

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Бычкова Наталья Ивановна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ
УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10 – 12 ЛЕТ С ТЯЖЕЛОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы:
Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой коррекционной педагогики:
к.п.н., доцент Беляева Ольга Леонидовна

22.11.2019


(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
к.п.н., доцент Брюховских Людмила Александровна

22.11.2019


(дата, подпись)

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Агаева Индира Бабаевна

22.11.2019


(дата, подпись)

Обучающийся:

Бычкова Наталья Ивановна

22.11.2019


(дата, подпись)

Красноярск 2019

Оглавление

Введение	3
глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Психолого-педагогические особенности обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.....	8
1.2. Особенности коммуникации в онтогенезе.	15
1.3. Особенности и проблемы формирования речи у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.....	19
1.4. Педагогические подходы по преодолению коммуникативных нарушений у детей с тяжелой умственной отсталостью.....	25
1.5. Выводы по I главе.....	32
глава II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	34
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	34
2.2. Анализ результатов исследования импрессивной речи у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.....	48
2.3. Анализ результатов исследования экспрессивной речи у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.....	53
2.4. Дифференцированные методические рекомендации по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью.....	60
Заключение.....	65
Список литературы.....	70
Приложение	76
Приложение А.....	76
Приложение Б	78

Введение

Актуальность исследования. В настоящий период общество все чаще сталкивается с проблемами оказания помощи детям с особыми потребностями, так как в современном обществе наблюдается тенденция роста количества детей, имеющих нарушения психического развития, при которых нарушена или отсутствует речь [2]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ гарантирует право на образование всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривая их обучение и воспитание в общеобразовательных организациях на основе адаптированной образовательной программы и в специальных образовательных организациях. До недавних пор дети, нарушение интеллекта которых сочеталось с нарушениями слуха, зрения, речевого развития, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, психическими расстройствами и расстройствами аутистического спектра, считались необучаемыми, т.к. они не могли освоить общеобразовательные программы, воспитанием зачастую занимались родители, не обладающие достаточным количеством знаний в области специальной педагогики и психологии. Такие дети очень часто находились в изоляции от общества в учреждениях социального назначения. В 2012 году Россией была подписана Конвенция ООН о правах инвалидов. На основании этого утверждена государственная программа «Доступная среда на 2011 – 2017 годы». Она рассчитана на создание условий «безбарьерной среды», доступности всех социальных институтов для лиц с ограниченными возможностями здоровья, создание рабочих мест для их трудоустройства. На основании ратификации Конвенции ООН, учитываются гражданские права инвалидов, разрабатывается «Комплексный план формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на 2009-2012 годы и на плановый период до 2020 года». В нем рассматриваются

следующие положения: разработка инновационного комплекса образовательных услуг, организация образовательной среды, для детей инвалидов, обеспечивающую их развитие и социализацию в общество, обеспечение вариативности образовательных программ [37].

С 1 сентября 2016 г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в котором представлена совокупность требований по обучению и воспитанию детей с лёгкой, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью и с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) решает задачи по созданию наилучших условий для реализации образовательных возможностей таких детей, определяет требования к результатам обучения. Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития, не владеющие вербальной речью, часто зависят от окружения. Такие особенности детей, как ограниченный пассивный словарь, отсутствие или недостаточная мотивация к речевой деятельности в частности и коммуникации вообще, а также неумение осуществлять речевое взаимодействие, ограничивают процесс общения таких детей с другими людьми, затрудняют расширение их социальных контактов [10].

В России и за рубежом накоплен большой опыт по применению средств альтернативной коммуникации [46], [48], [49]. Авторы публикация по данной проблеме заявляют о большом выборе в использовании различных средств коммуникации (жесты, мимика, взгляды, графические символы, технические устройства и др.)

По данным исследования В.А. Первеевой, количество детей с нарушениями функций речи (разного характера) и двигательного аппарата увеличивается с каждым годом [3]. В связи с этим появилась необходимость организации коррекционной работы по преодолению коммуникативных

умений детей с тяжелой умственной отсталостью средствами альтернативной или дополнительной коммуникации по варианту 2 ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Все перечисленные факторы ставят задачу - обеспечить коррекционно-образовательный процесс детей с тяжелой умственной отсталостью соответствующими учебно-методическими материалами, поэтому выбранная тема является актуальной на современном этапе.

Цель исследования: изучение коммуникативных умений у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и составление дифференцированных методических рекомендаций по преодолению коммуникативных нарушений у детей с тяжелой умственной отсталостью 10 – 12 лет средствами альтернативной и дополнительной коммуникации.

