катаева, А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно-отсталых): дис. ... д-ра психол. наук / А.А. Катаева. – Москва, 1977. – 363 с.

59. Каше, Г.А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов вспомогательной школы и опыт их преодоления: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Каше. – Москва, 1956. – 214 с.

60. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: книга для учителя / В.П. Кащенко. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1994. – 223 с. – ISBN 5-09-006330-3.

61. Кинаш, Е.А. Изучение готовности к овладению грамотой у первоклассников с умеренной умственной отсталостью / Е.А. Кинаш // Дефектология. – 2022. – № 3. – С. 33-42.

62. Ковалева, М.В. Логопедическая работа по формированию выразительных средств речи у младших школьников с психической депривацией: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Ковалева. – Санкт-Петербург, 2009. – 24 с.

63. Коломийченко, Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2002. – 115 с. – Режим доступа: <https://lektsia.com/6x931e.html> (Дата обращения: 20.03.2016).

64. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: (Общение и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.

65. Комарова, С.В. Формирование речевой коммуникации учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида на уроках развития речи: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Комарова. – Москва, 2005. – 170 с.

66. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н. Н. Малофеев и др.]. – 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2014. – 41 с. – ISBN 978-5-09-032518-9.

67. Коркунов, В.В. Сформированность поведенческого компонента коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями интеллекта / В.В. Коркунов, К.К. Рейт // Специальное образование. – 2013. – № 2 (30). – С. 54-61.

68. Корницкая, С.В. Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Корницкая. – Москва, 1975. – 23 с.

69. Коробейников, И.А. Дети с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие для общеобразовательных организаций: [издание в pdf-формате] / Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2021. – 47 с. – ISBN 978-5-09-079787-0.

70. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Учебно-методическое пособие / под. ред. Е.А. Стребелевой. – Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2024. – 128 с. – ISBN: 978-5-16-014963-9.

71. Кремнева Е.А. Преодоление трудностей коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью / Е.А. Кремнева // Педагогический имидж. – 2020. – Т. 14, № 4 (49). – С. 619-628.

72. Кремнева, Е.А. Изучение коммуникативных проявлений у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е.А. Кремнева // Дефектология. – 2016. – № 4. – С.88-92.

73. Крутякова, Е.Н. Исследование информационно-коммуникативного аспекта общения как одного из условий предупреждения школьной дезадаптации младших школьников с двигательными нарушениями / Е.Н. Крутякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 8. – С. 14-21.

74. Крутякова, Е.Н. Социально-коммуникативное развитие детей с тяжелыми двигательными нарушениями. Метод. пособие [Электронный ресурс] / Е.Н. Крутякова // ФГБНУ ИКП РАО: сайт. – ISBN 978-5-907436-11-4. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-12/> (Дата обращения: 17.01.2021).

75.Лазуренко, С.Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте / С.Б. Лазуренко. – Москва: ЛОГОМАГ, 2015. – 255 с. – ISBN 978-5-905025-33-4.

76.Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. – Москва: Просвещение, 1983. – 136 с.

77.Ларикова, И.В. Взрослые с ментальными проблемами в России: по следам Конвенции о правах инвалидов / И.В. Ларикова. – Москва: Теревинф, 2015. – 223 с. – ISBN 978-5-4212-0259-2.

78.Левина, Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях: (Автономная детская речь) / Р.Е. Левина. – Москва: Эксперимент.-дефектологич. ин-т, 1936. – 76 с.

79.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.

80.Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

81.Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Сов. энцикл., 1990. – 682 с. – ISBN 5-85270-239-0.

82.Лисина, М.И. Развитие общения дошкольников / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 287 с.

83.Лисина, М.И. Изучение становления потребности в общении со взрослым и сверстниками у детей раннего возраста / М.И. Лисина., Л.Н. Галигузова // Психолого-психологические проблемы общения: сб. тр. / под ред. А.А. Бодалева. – Москва: НИИОП, 1979. – С. 60-79.

84.Лисина, М.И. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное / М.И. Лисина // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: сб. науч. тр. / под ред. М.И. Лисиной. – Москва, 1980. – С. 3-32.

85.Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва: Педагогика, 1986. – 144 с.

86.Лисина, М.И. Психология самопознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Силвестру. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 110 с.

