

УДК 376.42

Преодоление трудностей коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью (по итогам эмпирического исследования)

Е. А. Кремнева

Институт коррекционной педагогики РАО, г. Москва

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается важная для коррекционной педагогики тема «Активизация коммуникативных возможностей у детей с интеллектуальными нарушениями и преодоление трудностей коммуникации». Акцентируется внимание на трудностях детей изучаемой категории в коммуникации и на этой основе предлагаются примеры игровых ситуаций, направленных на активизацию коммуникативных возможностей. Логика демонстрируемых ситуаций подчёркивает необходимость поэтапной коррекционно-развивающей работы в этом направлении.

Методы: наблюдение, коррекционно-развивающее обучение.

Цель исследования. Разработка содержания обучающих ситуаций для преодоления трудностей коммуникации.

Результаты исследования. Раскрыты этапы и содержание коммуникативных ситуаций, которые адаптированы с учётом особенностей психического развития детей с выраженными интеллектуальными нарушениями. Определено, что главная коррекционная задача состоит в формировании у ребёнка ориентировки на нового взрослого.

Заключение. Создание специальных педагогических условий для формирования у ребёнка потребности в коммуникации и умений общаться позволяет облегчить адаптацию к условиям дошкольного учреждения и сформировать ориентиры на окружающих взрослых. Материалы статьи представляют интерес для специалистов дошкольной образовательной организации, дают ориентиры для планирования коррекционно-педагогической работы с детьми.

Ключевые

слова:

коммуникация, общение, коммуникативная активность, коммуникативные возможности, дети с интеллектуальными нарушениями, коррекционно-развивающее обучение, коммуникативные ситуации.

Для

цитирования:

Кремнева Е. А. Преодоление трудностей коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью (по итогам эмпирического исследования) // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14. № 4 (49). С.619–628.

DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-4-619-628

Дата поступления
статьи в редакцию:
12 октября 2020 г.

Введение

В настоящее время дошкольное образование детей направлено на гармоничное развитие личности каждого ребёнка; способствует раскрытию индивидуальных возможностей в разных сферах: в коммуникации, познавательном, физическом и творческом развитии. Это наиболее важно в отношении детей с нарушением интеллекта, так как одна из приоритетных целей коррекционной педагогики – социализация и профилактика вторичных отклонений в развитии. Эти цели реализуются только в специально созданных условиях развивающей среды, с применением специальных методов воспитания и обучения и с учётом особенностей развития детей и их образовательных потребностей [15; 6; 11].

Было проведено экспериментальное исследование, направленное на активизацию коммуникативных возможностей детей дошкольного возраста с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью.

Методологической основой исследования выступили положения отечественной школы дефектологии о социальной ситуации развития (Л. С. Выготский) и роли взрослого в развитии ребёнка (А. В. Запорожец).

В исследовании участвовала экспериментальная группа – 24 ребёнка возраста 4–5 лет с выраженными интеллектуальными нарушениями.

Методы исследования: наблюдение, коррекционно-развивающее обучение.

Задачи исследования:

- изучить теорию вопроса, исследовать коммуникативные возможности у детей изучаемой категории (определить критерии и методику констатирующего эксперимента и т. д.);
- описать варианты трудностей коммуникации [9] и на этой основе разработать и апробировать содержание и форму эксперимента.

В данной статье представляем примеры коммуникативных ситуаций из формирующего эксперимента с демонстрацией специфики коррекционных приемов. Данная информация является обобщением многолетнего опыта работы с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями и будет полезна практикам.

К теории вопроса

Коммуникативная сфера – одна из важных составляющих социализации, благодаря которой ребёнок активно познаёт социальный окружающий мир. Вопросу социальной коммуникации уделяется много внимания со стороны исследователей, которые традиционно рассматривают этот процесс как значимый в каждом возрастном периоде жизни ребёнка и отмечают, что взрослый в этом процессе является ведущим звеном (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, М. И. Лисина).

Показано, что человек, с первых месяцев жизни являясь социальным существом, испытывает потребность в общении

с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности. В этом процессе выделяется субъект (человек) со способностью быть активным в целом [1; 4; 14; 3], а в отношении детей эта активность реализуется в потребности в социальных контактах [12; 13; 17].