Проблема исследования: у детей с тяжелой умственной отсталостью 10 – 12 лет имеется коммуникативный потенциал, но в тоже время отмечается, что он реализуется не в полной мере в силу органической недостаточности коры головного мозга и крайне ограниченных речевых возможностях.

Объект исследования: коммуникативные умения обучающихся с тяжелой умственной отсталостью 10-12 лет.

Предмет исследования: сформированность коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью 10-12 лет.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что

1) коммуникативные умения – это не только слова и звучащая речь, но и невербальные средства, процесс общения, когда вербальная речь дополняется или заменяется невербальной речью – знаками, мимикой, жестами, символами и другими средствами [36];

2) коммуникативные умения у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью будут характеризоваться такими особенностями как: узкий круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и

эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств;

3) выявленные специфические особенности позволят составить дифференцированные методические рекомендации по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью.

Задачи исследования определялись поставленной целью и **выдвинутой гипотезой:**

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования сформированности коммуникативных умений у детей 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью;

2) изучить состояние сформированности коммуникативных умений у детей 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью;

3) составить дифференцированные методические рекомендации по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

1) теоретические – анализ психолого - педагогической литературы по проблеме исследования;

2) эмпирические – анализ медицинской и психолого – педагогической документации, наблюдение, констатирующий эксперимент.

Методологической основой исследования являются:

основополагающие подходы современной концепции обучения детей с особыми образовательными потребностями Л.Б. Баряева [5], Е.Т. Логинова, Е.А. Стребелева [43].

теории речевой коммуникации М.Я. Демьяненко, С.В. Кислой, К.А. Лазаренко;

теория коммуникативной деятельности А.А. Леонтьева, М.И. Лисина, И.А. Зимней;

концепция общения Г.М. Андреевой; определение коммуникативной компетенции Ю.М. Жуковым, Л.А. Петровской, И.Н. Гореловым и др.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности специалистов КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко» (воспитателя, учителя-логопеда, учителя-дефектолога) в процессе педагогического сопровождения инклюзивного образования детей с тяжелой умственной отсталостью в условиях интерната.

Организация исследования. Исследования осуществлялись на базе КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко», Красноярского края, Березовского района в три этапа:

Этапы работы:

на I этапе исследования проводилось изучение психолого-педагогической, медицинской литературы по проблеме исследования, определялись задачи, разрабатывалась рабочая гипотеза, определялась база исследования;

на II этапе было организовано исследование и проводился констатирующий эксперимент;

на III этапе завершен эксперимент, обобщены полученные материалы по количественному и качественному анализу результатов исследования, разработаны дифференцированные методические рекомендации.

Структура магистерской диссертации: данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, содержащего 51 источник. Работа проиллюстрирована 3 гистограммами, приложениями. Общий объем работы составляет 82 страницы.

глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Психолого-педагогические особенности обучающихся с тяжелой умственной отсталостью

Понятие «умственная отсталость» связывает разнообразные и многочисленные формы патологий, проявляющиеся в недоразвитии познавательной области. Существует множество разных форм умственной отсталости.

Исследования ученых Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Г.Е. Сухарева, К.С. Лебединской, С.Д. Забрамной и др. дают основания относить к умственной отсталости те состояния, при которых отмечается необратимое, стойкое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. [14], [17], [19], [30].

Термин «умственная отсталость» с древнегреческого языка переводится, как «малый ум». Это патология головного мозга, ведущая к снижению развития познавательной сферы, к социальной дезадаптации. В связи с органическим повреждением центральной нервной системы искажается развитие личности, снижен интеллект, страдает эмоционально-волевая сфера.

М.Г. Блюмина, В.В. Воронкова дают характеристику разным формам умственной отсталости, которые различаются по различным проявлениям: по патогенезу, клиническим проявлениям, этиологии, также могут различаться по особенностям течения и времени возникновения. Общим признаком умственной отсталости является недоразвитие познавательной сферы, а также других видов психической деятельности, т. е. речи, мышления, эмоционально-волевой сферы, моторики и всей личности ребенка. Степень недоразвития умственно отсталых детей соответствует степени интеллектуального дефекта, недоразвития ЦНС [11].

Главной особенностью детей с тяжелой умственной отсталостью является полная невозможность включения их в какую – либо целенаправленную деятельность, даже при выполнении отдельных действий. Интерес к новым предметам у таких детей является чрезвычайно нестойким, сконцентрировать их внимание на чем-либо удается лишь на очень непродолжительное время.