87.Локтева, Е.В. Содержание работы по формированию социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е.В. Локтева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 3. – С. 27-31.

88.Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: учеб. пособ. / Л.В. Лопатина, О.В. Иванова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 173 с. – ISBN 978-5-89815-883-5.

89.Лузик, Л.В. Педагогические условия формирования мотивации учения у школьников с умеренной умственной отсталостью на уроках самообслуживающего и хозяйственно-бытового труда: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Лузик. – Москва, 2009. – 238 с.

90.Малахова, А.Н. Особенности невербальной коммуникации у детей с нарушениями интеллекта: дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Малахова. – Санкт-Петербург, 2019. – 232 с.

91.Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособ. / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – Москва: Academia, 2003. – 208 с. – ISBN 5-7695-1350-0.

92.Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практик. пособие / А.Р. Маллер. – Москва: Аркти, 2000. – 124 с. – ISBN 5-89415-087-6.

93.Малофеев, Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – №2. – С. 86-93.

94.Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов: в 2 ч. Часть 1 / Н.Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2010. – 319 с. – ISBN 978-5-09-023505-1.

95.Маляревская, Е.Х. Отсталые дети: Доклад, чит. в «Родительск. кружке» / Врач Е.Х. Маляревская. – Санкт-Петербург: Спб. учебно-воспитат. заведение, 1902. – 27 с.

96.Мартынова, И.И. Формирование опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у школьников с ТМНР: Метод. рекомендации [Электронный ресурс] / И.И. Мартынова // ФГБНУ ИКП РАО. – ISBN 978-5-907436-05-3. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-6/> (Дата обращения: 03.02.2021).

97.Мартынова, И.И. Формирование у первоклассников с умственной отсталостью опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением: дис ... канд. пед. наук / И.И. Мартынова. – Москва, 2016. – 160 с.

98.Методические указания к проекту Программы воспитания и обучения в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушением интеллекта. – Москва: НИИ дефектологии, 1979. – 128 с.

99.Микляева, Н.В. Методика формирования вербальных и невербальных средств общения у дошкольников / Н.В. Микляева, В.В. Коржевина // Детский сад от А до Я. – 2022. – № 4 (118). – С. 14-28.

100.Мишина, Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Мишина. – Москва, 1998. – 178 с.

101.Мишина, Г.А. Становление речи как психологического средства: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г.А. Мишина. – Москва, 2012. – 53 с.

102.Мнухин, С.С. Хрестоматия по психиатрии детского возраста / С.С. Мнухин. – Москва: Юридический центр, 2008. – 315 с. – ISBN 978-5-94201-528-2.

103.Монтессори, М. Дети – другие / М. Монтессори. – Москва: Карапуз, 2005. – 334 с. – ISBN 5-8403-0783-1.

104.Морозова, Е.И. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями: дис. ... канд. психол. наук / Е.И. Морозова. – Москва, 1999. – 163 с.

- 105.Морозова, Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье / Н.Г. Морозова. – Москва: АПН, 1961. – 224 с.
- 106.Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – Москва: Пед. об-во России, 2001. – 320 с. – ISBN 5-93134-141-2.
- 107.Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского университета, 2003. – 285 с. – ISBN 5-288-02190-2.
- 108.Никитин, П.Б. Дело призрения идиотов и эпилептиков в Западной Европе: Отчет о командировке за границу орд. Гор. психиатр. больницы им. Н.А. Алексеева П.Б. Никитина / П.Б. Никитин. – Москва: Гор. тип., 1901. – 76 с.
- 109.Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стёркиной. – Москва: Педагогика, 1990. – 150 с.
- 110.Одиноква, Г.Ю. Общение матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: монография / Г.Ю. Одиноква. – Москва: Полиграф сервис, 2016. – 209 с. – ISBN 978-5-86388-234-5.
- 111.Основы обучения и воспитания аномальных детей / под общ. ред. проф. А.И. Дьячкова. – Москва: Просвещение, 1965. – 343 с.
- 112.Осадчая, А.Д. Пути активизации речи у детей с множественными нарушениями в развитии / А.Д. Осадчая, Н.В. Микляева // Инклюзия в образовании. – 2019. – Т. 4, № 1 (13). – С. 171-176.
- 113.Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. – Москва: Просвещение, 1965. – 343 с.
- 114.Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. – Москва: ЛОГОМАГ, 2013. – 244 с. – ISBN 978-5-905025-20-4.
- 115.Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования / ред. Т.А. Репина. – Москва: Педагогика, 1978. – 200 с.