По мнению исследователей, коммуникативная активность – это способ, форма и мера самовыражения субъекта общения, которые отражают уровень потребностей ребёнка в социальных контактах, подготавливают и направляют его взаимодействие с партнёрами в коммуникативной ситуации. Это основной источник, условие и способ существования, проявления и развития ребёнка как субъекта общения [12].

Коммуникативная активность проявляется в мотивационной, эмоционально-волевой и поведенческой сферах, обуславливая целостное коммуникативное поведение. Проявлению коммуникативной активности предшествует потребность в коммуникации.

Коммуникативная активность в разных ситуациях имеет разную 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 партнёром (экстраактивность) [9].

В отечественной психологии принята следующая классификация средств коммуникации, которую используют дети для достижения целей общения с окружающими [8]:

- экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации). Эти элементы невербальной коммуникации возникают в онтогенезе первыми, а для категории детей с проблемами в развитии служат порой единственным средством общения;
- предметно-действенные средства (локомоторные и предметные движения), их основное назначение – выразить готовность ребёнка к взаимодействию со взрослым и в своеобразной форме показать, к какому сотрудничеству он приглашает взрослого. В раннем детстве предметно-действенные средства общения отличаются эмоциональной окраской и сочетаются с призывами, повелительными вокализациями;
- речевые средства (высказывания, вопросы, ответы, реплики). Они появляются в онтогенезе позднее всего, после того, как экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства коммуникации уже достигли высокого развития и большой сложности.

Нравственное и интеллектуальное развитие ребёнка, как указывают отечественные психологи, находятся в тесной зависимости от коммуникации в совместной деятельности со взрослым, который передает свой опыт и знания [14; 12].

Между взрослым и ребёнком налаживание коммуникативной связи начинается с привлечения внимания и проявления интереса ребёнка к взрослому как к объекту познания и особой активности. На этом этапе раскрываются возможности коммуникативной связи, далее наблюдаются эмоциональные проявления ребёнка в адрес взрослого; в них обнаруживается оценка взрослого ребёнком, наличие у последнего отношения к взрослому, которое неразрывно связано со знанием о нём. Свидетельством установившегося коммуникативного контакта являются инициативные действия ребёнка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого к своей персоне и проявить себя перед ним. Результат этих действий обнаруживается в стремлении ребёнка познать себя через реакцию другого человека; его (ребёнка) чувствительность к отношению взрослого и свидетельствует о проявлении коммуникативной связи.

Зарубежные исследователи указывают на то, что способность общаться связана с личностными факторами и для детей с интеллектуальными нарушениями важно, чтобы рядом был человек, который их поддерживает [16]. Немаловажную роль имеет игровой контекст взаимодействия, в который включается и один из родителей, и ребёнок. Исследователи указывают на «отзывчивость» родителей в этих взаимоотношениях и определяют её как поддерживающее поведение [16; 18].

Длительное изучение коммуникации у детей с нарушением интеллекта показало, что особые трудности отмечаются в налаживании коммуникативных связей со взрослым (впоследствии со сверстником), при понимании и осмыслении коммуникативного события, выборе правильного ответного действия и адекватного использования средств общения.

Анализ литературы по данной теме показал, что в коррекционной области недостаточно методического материала для организации и проведения коррекционно-развивающих занятий в этом направлении [5]. Актуализируются вопросы формирования коммуникативных средств [2] и изучения специфических средств общения и их роли в социализации лиц с интеллектуальными нарушениями [7].

Обсуждения и результаты эксперимента

Исследования экспериментальной группы детей с интеллектуальными нарушениями показали, что потребность в коммуникации у них своевременно не формируется (100 %). Чаще всего наблюдаются крайне низкая речевая активность (87 %), отсутствие потребности в коммуникации (95 %). Многие дети не реагировали на своё имя; у них отсутствовали невербальные (45 %) и вербальные (87 %) средства общения; они неадекватно вели себя (63 %); у них не сформированы способы усвоения общественного опыта (не действовали по жесту (75 %), по речевой инструкции (88 %); не выполняли требования взрослого; неадекватно действовали с игрушками (90 %).