В плане поведения, по утверждению А.А. Ереминой, Г.Н. Багаевой, Н.Ф. Дементьевой, Н.Б. Жаровой, Т.Н. Исаевой, Г.В. Цикото, эта группа детей не является однородной [6]. Для одних обучающихся характерна выраженная недифференцированная активность: они расторможены, бегают по комнате, живо реагируют на новые предметы, хватают их, трясут, но очень быстро бросают и переключаются на другие. Часто такие дети бывают навязчивы: они подбегают к взрослым, требуют, чтобы им дали тот или иной предмет.

У других детей, напротив, уровень психической активности чрезвычайно низок: они заторможены, интерес к окружающим почти отсутствует. Дети обычно не реагируют на новых людей, они крайне пассивны, контакт с ними резко затруднен.

В характеристике речи таких детей необходимо отметить следующие особенности: дети с трудом понимают обращенную к ним речь (преимущественно это речь, подкрепленная жестами). Им знакомы глаголы бытового характера, они часто отказываются выполнять задания, которые у них не получаются, успех же окрыляет и вызывает желание выполнять другие задания.

Самостоятельное «занятие» для ребенка не представляло особого интереса: пролистав книгу, он брал другую, формально ее изучал.

Дети с тяжелой умственной отсталостью не стремятся объединяться друг с другом, только целенаправленные побуждения педагога ненадолго могут собрать детей вместе [7].

При социализации таких детей трудно разрешимыми проблемами являются отсутствие навыков межличностного общения в среде нормальных людей, несформированность потребности в таком общении, неадекватная самооценка, негативное восприятие других людей, склонность к социальному иждивенчеству. В основном таких детей окружают люди со схожими социально-психическими и коммуникативными проблемами или с ними находятся рядом только родные и близкие, педагоги, которые с ними занимаются [24], [49].

Н.Г.Морозова считает, что для умственно отсталых детей характерно нетипичное развитие познавательных интересов, которое характеризуется в минимальной потребности в познании.

Дети с тяжелой умственной отсталостью слабо воспринимают окружающий мир, непосредственное восприятие окружающей среды малоактивно. Сниженная функция коры ведет к тому, что представления у таких детей размыты. Условные связи у умственно отсталых детей быстро угасают и непрочны, у них плохо фиксируются детали, второстепенные явления. Восприятие умственно отсталых детей часто страдает из-за сниженного зрения, слуха, недоразвития речи, памяти. Но и при сохранных органах восприятия отмечается его замедленный темп. Дети с трудом выделяют главное, они выхватывают отдельные части, не акцентируют внимание на важном материале. Воспитателям с умственно отсталыми детьми необходимо умело управлять их поведением, требуя постоянного понуждения. Внимание у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, отвлекаемости (нужен частый отдых).

Педагоги знают, что при тяжелой умственной отсталости особенности памяти у детей, вызывают трудности при обучении, вследствие чего приходится многократно повторять обучающий материал, подкрепляя его стимульным материалом.

Детям с тяжелой умственной отсталостью трудно найти различия или сходство между предметами по объединяющим признакам, высказать свое суждение о создавшейся ситуации, у них проявляются недостаточно осмысленные формы поведения.

У таких детей не развито абстрактное мышление. Им тяжело понять связь между явлениями. На низком уровне проявляется логическое мышление, понимание переносного смысла пословиц. Недостаточно сформированы все мыслительные операции. У детей с тяжелой умственной отсталостью слабая регулирующая роль мышления, они начинают выполнять задание, не дослушав инструкции, без внутреннего плана действий и не поняв цели работы.

Формирование игры у детей с тяжелой умственной отсталостью также имеет свои особенности и в большой степени зависит от участия в них взрослых. Требуется значимая помощь воспитателей, чтобы помочь ребенку начать и продолжить игру. Ребенок может играть самостоятельно лишь только после многократных повторений проигрывания несложных сюжетов. При выборе игрушек дети с тяжелой умственной отсталостью предпочитают знакомые, чаще всего они повторяют с ними одни и те же действия. У них отсутствуют игрушки – заменители, у детей нет интереса к своим ровесникам, отсутствует потребность в контакте [17].