116.Петрова, В.Г. Вклад А.Н. Граборова в отечественную олигофренопедагогику / В.Г. Петрова, Т.В. Шеверева, О.В.Дорошенко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2010 – № 4 (40). – С. 17-20.

117.Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – Москва: Педагогика, 1977. – 200 с.

118.Петровский, В.А. Личностно-развивающее взаимодействие / В.А. Петровский, В.К. Калининко, И.Б. Котова. – Ростов-на-Дону: АО "Цв. печать", 1996. – 85 с. – ISBN 5-87807-098-7.

119.Пиз, А. Новый язык телодвижений: расширенная версия: как читать мысли окружающих по их жестам / Аллан Пиз, Барбара Пиз; пер. с англ. Т. Новиковой. – Москва: Эксмо, 2020. – 411 с. – ISBN 978-5-699-11872-4.

120.Поваляева, М.А. Невербальные средства общения / М.А. Поваляева, О.А. Рутер. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 345 с. – (Серия «Высшее образование»). – ISBN 5-222-05261-3.

121.Пономарева, Т.А. Игровая технология в формировании коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушением зрения: учебно-методическое пособ. / Т.А. Пономарева, Л.Б. Сабитова. – Стерлитамак: СИФУ, 2018. – 116 с. – ISBN 978-5-9909561-7-9.

122.Постовская, М.П. Обучение грамоте отсталых детей: (Нормы обуч. грамоте и особенности обуч. грамоте умственно-отсталых детей на психофизиологич. обоснованиях) / М., Н. и Э. Постовские. – Москва; Ленинград: Нар. ком. прос. РСФСР Работник просвещения, 1930. – 111 с.

123.Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 21.01.2019): зарег. в Минюсте России 14 ноября 2013 г. №30384 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (Дата обращения: 15.03.2016).

124.Программа воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста. Проект. – Москва: НИИ дефектологии, 1976. – 72 с.

125. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – 296 с. – ISBN 978-5-904123-10-9.

126. Психология личности и деятельности дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – Москва: Просвещение, 1965. – 295 с.

127. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] / О.А. Карabanова, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/targets,-and-strategic-directions-of-development-of-preschool-education-of-children-with-disabilities> (Дата обращения: 02.08.2023).

128. Развитие личности ребенка: пер. с англ. / под общ. ред. А.М. Фонарева. – Москва: Прогресс, 1987. – 269 с.

129. Разенкова, Ю.А. Варианты развития общения у детей первых лет жизни с различными ограничениями здоровья [Электронный ресурс] / Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – Вып. №32. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/options-for-the-development-of-communication-in-children-first-years-of-life-with-a-disability> (Дата обращения: 10.02.2019).

130. Разенкова, Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Разенкова. – Москва, 2017. – 207 с.

131. Разенкова, Ю.А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция / Ю.А. Разенкова. – Москва: Полиграф сервис, 2017. – 198 с. – ISBN 978-5-86388-272-7.

132. Реан, А.А. Психология и педагогика: учебник для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 432 с. – ISBN 5-272-00266-0.

133. Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте / М.М. Безруких, А.С. Верба, Т.А. Филиппова, В.В. Иванов // Российский психологический журнал. – 2021. – Т.18, № 4. – С. 5-17.

134. Рузская, А.Г. Влияние эмоционального контакта с взрослым на появление первых слов у детей конца первого – начала второго года жизни / А.Г. Рузская // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника: Сб. науч. тр. – Москва, 1974. – С. 95-113.

135. Рузская, А.Г. Речь дошкольников в общении со сверстником / А.Г. Рузская, А.Э. Рейнштейн // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск: Изд. «Университетское», 1985. – С. 88-100.

136. Рычков, А.К. Социально-философские проблемы образования: (Некоторые теорет. и практ. вопр.) / А.К. Рычков. – Москва: МГПИ, 1982 (вып. дан. 1983). – 94 с.

137. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика / А.Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 356 с. – ISBN 978-5-7591-1446-8.

138. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022622398 «Серии игр по активизации коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями»: заявл. 29.09.2022: внесена в Реестр баз данных 04.10.2022 / автор Е.А. Кремнева; правообладатель Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования».

139. Сеген, Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей / Э. Сеген; пер. с фр. М.П. Лебедевой; под ред. В.А. Енько: [в 5 ч.]. – СПб.: М.Л. Лихтенштадт, 1903. – 319 с.

140. Силвестру, А.И. Роль индивидуального опыта и опыта общения в формировании у дошкольников представления о своих возможностях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.И. Силвестру. – Москва, 1978. – 18 с.

141.Смирнова, Р.А. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук / Р.А. Смирнова. – Москва, 1981. – 199 с.

142.Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (Дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией): Учеб. пособие / Е.Ф. Соботович. – Москва: Классикс Стилль, 2003. – 158 с. – ISBN 5-94603-026-4.

143.Специальная дошкольная педагогика: учебник / под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2013. – 352 с. – ISBN 978-5-7695-6543-4.

144.Спивак, В.А. Деловые коммуникации. Теория и практика: учебник бакалавров / В.А. Спивак. – Москва: Юрайт, 2014. – 460 с. – ISBN 978-5-9916-3444-1.

145.Стребелева, Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е.А. Стребелева. – Москва: Парадигма, 2012. – 256 с. – ISBN 978-5-4214-0017-2.

146.Стребелева, Е.А. Научно-практическое наследие А.А. Катаевой в методическом обеспечении коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушениями развития / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 3-13.

147.Стребелева, Е.А. Развитие речи и обучение альтернативной коммуникации первоклассников с умственной отсталостью (основные компоненты содержания рабочей программы варианта 2) / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – №5. – С. 9-19.

148.Технологии социально-коммуникативной реабилитации и абилитации детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: метод. пособ. / Уральский гос. пед. ун-т; авторы-сост. И.А. Филатова, Е.В. Каракулова; под ред. Н.Н. Сергеевой. – Екатеринбург, 2019. – 134 с. - ISBN 978-5-7186-1229-5.

149.Усова, А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова; под ред. А.В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 1981. – 176 с.

150.Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П, Усова; под ред. А.В. Запорожца. – Москва: Просвещение, 1976. – 96 с.

151.Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Н.К. Усольцева. – Москва, 1996. – 144 с.

152.Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – Москва: МПСИ, 2004. – 672 с. – ISBN 5-89502-096-8.

153.Хайртдинова, Л.Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта: автореф. дис. ... канд пед. наук / Л.Ф. Хайртдинова. – Москва, 2002. – 22 с.

154.Хватцев, М.Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений: в 2 кн. / М.Е. Хватцев; под науч. ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. - Москва: ВЛАДОС, 2009. – ISBN 978-5-691-01731-5.

155.Холостова, Е.И. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – Москва: Дашков и К, 2009. – 267 с.

156.Царёв, А.М. Актуальные вопросы образования обучающихся на основе специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / А.М. Царёв // Образовательная панорама. – 2018. – № 2 (10). – С. 15-19.

157.Царёв, А.М. Актуальные вопросы образования, жизнеустройства и комплексного сопровождения людей с тяжелыми нарушениями развития (часть 1) / А.М. Царёв // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 6. – С. 15-21.

158.Цикото, Г.В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов / Г.В. Цикото // Дефектология. – 1979. – № 1. – С. 14-19.

159.Шевченко, Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: практ. рук-во для врачей, психологов и педагогов / Ю.С. Шевченко. – Москва: Вита-пресс, 1997. – 48 с. – ISBN 5-88241-040-1.

160.Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2002.– 496 с. – ISBN 5-89239-032-2.

161.Шишкова, М.И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения: дис. ... канд. пед. наук / М.И. Шишкова. – Москва, 2005. – 187 с.

162.Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста: С использованием в качестве материала ненапечатанных дневников Клары Стерн / Вильям Стерн; пер. М.А. Энгельгарда. – 2-е изд. – Петроград, 1922. – 280 с.