Именно по этой причине, на наш взгляд, наблюдались случаи беспомощности этих детей во взаимодействии с новым взрослым в экспериментально-игровой ситуации.

С учётом особенностей коммуникации этих детей нами была подобрана дидактическая среда и разработано содержание игровых коммуникативных ситуаций на каждом этапе коррекционной работы с детьми изучаемой категории [9; 10].

Приведём примеры коммуникативных ситуаций, содержание которых было реализовано в формирующем эксперименте.

Ситуация 1. Ребёнок 4 лет не смотрит на взрослого, не участвует в предметно-игровом действии, вырывается из рук матери, кричит, негативно реагирует на присутствие нового взрослого (педагога).

Педагог располагается недалеко от ребёнка, достаёт заранее приготовленную коробку. В ней яркий мяч среднего размера. Несмотря на то, что ребёнок не обращает внимания на нового взрослого, тот достаёт из коробки мяч, начинает катать его, громко озвучивая свои действия. После привлечения таким образом внимания ребёнка взрослый постепенно и приближается к нему и при возможности катит мяч ему в руки.

В ряде случаев в такой ситуации можно попросить одного из родителей (законных представителей) участвовать в предметно-игровом действии. Педагог объясняет одному из родителей, как помочь ребёнку в данной игре, используя совместные действия.

Конечно, мы не сможем сказать, что сразу будет получен результат, но даже короткий взгляд в сторону педагога или наблюдение за действием взрослого является положительным началом налаживания коммуникации.

Комментарий экспериментатора: на первом этапе создаются коммуникативные ситуации, связанные с формированием у ребёнка интереса к новому взрослому (педагогу-дефектологу), следствием чего является начало игрового взаимодействия.

При этом используются следующие приёмы: демонстрация доброжелательного от-

ношения: ласковое обращение к ребёнку по имени, зрительный контакт «глаза в глаза», спокойные тактильные действия; «заражение» эмоциями радости, удовольствия; показ игрушек.

В играх педагог произносит ключевые слова-действия (например, стучи, кати, бросай и т. д.). Такого рода инструкции даются, чтобы ребёнок начал взаимодействовать с педагогом, при этом ориентируется на слова, побуждающие его к действию с той или иной игрушкой. Это активизирует детей на выполнение простых манипуляций или действий с игрушками в соответствии с инструкцией педагога.

На этом этапе ребёнок принимает нового взрослого, может заглядывать в глаза, ожидает продолжения игрового действия.

В процессе первого этапа педагог может проводить следующие игры: «Привет!», «Кукушка», «Кати мяч!», «Бросаем мячики», «Мыльные пузыри» и др. Особенностью этого этапа является то, что взрослому необходимо расположить к себе ребёнка, войти в контакт. В ходе эксперимента это не всегда удавалось, с некоторыми детьми приходилось встречаться несколько раз. И в этой ситуации мы зачастую использовали разные «сюрпризные» моменты (например, «чудесный» мешочек, а в ряде случаев и поощрения).

Приведём пример, как можно проиграть коммуникативную ситуацию знакомства взрослого с ребёнком с учётом его индивидуальных особенностей развития.

Ситуация 2. Ребенок 4–6 мес. Совместно со взрослым участвует в предметно-игровом действии.

Педагог провожает ребёнка в зал и подводит к музыкальному педагогу. Музыкальный педагог ласково обращается к ребёнку, здоровается с ним за руку и предлагает поиграть. Он достаёт заранее приготовленную коробку, открывает её и достаёт колокольчики. Педагог предлагает поиграть в игру «Весёлые колокольчики», включает музыку, вкладывает в руку колокольчик и совместными движениями звенит под музыку. Когда музыка прекращается, музыкальный педагог стимулирует ребёнка к коммуникативным проявлениям, возобновлению игрового действия и, по возможности, к подражанию. Если ребёнок проявляет нежелание вступать во взаимодействие с музыкальным педагогом на первых занятиях, боится, плачет, ему помогает педагог-дефектолог, к которому ребёнок уже привык и выполняет совместные предметно-игровые действия.