С.Я. Рубинштейн отмечает нарушение волевой сферы у таких детей. Внешне это проявляется в хаотичном поведении, наличии произвольных движений, очень часто наблюдается проявление негативизма. У них слабая воля, они легко подчиняются чужому влиянию (чаще отрицательному). Такие дети не проявляют должного характера, чтобы добиться поставленной цели, они весьма импульсивны. Дети с тяжелой умственной отсталостью зачастую не способны сдерживать свои чувства и влечения. У них затруднено формирование потребностей и интересов, также не развита любознательность, отсутствует потребность к различным видам деятельности, нет интереса к приобретению знаний. У детей остаются

сохранными потребности в еде, сне и т.д. Духовные потребности развиваются замедленно [40].

Г.Г. Запрягаев, Е.Г. Федосеева описывают, что у таких детей ограничены возможные переживания различных эмоциональных состояний, у них отмечается бедная лицевая экспрессия [20].

Рисунки детей выглядят весьма не аккуратно, из-за несформированности мелкой моторики [16].

По мнению Н.П. Вайзман у этих детей отмечаются нарушения координации движений. Дети младшего возраста затрудняются принять нужную позу, не могут держать ее более 1 — 2 с., они с трудом сохраняют заданную позу, при этом у них наблюдаются общая напряженность, синкинезии в лицевой мускулатуре. Также не сформирована динамическая координация.

Практически у всех детей с тяжелой умственной отсталостью отмечается недоразвитие моторики. Недостатки моторного недоразвития распространяются как на крупную, так и на мелкую моторику. Это в свою очередь замедляет темпы формирования двигательных навыков. Кроме того, отмечает автор, сформированные навыки двигательных умений характеризуются непрочностью.

В.М. Астапов отмечает, у детей с умственной отсталостью ярко выраженное недоразвитие сложных форм движения, они не умеют выполнять движения по сложной инструкции, их движения плохо координированы, неловки, у них ярко выражены недоразвития сложных форм движения, нарушена переключаемость с одного движения на другое [15].

По мнению авторов Т.А. Власовой, М.С. Певзнер нарушения моторики связано с неумением сочетать движения обеих рук, координировать их работу, управлять сложными движениями. Трудности вызывает плавность в движениях, их переключаемость [12].

Эмоции таких детей бедны и малодифференцированы. Проявление чувств у детей с тяжелой умственной отсталостью характеризуется бедностью и в то же время острой аффективной окрашенностью. Им свойственны бурная радость, сильный гнев и отсутствие устойчивых чувств. В эмоциональном плане эти дети очень ранимы, но с другой стороны обостренная потребность во внимании взрослого делает их открытыми для взрослых, они охотно идут на контакт, дети с нетерпением ждут одобрения взрослого [50].

У детей с тяжелым нарушением умственной отсталости страдает первая степень познания – восприятие. Для таких детей требуется значительно больше времени, чтобы воспринять информацию. Отмечается узость объема воспринятого материала. Дети лучше запоминают зрительно воспринимаемые признаки, труднее запоминают логические связи. У них поздно формируется произвольное запоминание. Л.В. Запков, В.Г. Петрова отмечают, что слабость памяти у детей проявляется главным образом в трудностях воспроизведения информации, неумении воспроизвести образы.

У таких детей отмечаются расстройства эмоциональной сферы, которая играет большую роль в процессе познания, поскольку активизирует процессы мышления. У большей части таких детей наблюдается непроизвольное внимание, которое входит в основу врожденного ориентировочного рефлекса. Произвольное внимание у многих детей неустойчиво, им крайне тяжело сосредоточиться, дети постоянно отвлекаются на посторонние раздражители. Рассматривая какой-либо предмет, умственно отсталый ребенок не испытывает к нему интерес и не пытается разобраться во всех его свойствах. Но авторы М.Г. Блюмина, В.В. Воронкова утверждают, что благодаря навыкам самообслуживания и выполнения трудовых поручений, внимание становится более устойчивым.

Дети с тяжелой умственной отсталостью испытывают трудности в освоении пространственно временных представлений, они не могут определить время на часах, не ориентируются в части суток и т.д.

Отмечаются трудности в таких мыслительных операциях, как синтез, анализ, обобщение, сравнение, абстракция. Дети не могут дать самооценку своей работе, так как, у них снижена активность мыслительных процессов, они не замечают и не понимают своих ошибок [16].

Отсутствие критики к собственной деятельности – это отличительная черта таких детей. Ильина М.Ю. считает, что речевая активность не возникает без специального обучения [21].

А.А. Катаева, Е.А. Стребелева отмечают, что у таких детей наблюдается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, звуковой, грамматической, а также ограниченностью и бедностью словаря» [22].