163.Щелованов, Н.М. Воспитание детей раннего возраста: Стенограмма публичной лекции... / Чл.-кор. АМН СССР проф. Н.М. Щелованов. – Москва: Знание, 1954. – 32 с.

164.Щетинина, А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учеб. пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

165.Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1978. – 304 с.

166.Яковенко, В.И. Душевнобольные Московской губернии / [Соч.] Владимира Яковенко, дир. Покров. психиатр. больницы Моск. Губ. земства; Моск. Губ. Земство. – Москва: Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1900. – 266 с.

167.A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities In segregated and inclusive preschools in Southern Ontario / J. Hundert, B. Mahoney, F. Mundy, M.L. Vernon // Early Childhood Research Quarterly. – 1998. – Vol. 13, Issue 1. – P. 49-65.

168.Barow, T. Stuck in failure: comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany / T. Barow, D. Östlund // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. – 2020. – Vol. 6, Issue 1. – P. 37-46.

169.Eckerman, C.O. Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer / C.O. Eckerman, C.C. Davis, S.M. Didow // Child Development. – 1989. – Vol. 60, Issue 2. – P. 440-453.

170. Effect of preschool integration for children with disabilities / K.N. Cole, P.E. Mills, P.S. Dale, J.R. Jenkins // *Exceptional Children*. – 1991. – Vol. 58, Issue 1. – P. 36-45.

171. Freeman, S.F.N. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings / S.F.N. Freeman, M.C. Alkin // *Remedial and Special Education*. – 2000. – Vol. 21, Issue 1. – P. 3-18.

172. Infant and Adult Brains Are Coupled to the Dynamics of Natural Communication / E.A. Piazza, L. Hasenfratz, U. Hasson, C. Lew-Williams // *Psychological Science*. – 2020. – Vol. 31, Issue 1. – P. 6-17.

173. Kardiner, A. *The psychological frontiers of society* [Электронный ресурс] / A. Kardiner. – N.Y.: Columbia univ. press., 1946. – 475 p. – Режим доступа: <https://archive.org/details/psychologicalfro0000kard/page/n3/mode/1up> (Дата обращения: 21.03.2016).

174. Mero Piedra, A.L. Playful Practices With Children With Intellectual Disabilities [Электронный ресурс] / A.L. Mero Piedra // *West East Journal of Social Sciences*. – 2020. – Vol. 9, Issue 1. – P. 9-22. – Режим доступа: <https://www.wejournals.com/index.php/WEJSS/article/view/38> (Дата обращения: 10.03.2021).

175. Miller, P.H. Revisiting Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior / P.H. Miller, P.A. Aloise-Young // *Child development*. – 2018. – Vol. 89, Issue 5. – P. 1441-1461.

176. Miller, P.H. Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior: A Review [Электронный ресурс] / P.H. Miller, A.A. Patricia // *Child development*. – 1989. – Vol. 60, №2. – P. 257-285. – Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/1130975> (Дата обращения: 14.04.2017).

177. O'Connor, N. *Speech and thought in severe subnormality: an experimental study* [Электронный ресурс] / N. O'Connor, B. Hermelin. – New York: Pergamon Press, 1963. – 22 p. – Режим доступа: <https://archive.org/details/speechthoughtins0000ocon/page/n5/mode/2up> (Дата обращения: 27.08.2015).

178.Schlanger, B.B. An Analysis of Certain Factors Affecting the Speech Proficiency of a Group of Mentally Deficient Children / B.B. Schlanger. – Wisconsin: University of Wisconsin, 1952. – 440 p.

179.Schlesinger, I.M. Steps to language: toward a theory of native language acquisition [Электронный ресурс] / I.M. Schlesinger. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum. – 1982. – 325 p. – Режим доступа: <http://surl.li/iibldj> (Дата обращения: 16.09.2015).

180.Showers, A.H. Factors That Contribute to College Success for Students With Learning Disabilities / A.H. Showers, J.W. Kinsman // Learning Disability Quarterly. – 2017. – Vol. 40, Issue 2. – P. 81-90.

181.Siperstein, G.N. Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation / G.N. Siperstein, J.S. Leffert // Am J Ment Retard. – 1997. – Vol. 101, Issue 4. – P. 339-351.

182.Weiss, S. How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes / S. Weiss, R. Markowitz, E. Kiel // European Educational Research Journal. – 2018. – Vol. 17, Issue 6. – P. 837-856.