В дальнейшем ребёнок ожидает встречу с музыкальным педагогом, постепенно отходит от совместных действий к подражающим, проявляет большую коммуникативную активность.

Комментарий экспериментатора: на втором этапе создаются коммуникативные ситуации, в которых проявляется интерес ребёнка к другим взрослым (педагог-дефектолог, логопед, музыкальный педагог). Используются игры с предметно-игровыми действиями, которые взрослый предлагает ребёнку (например, хлопать в ладоши, дуть в дудочку, стучать по барабану, играть на металлофоне и т. д.).

На этом этапе ребёнок ожидает появления другого взрослого. Часто пытается действовать предметами, совершая ошибки, но при этом проявляет ещё большую активность, привлекая внимание взрослого неспецифическими манипуляциями (например, стучит палочками барабана по столу, по руке), которые постепенно переходят в «правильные» предметно-игровые действия.

В ходе занятий применялись следующие игры: «Что как звучит?», «Догони!», «Танец с куклой», «Весёлые колокольчики», «Игра с платочками» и др.

Этот этап был, по сути, междисциплинарным и непростым с той точки зрения, что ребёнку надо было учиться взаимодействовать с несколькими взрослыми.

Ситуация 3. Занятие проводится в мини-группе – 2 ребёнка. Предлагается игра «Перевезём кубики». Педагог просит более «продвинутого» сверстника нагружать машинку, а другого ребёнку – её катить за веревочку. Педагог контролирует действия

детей и побуждает продвинутого сверстника обращаться речевым высказыванием к другому ребёнку, тем самым вовлекая второго ребёнка на ответную реакцию.

Комментарий экспериментатора: на третьем этапе создаются коммуникативные ситуации между двумя детьми. Взрослый предлагает игры с парными сюжетными игрушками и вовлекает детей в игровой процесс.

Особенностью этого этапа является то, что один из детей – «продвинутый» в коммуникации сверстник, который может выполнять ведущую роль, озвучивать её под контролем взрослого. Ребёнок не боится включаться в игровое взаимодействие и сначала активно начинает невербально коммуницировать, прежде всего, со знакомым взрослым (улыбается взрослому, ищет поддержки глазами, произносит звуки) и начинает непроизвольно проявлять активность в отношении сверстника (ожидает, когда ему передадут в руки игрушку, подхватывает предметно-игровое действие, в некоторых случаях вокализирует).

Перед каждой игрой педагог настраивает детей на положительное отношение к сверстнику, предупреждая конфликты при выборе игрушек. При этом даются ключевые инструкции, побуждающие ребёнка к положительному сотрудничеству со сверстником.

С детьми проводились следующие игры: «Кати, лови!», «Перевезём кубики», «Летаем как птички», «Кто спрятался?», «Чья игрушка?» и др.

Ситуация 4. Педагог организует игру с элементами сюжета «У медведя во бору», «Доктор» и др. В эксперименте на этом этапе выбирали «продвинутого» сверстника, который лидировал в сюжете, ему предлагалась центральная роль. Он задавал тон игры, обращался с вопросами к детям группы и др.

Комментарий экспериментатора: на четвёртом этапе создаются коммуникативные ситуации, направленные на формирование средств коммуникации детей в группе (4–5 человек).

Дефектолог подбирает серию игр, в которой ребёнок может проявить эмоции радости, обратиться по имени, уступить место партнёру по игре, попросить помощи, соблюдая правила игры. Этот этап характеризуется появлением у детей таких коммуникативных умений, которые связаны с эмпатией, дружелюбием к партнёру, взаимному участию в игре и др.

Коммуникативный интерес, который сформирован у детей ко взрослому, на этом этапе становится устойчивым, а к сверстниками проявляется в потребности быть рядом и изучать его (ощупывает, гладит волосы, даёт игрушку).

Ситуация 5. Вариант игры проектного характера. В качестве эксперимента был апробирован проект «Дом моей мечты», в котором коммуникативная ситуация разыгрывалась между членами семьи. Суть проекта состояла в том, что родители под контролем педагога «обустраивали» жилую комнату. Стены комнаты представляли собой коробку среднего размера, которую необходимо было обустроить (наклеить обои, склеить мебель из картона, украсить и т. д.). Этот проект заканчивается созданием комнаты, в которой все члены семьи могут принимать участие.