У детей с тяжелой умственной отсталостью оказываются несформированными предпосылки речи: не развита предметная деятельность детей, страдают ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему миру. Все эти важные факторы лежат в основе развития грамматического строя речи и смысловой ее стороны. Также у этих детей снижена потребность в общении; не сформирован фонематический слух, артикуляционный аппарат, восприятие и слуховое внимание, обеспечивающее становление звуковой стороны речи.

Речевые нарушения у данных детей имеют системный характер, речь нарушена как целостная функциональная система. Отмечается несформированность как экспрессивной, так и импрессивной речи [25].

Крайне медленно накапливается словарь у детей и не достигает уровня, которым овладевают здоровые дети. Часто нарушается структура слова: дети делают пропуски, не договаривают окончаний, искажают или заменяют звуки. Словарный запас в пассивной речи во многом превышает активный, но так случается не всегда. Иногда ребенок произносит слово по картинке, но не понимает, когда такое, же слово произносит другой человек в иной ситуации. У таких детей сохраняется ситуативное значение слов [23].

Большую трудность представляет вызывание речи у детей, дети большей частью пассивные, инертные, нуждаются в эмоциональном подкреплении.

У детей данной категории, чем сильнее выражен интеллектуальный дефект, тем больше страдает речевое развитие, отмечает Г.Е. Сухарева [45]. Однако, при правильной организации жизни, воспитания и специального более раннего обучения умственно отсталого ребенка, многие дефекты развития могут быть существенно скорректированы. При правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии отмечается положительная динамика в развитии детей с тяжелой умственной отсталостью описывают М.С. Певзнер, В.И. Лубовский, и др. [27].

Таким образом, под коммуникативным умением мы понимаем, что это не только слова и звучащая речь, но и невербальные средства, процесс общения, когда вербальная речь дополняется или заменяется невербальной речью – знаками, мимикой, жестами, символами и другими средствами.

1.2. Особенности коммуникации в онтогенезе

Термин «коммуникация» образован от двух слов латинского языка: «communicatio», что означает «общение, передача» и «communicare», означающее «беседовать, сообщать». Именно на обучении коммуникации как взаимодействию индивида с другими людьми по своей сути была и остается основополагающей целью любой школы.

Процесс установления взаимодействия между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включает в себя обмен информацией, характеризуется взаимным восприятием и влиянием друг на друга, составляет общение или коммуникацию [3].

В начале XX века за рубежом впервые упоминается о коммуникации. В научной литературе исследователи этот термин рассматривали как

взаимосвязанность двух самых важных философических учений:

1) бихевиоризма (фундаментом такой коммуникации являются непосредственные речевые сигналы, которые можно корректировать, воспитывая человека с любым складом поведения);

2) персонализма (в данном случае коммуникация рассматривается, как внутренняя физическая способность индивида открывать в себе чувства другой личности).

В основе речевой коммуникации стоит схема: отправитель речи, получатель информации, их речевая деятельность и сообщение, являющееся продуктом речи. Связь между отправителем и получателем речи в данном случае считается условием протекания речевого действия, адресат и адресант - свойством речевых механизмов коммуникации. В речевом общении будет приниматься во внимание ситуация общения. Таким образом, исследователи М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко выделяют несколько компонентов в речевой коммуникации:

- 1) ситуация общения;
- 2) отправитель речи;
- 3) получатель речи;
- 4) условия протекания речевого действия;
- 5) речевое сообщение [18].

В учебно-образовательной деятельности ситуация общения, как правило, задается педагогом. Предметом речевой деятельности являются мысли, выражающиеся в тесной связи с определенными мотивами и в пределах известной темы. Побуждением к речи может служить внутренняя (исходящая из желаний самого человека) и внешняя (исходящая от другого лица) ситуация. Такие условия включают в себя противоречия, которые будут решены в процессе коммуникативного взаимодействия. Динамика изменения ситуации зависит во многом степени от активности коммуникантов, их общей заинтересованности в общении, одинакового круга интересов, их отношением друг к другу и к ситуации [42].

У детей дошкольного возраста преобладает эгоцентрический взгляд в межличностных и пространственных отношениях. Ребенок сосредотачивается на своем видении и представлении вещей, что ограничивает способность дошкольника воспринимать окружающий мир, препятствует его пониманию. Маленький ребенок воспринимает речь родителей как совершенный образец и всегда копирует его [47].

В возрасте 6 - 7 лет дети впервые перестают считать собственное мнение единственно возможным, прежде всего под влиянием столкновения их различных мнений в процессе споров, в игре и других совместных видах деятельности, а также поиска общих договоренностей.