Приложение А

Таблица 1

Результаты описательной статистики детей экспериментальной группы
(начало обучающего эксперимента)

Показатели социально-коммуникативных умений	Mean	Median	Variance	Std.Dev.	Skewness	Std.Err. Skewness	Kurtosis	Std.Err. Kurtosis	W-Шапиро-Уилка, р
1. Ориентировка на сверстника	7,10	7,00	0,99	0,99	0,61	0,69	-0,16	1,33	0,886 0,152
2. Ориентировка на сверстника и его предметно-игровые действия	7,40	7,50	0,93	0,97	-0,11	0,69	-0,62	1,33	0,904 0,245
3. Ориентировочно-поисковые предметно-игровые действия	8,20	8,00	1,07	1,03	0,27	0,69	-0,90	1,33	0,895 0,191
4. Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	9,50	10,00	0,50	0,71	-1,18	0,69	0,57	1,33	0,731 0,002
5. Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	8,30	8,00	0,46	0,67	2,28	0,69	4,77	1,33	0,532 0,001

Таблица 2

Результаты описательной статистики детей экспериментальной группы
(контрольный эксперимент)

Показатели социально-коммуникативных умений	Mean	Median	Variance	Std.Dev.	Skewness	Std.Err. Skewness	Kurtosis	Std.Err. Kurtosis	W-Шапиро-Уилка, р
1. Ориентировка на сверстника	10,50	10,50	0,72	0,85	0,00	0,69	0,11	1,33	0,906 0,258
2. Ориентировка на сверстника и его предметно-игровые действия	10,30	10,00	1,12	1,06	-0,74	0,69	2,09	1,33	0,868 0,095
3. Ориентировочно-поисковые предметно-игровые действия	10,90	11,00	0,54	0,74	0,17	0,69	-0,73	1,33	0,833 0,036
4. Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	11,60	12,00	0,49	0,70	-1,66	0,69	2,05	1,33	0,650 0,001
5. Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	10,30	10,00	1,12	1,06	-0,74	0,69	2,09	1,33	0,868 0,095

Таблица 3

Результаты описательной статистики детей контрольной группы
(начало обучающего эксперимента)

Показатели социально-коммуникативных умений	Mean	Median	Variance	Std.Dev.	Skewness	Std.Err. Skewness	Kurtosis	Std.Err. Kurtosis	W-Шапиро-Уилка, р
1. Ориентировка на сверстника	6,88	7,00	0,41	0,64	0,07	0,75	0,74	1,48	0,810 0,037
2. Ориентировка на сверстника и его предметно-игровые действия	7,00	7,00	0,86	0,93	-0,00	0,75	-2,10	1,48	0,802 0,030
3. Ориентировочно-поисковые предметно-игровые действия	8,25	8,50	0,79	0,89	-0,62	0,75	-1,48	1,48	0,782 0,018
4. Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	9,50	9,00	0,57	0,76	1,32	0,75	0,88	1,48	0,724 0,004
5. Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	7,25	8,00	4,50	2,12	-2,83	0,75	8,00	1,48	0,418 0,001

Таблица 4

Результаты описательной статистики детей контрольной группы
(контрольный эксперимент)

Показатели социально-коммуникативных умений	Mean	Median	Variance	Std.Dev.	Skewness	Std.Err. Skewness	Kurtosis	Std.Err. Kurtosis	W-Шапиро-Уилка, р
1. Ориентировка на сверстника	8,38	8,50	1,13	1,06	-0,04	0,75	-0,94	1,48	0,912 0,366
2. Ориентировка на сверстника и его предметно-игровые действия	8,38	8,50	1,13	1,06	-0,04	0,75	-0,94	1,48	0,912 0,366
3. Ориентировочно-поисковые предметно-игровые действия	8,75	9,00	0,50	0,71	0,40	0,75	-0,23	1,48	0,827 0,056
4. Невербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	10,00	10,00	0,57	0,76	-0,00	0,75	-0,70	1,48	0,849 0,093
5. Вербальные средства коммуникации в предметно-игровой ситуации	8,63	8,50	0,55	0,74	0,82	0,75	-0,15	1,48	0,798 0,027