Комментарий экспериментатора: на пятом этапе создаются коммуникативные ситуации с привлечением близкого взрослого. Это в основном игры, объединённые конкретным сюжетом или проектной деятельностью дома и в группе дошкольной организации.

Этот этап характеризовался появлением целенаправленной коммуникативной активности, связанной с ближним окружением и со знакомым в опыте ребёнку бытом. Поэтому у детей можно было наблюдать не только интерес, потребность в совместно-организованной деятельности, когда ребёнок самостоятельно выбирал предметы, пользовался клеем, ножницами, но и сопровождал свои действия речевыми высказываниями, направленными на партнёра по игре.

Если в начале проекта дети присматривались и наблюдали за действиями взрослого и включались посылно в оформление своего «дома», то уже через некоторое время они пробовали самостоятельно действовать (подавали предметы, картинки, выбирали по образцу). Отметим, что наряду с проектной деятельностью дети на этом этапе проявляют эмоционально-положительные реакции и на продуктивные виды деятельности (рисунок, конструирование, лепка). Озвучивание и комментирование педагогом предметно-игровых действий в разных коммуникативных ситуациях позволяет активно вовлекать детей в игру и стимулировать речевую активность.

Заключение

Эксперимент показал, что для формирования у детей потребности в коммуникации и умений налаживать продуктивное общение между собой необходимо создавать специальные коммуникативные ситуации. Одновременно определено, что главная коррекционная задача состоит в формировании у ребёнка ориентировки на нового взрослого. Новый взрослый выступает как лицо, способное наладить коммуникативную ситуацию общения с детьми и оказать помощь, эмоциональную поддержку в коммуникации со сверстником.

В таком взаимодействии взрослого с ребёнком особая трудность связана с адаптационным периодом – периодом привыкания ребёнка к новым образовательным условиям, подчинения требованиям новых взрослых, включения в игровую ситуацию.

К специальным педагогическим условиям относятся следующие:

- первичное налаживание контакта с ребёнком на основе сюрпризных моментов;
- изучение тех коммуникативных умений, которые проявляет ребёнок в игровой ситуации;
- определение коррекционных задач и разработка специального содержания по формированию потребности в коммуникации у ребёнка с опорой на его актуальные возможности;
- обращение к помощи родителей (законных представителей) и включение их в игры с ребёнком;
- подбор дидактических игр для создания коммуникативных ситуаций, доступных опыту ребёнка.

На каждом этапе коррекционной работы детям предлагаются конкретные серии игр, которые помогают каждому ребёнку принять коммуникативную ситуацию и сориентироваться в ней.

Экспериментальное исследование показывает, что эти коммуникативные ситуации необходимо встраивать в разные виды детской деятельности, что будет оказывать положительное влияние на общение детей между собой на доступном уровне и поможет им адаптироваться в детском социуме.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии / отв. ред. Б. Ф. Ломов. М. : Наука, 1981. С. 218–241.
2. Агаева И. Б., Вечер М. В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2016. № 1. С. 95–98.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 414 с.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта: индивида и группы (часть 1) // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 71–80.