К концу дошкольного возраста дети с легкостью устанавливают контакт со сверстниками и взрослыми, проявляя при этом активность.

К моменту поступления в школу дети уже должны уметь строить понятные для окружающих высказывания, задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от собеседника, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи.

Таким образом, на предшкольной ступени от ребенка требуется элементарное понимание возможности различных точек зрения на какой-либо вопрос, а также ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, на чем строится воспитание и уважение к иной точке зрения.

По мере приобретения опыта общения дети могут заранее предвидеть разные возможные суждения других людей. В контексте сравнения они также учатся обосновывать и доказывать собственное видение.

К школьному возрасту обучающиеся, обычно, уже обладают целым рядом речевых и коммуникативных компетенций.

В итоге к концу начальной школы вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать ощущения, мысли и настроение окружающих, их внутренний мир в целом.

Стремление детей договариваться и обсуждать вопросы по поводу конкретной ситуации является необходимым условием для способности детей сохранять доброжелательное отношение друг к другу.

На протяжении младшего школьного возраста обучающиеся динамично включаются в общие занятия. В этом возрасте внимание к сверстнику становится высоким. Образовательная деятельность остается преимущественно индивидуальной и, тем не менее, вокруг нее нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т. д. В данный период происходит интенсивное установление дружеских контактов. В условиях специально организуемого учебного сотрудничества формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно и в более широком спектре.

В рамках имеющей системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента в начальной школе, можно считать умение находить общее решение практической задачи даже в неоднозначных обстоятельствах; умение договариваться и аргументировать свое предположение, способность с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; умение уступать и сохранять доброжелательное отношение к собеседнику в ситуации спора, умение брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Исследуя общение детей, как коммуникативный обмен, Л.А. Петровская выделяет ряд коммуникативных умений. Самым важным умением в современном общении определяет - умение выслушать собеседника. Рассматривая вышеизложенные модели коммуникативной компетенции, сделаем вывод о том, что все они построены на основе системного подхода, предусматривающий исследование коммуникативной компетенции как системы, определение ее внутренних качеств, связей и отношений. На системном принципе построена модель коммуникативной компетенции, которая представлена в «Федеральном государственном образовательном

стандарте», где сказано, что «коммуникативная компетенция» состоит из трех основных видов: речевой, языковой и социокультурной, которые, в свою очередь, также включают ряд компетенций [33]. «Федеральный государственный образовательный стандарт» настраивает учителя на то, что у школьников, прежде всего, нужно развивать речемыслительные способности. ФГОС устанавливает перечень коммуникативных универсальных действий: определение смысла, постановка задачи, полно и точно отражать свои мысли, разрешение разногласий, владеть диалогической и монологической формами речи. Эта модель коммуникативной компетенции, как и большинство других существующих моделей, сконструирована на основе двухуровневого подхода, который можно свести к совместному дополнению «знания - реализация».

Таким образом, от того насколько сформированы, коммуникативные способности, во многом зависит успешность человека в трудовой деятельности и других областях жизни. Формирование коммуникативных способностей у человека начинается почти с рождения. Чем раньше ребенок начинает говорить, тем ему проще будет взаимодействовать с окружающими. Коммуникативные навыки – это навыки общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию.

1.3. Особенности и проблемы формирования речи у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью

Освоение речи – сложный процесс, связанный со становлением ведущих видов деятельности ребенка [29]. Понятие «импрессивная речь» происходит от лат. *impresso*, что означает впечатление - термин, обозначающий одну из сторон речевой деятельности - восприятие и понимание речи. Устная импрессивная речь выражается в слуховом восприятии устной речи,

письменная импрессивная речь - в зрительном восприятии текста (чтении).

Анализируя состояние механизмов нарушений импрессивной речи А.Р. Лурия выделяет нарушения фонематического слуха, являющееся непосредственным результатом поражения верхне-височных отделов левого полушария (или зоны Вернике), представление значения целого связного речевого высказывания или целой фразы. Почти у всех детей к началу школьного обучения не сформирован фонетический строй речи.

Также автором выделены этапы понимания развернутой речи: удержание в речевой памяти элементов речевой структуры; способность уложить их в одновременно воспринимаемую смысловую схему; понимание развернутой речи и декодирование ее смысла [26].

Словарный запас в пассивной форме существенно превышает активный, дошкольники с тяжелой умственной отсталостью могут произносить слова к какой-либо картинке, реальному предмету, но не понимать, когда их произносит человек в незнакомой ситуации. Это свидетельствует о том, что у таких детей сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у этих детей намного меньше, чем у детей без особенностей в развитии того же возраста [9]. Ситуативное значение слова, нарушения грамматической стороны речи, проблемы в развитии фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого часто совсем не понимается ребенком с тяжелой умственной отсталостью или понимается искаженно.

Развитие импрессивной речи опережает активную речь по количеству слов и по функции. Характерно, что элементарное понимание речи у детей с тяжелой умственной отсталости становится возможным к концу 2-го года жизни. К 4 - 5 годам около 30% словосочетаний из речи взрослых не понимаются детьми. Нередко дети 4 - 5 лет понимают фразы в одном варианте, постоянно встречающемся в речи взрослых [41].

Существенную роль в организации деятельности ребенка с тяжелой умственной отсталостью могут играть слова взрослого. Они могут

привлекать внимание ребенка, направлять его деятельность, поставить перед ним несложную задачу. На протяжении всего дошкольного возраста необходимо сочетать словесную инструкцию с показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка.

Дети с тяжелой умственной отсталостью улавливают лишь интонацию, а не содержание обращенной к ним речи, они не реагируют на простейшие ситуативные команды. Звучащая речь долгий срок мало интересует детей, они недостаточно прислушиваются к разговору. Несмотря на это, они постепенно все же овладевают элементарными речевыми высказываниями.

И.Б. Агаева считает, что в связи с медленным развитием дифференцировочно-условных связей в области речеслухового анализатора у таких детей долгое время не дифференцируются слова, произносимые окружающими, они не различают звуки речи, в связи с чем, недостаточно четко воспринимают речь окружающих [2].

Исключения встречаются крайне редко. В импрессивной речи дети не понимают падежные конструкции с предлогами ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО, ИЗ-ЗА, смешивают предлоги ПОД, НА, И, ПОД, В [23].

Усвоение прилагательных у детей вызывает определенные трудности. В речи детей данной категории используют прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые свойства предметов. У детей с умственной отсталостью часто возникают затруднения при определении цвета, формы, характера предмета.

Вывод, который можно сделать - без специально организованного подхода речь дошкольников с умственной отсталостью не будет развиваться. Все то, что дети без особенностей в развитии усваивают произвольно, в процессе общения и игры, дети с умственной отсталостью будут усвоить только в процессе долгого и упорного обучения. Следует заметить, что не всегда является возможным приблизить уровень развития речи к норме. Это зависит от характера первичного нарушения, структуры дефекта,

компенсаторных возможностей данного ребенка с конкретным нарушением [31].

Рассмотрим особенности экспрессивной речи у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.

Экспрессивная речь – процесс произнесения звуков, который формируется в результате активного общения с окружающими, подражая их действиям [38].

Формирование речи умственно отсталых детей осуществляется с большим запозданием и имеет значимые отличия. Такие дети позднее, чем дети с нормативным развитием вступают в эмоциональный контакт с близкими. С 1 года жизни уже можно наблюдать патологическую реакцию на речь взрослых. Часто это выражено в том, что у детей с умственной недостаточностью крайне слабо проявляется стремление подражать речи взрослых. Звуковые комплексы, произносимые детьми, скудны и эмоционально не окрашены.

По мнению Р.И. Лалаевой умственно отсталые дети относительно поздно осваивают речь. Первые неточно произносимые слова, появляются у умственно отсталых дошкольников в 2 - 3 года и даже в 5 лет. Это, как правило, имена существительные - названия предметов ближайшего окружения, глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Отдельные дошкольники даже в более старшем возрасте используют лепетные слова или произносят лишь первый слог нужного слова [26].

У детей с умственной отсталостью имеется недоразвитие лексико-грамматического строя речи. Словарный запас таких детей значительно беднее, чем у детей с нормальным интеллектуальным развитием. Наблюдается существенная разница между объемом активного и пассивного словаря. Значительно меньше по объему активный словарь детей, чем пассивный. Их речь состоит в основном из существительных и обиходных глаголов. Реже встречаются прилагательные, союзы, предлоги, наречия. Обучающиеся с умственной отсталостью легче могут находить сходство

предметов и тяжелее их различия. Расхождения предметов детьми не улавливаются, тяжело разграничиваются обозначения.

У многих детей с умственной недостаточностью отсутствуют слова обобщающего характера (транспорт, посуда, обувь, животные, овощи). В устной речи наблюдаются частые искажения в употреблении падежей, наиболее сформированными у этих детей являются формы именительного, родительного и винительного падежей имен существительных.