5. Вечер М. В. Коммуникативные средства младших школьников с умеренной умственной отсталостью: к постановке проблемы исследования // Специальное образование. 2015. № 4. С. 27–33.
6. Закрепина А.В. Развиваем социальные умения: родителям детей с ОВЗ: учебно-практическое пособие. М. : ИНФРА-М, 2019. 162 с.
7. Заширинская О. В. Современные исследования невербальной коммуникации умственно отсталых детей // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. № 1. С. 228–237.
8. Исенина Е. И. Дословесный период развития речи детей. С. : Изд-во Саратов. ун-та, 1986. 163 с.
9. Кремнева Е. А. Изучение коммуникативных проявлений у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Дефектология. 2016. № 4. С. 88–92.
10. Кремнева Е. А. Коммуникативные умения у детей с умственной отсталостью: влияние коррекционного обучения // Дошкольное воспитание. 2017. № 10. С. 86–91.
11. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с методическими рекомендациями / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. М. : Просвещение, 2019. 349 с.
12. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика: монография. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. 358 с.
13. Самохвалова А. Г. Психология затрудненного общения ребенка: монография. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. 418 с.
14. Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуально- и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М. : ИП РАН; ПЭР СЭ, 2002. С. 270–309.
15. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М. : ИНФРА-М, 2020. 178 с.
16. Brodin J., Stancheva-Popkostadinova V. Intervention of Communication in Children with Intellectual Disabilities / J.Brodin, V.Stancheva-Popkostadinova //Scientific Research. 2009. № 1. URL: [https://www.researchgate.net/publication/238099747 Intervention of Communication in Children with Intellectual Disabilities](https://www.researchgate.net/publication/238099747_Intervention_of_Communication_in_Children_with_Intellectual_Disabilities).
17. Coupland N., Wiemann J. M., Giles H. Talk as «problem» and communications as «miscommunication» an integrative analysis // Miscommunications and Problematic Talk. Newbury Park, CA: Sage. 1991. Pp. 1–17.
18. Guralnick M.J. Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update [Electronic resource] // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2017. 30. Pp. 211–229. URL: https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/2017-Guralnick-Early%20Intervention%20_for_Children-Update.pdf (mode of access: 04.07.2019).

References

1. Abul'khanova-Slavskaya, K.A. *Lichnostnyi aspekt problemy obshcheniya* [Personal aspect of the communication problem]. *Problema obshcheniya v psikhologii*. [The problem of communication in psychology]. М.: Nauka, 1981, pp.218-241. (In Russian).
2. Agaeva I.B., Veher M.V. *Problema formirovaniya kommunikativnykh navykov v sisteme obrazovaniya lic s umerennoj umstvennoj otstalost'yu* [The problem of formation of communication skills in the education system of persons with moderate mental retardation]. *Vestnik KGPU im. V.P.Astaf'eva*, 2016, no. 6, pp. 95-98. (In Russian).
3. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Personality psychology: principles of General psychological analysis]. М., Smysl, 2001. (In Russian).

4. Brushlinskii A.V. *Psikhologiya sub''ekta: individ i gruppy* [Psychology of the subject: individual and group]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2002, no 1, pp.71-80. (In Russian).

5. Vecher M.V. *Kommunikativnye sredstva mladshih shkol'nikov s umerennoj umstvennoj otstalost'yu: k postanovke problemy issledovaniya* [Communication tools of primary school children with moderate mental retardation: to the problem statement of the study]. *Special'noe obrazovanie* [Special education], 2015, no. 4, pp.27-33. (In Russian).

6. Zakrepina A.V. *Razvivaem sotsial'nye umeniya: roditelyam detei s OVZ: uchebno-prakticheskoe posobie* [Developing social skills: parents of children with disabilities: educational and practical guide]. M., NITS INFRA M, 2019, 162 p. (In Russian).

7. Zashchirinskaya O.V. *Sovremennye issledovaniya neverbal'noj kommunikacii umstvenno otstalyh detej* [Modern research on nonverbal communication in mentally retarded children]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*, 2008, no. 1, pp. 228-237. (In Russian).

8. Isenina E.I. *Doslovesnyi period razvitiya rechi detei* [Pre-verbal period of children's speech development]. S, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1986, 163 p. (In Russian).

9. Kremneva E.A. *Izuchenie kommunikativnykh proyavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta s narusheniem intellekta* [Study of communicative manifestations in preschool children with intellectual disabilities]. *Defektologiya*. [Defectology], 2016, no. 4, pp. 88-92. (In Russian)

10. Kremneva E.A. *Kommunikativnye umeniya u detej s umstvennoj otstalost'yu: vliyanie korrekcionnogo obucheniya* [Communication skills in children with mental retardation: the impact of correctional training]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2017, no. 10, pp. 86-91. (In Russian).

11. *Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya detej s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) s metodicheskimi rekomendatsiyami* [Approximate adapted basic educational program for preschool education of children with intellectual disability (intellectual disabilities) with methodological recommendations]. E.A.Ekzhanova, E.A.Strebeleva. M., Prosveshchenie, 2019. 349 p. (In Russian).

12. Samokhvalova A.G. *Kommunikativnye trudnosti rebenka: fenomenologiya, faktory vznikenoveniya, dinamika: Monografiya* [Child's communication difficulties: phenomenology, factors of occurrence, dynamics]. Kostroma, KGU im. N.A.Nekrasova, 2014, 358 p. (In Russian).

13. Samokhvalova A.G. *Psikhologiya zatrudnennogo obshcheniya rebenka: Monografiya* [Psychology of difficult communication of a child]. Kostroma, KGU im. N.A.Nekrasova, 2013, 418 p. (In Russian).

14. Sergienko E.A. *Rannie etapy razvitiya sub''ekta* [Early stages of subject development]. *Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub''ekta* [Psychology of individual and group subjects]. M:IP RAN; PEHR SEH, 2002. pp. 270-309. (In Russian).

15. Strebeleva E.A., Mishina G.A. *Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychological and pedagogical support for the family of a child with disabilities]. M., NITS INFRA M, 2020, 178 p.(In Russian).

16. Brodin J., Stancheva-Popkostadinova V. *Intervention of Communication in Children with Intellectual Disabilities. Scientific Research*, 2009, vol.7. URL: <https://www.researchgate.net/publication/238099747> Intervention of Communication in Children with Intellectual Disabilities.

17. Coupland N. Talk as problem and communications as miscommunications: an integrative analysis. *Miscommunications and Problematic Talk*. Eds. by N. Coupland, H.Giles, J.Wiemann. - L., 1992.

18. Guralnick M.J. Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2017, vol.30, pp. 211-229 URL:<https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/2017-Guralnick-Early%20Intervention%20for%20Children-Update.pdf>

Overcoming Communication Difficulties by Children with Moderate Mental Retardation (Based on the Results of an Empirical Study)

Ekaterina A. Kremneva

Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow

Abstract. Introduction. The paper deals with a crucial topic for correctional pedagogy, i.e., activation of communication capabilities in children with intellectual disabilities and overcoming communication difficulties. The focus of the research is on the communication difficulties encountered by children of the studied category. Based on the findings, examples of game situations aimed at boosting communication capabilities are proposed. The logic of the demonstrated game situations emphasizes the necessity for step-by-step corrective and developmental work in this direction.

The methods employed in the study are observation, correctional and developmental training.

The objective of the research is to develop the content of training situations to overcome communication difficulties.

Research result. The paper reveals the stages and content of communicative situations adapted to the specific features of the mental development of children with severe intellectual disabilities. The main correctional objective identified is to form the orientation of a child to a new adult.

Conclusion. Creation of a special pedagogical environment for the development of the children's need for communication and learning skills makes it easier to adapt to the conditions of preschool institutions and form a focus on the surrounding adults. Materials of the paper provide guidelines for planning correctional and pedagogical work with children and can be of interest to the specialists of preschool educational organizations.

Keywords: communication, communication activity, communication capabilities, children with intellectual disabilities, correctional and developmental training, communication situations.

**Екатерина Анатольевна
Кремнева**

*научный сотрудник лаборатории
психолого-педагогических
исследований и технологий
специального образования лиц
с интеллектуальными
нарушениями*

*ORCID [https://orcid.org/
0000-0003-4370-2953](https://orcid.org/0000-0003-4370-2953)*

*Институт коррекционной
педагогики Российской академии
образования*

*119121, Россия, г. Москва,
ул. Погодинская, 8, корп. 1*

*тел.: +7 (499)2450452
e-mail: kremneva@ikp.email*

**Ekaterina A.
Kremneva**

*Researcher at the Laboratory of
Psychological and Pedagogical Research
and Technologies for Special Education of
People with Intellectual Disabilities*

*ORCID [https://orcid.org/
0000-0003-4370-2953](https://orcid.org/0000-0003-4370-2953)*

*Institute of Special Education of Russian
Academy of Education*

*8, Bld.1, Pogodinskay St, Moscow, Russia
119121*

*tel.: +7 (499)2450452
e-mail: kremneva@ikp.email*