Функция словообразования у детей с умственной недостаточностью еще менее сформирована, чем функция словоизменения. Детям тяжело образовывать прилагательные от существительных, уменьшительно-ласкательные формы существительных. Они чаще пользуются суффиксальным способом словообразования, но количество суффиксов, используемых для словообразования, невелико.

Младшие школьники с умственной отсталостью строят простые нераспространенные предложения, встречаются распространенные предложения, которые включают чаще всего прямое дополнение. В качестве сказуемого употребляют глаголы несовершенного вида, глаголы совершенного вида употребляют крайне редко.

В связной речи у умственно отсталых обучающихся часто встречаются назывные и неполные предложения. В предложениях отсутствует подлежащее или сказуемое, иногда и подлежащее, и сказуемое [23]. С.Я. Рубинштейн в своих трудах отмечал, что, основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей являются «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах» [40].

Старшие дошкольники с трудом, но пользуются речевым общением, их затрудняет участие в беседе. Рассказ по картинке, пересказ услышанного несложного текста, словесная передача увиденного или пережитого события оказываются для них сложным действием. Это удается им сделать лишь при помощи наводящих вопросов и подсказок. Однако, такие дети с большим

удовольствием смотрят любые телевизионные передачи. Хотя мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране герои и музыкальное сопровождение.

Р.И. Лалаева исследуя экспрессивную речь детей с умственной недостаточностью выявила, что дети часто опускают предлоги В, ИЗ, не употребляют предлоги НАД, ОКОЛО, ПЕРЕД, ЗА, ЧЕРЕЗ, МЕЖДУ, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА, смешивают НА и В, заменяют предлог НАД предлогом НА, ПОД ПО; неправильно согласовывают существительное в роде, числе, падеже, существительное с числительным и прилагательным.

Отмечается неточность в употреблении простых слов, отсутствует дифференциация в обозначении сходных предметов. Например, шубу, пальто, плащ некоторые дети называют словом пальто; свитер, рубашку, куртку обозначают словом кофта, Р.И. Лалаева отмечает в речи детей вербальные замены. В основном такие дети заменяют слова, близкие семантически, обозначающие предметы одной группы. Названия нескольких сходных предметов заменяются одним наиболее употребительным словом. Причинами неточности в употреблении слов у детей с умственной отсталостью являются трудности дифференциации, различения самих предметов.

Обучающиеся младших классов используют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета - это основные цвета (красный, синий, желтый), величина предметов (маленький - большой), вкус (сладкий - горький). Противопоставления, типа «узкий - широкий», «добрый - злой» используются редко.

Падежные окончания множественного числа усваиваются труднее, чем падежные окончания единственного числа. Умственно отсталые обучающиеся чаще неправильно употребляют существительные с наречием много («много мальчики», «много котята»). Долгое время неусвоенными оказываются типы склонений, в некоторых случаях

смешиваются окончания родительного падежа множественного числа различных склонений («много книг», по аналогии с «много домов») [4].

По мнению А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью стараются уклоняться от речевого общения. Речевые контакты, которые возникают с собеседником, оказываются неполноценными и кратковременными [1]. Это происходит из-за ограниченности побуждений к высказываниям, отсутствия у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедного словарного запаса, препятствующего формированию высказываний, непониманию собеседника. Исследователи подчеркнули, что формирование речи ребенка с умеренной умственной недостаточностью зависит от его индивидуальных особенностей и от качества оказываемой ему помощи [23].

Таким образом, коммуникативные умения обучающихся с тяжелой умственной отсталостью характеризуются следующими особенностями: низкий круг общения, недостаточный социальный опыт, задержка развития интеллекта, несформированность эмоционально-волевой сферы, отношение к себе и ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслеиспытательных средств.

1.4. Педагогические подходы по преодолению коммуникативных нарушений у детей с тяжелой умственной отсталостью

Обзор литературных источников показал, что обучающиеся с тяжелой умственной отсталостью достаточно разнородная группа, испытывающая сложности в понимании речи, что свидетельствует о необходимости организации раннего коррекционно-педагогического сопровождения детей с тяжелой умственной отсталостью.

Работа по развитию речи с детьми данной категории нацелена на развитие их коммуникативного потенциала. Дети не способны к речевому высказыванию без специальных занятий, их речь примитивна, чаще они пользуются отдельными репликами в процессе продуктивной или игровой деятельности. Очень часто такие дети стараются воздержаться от речевого общения. Неполноценная речь обусловлена рядом факторов: истощаемостью поводов для высказывания, неумением понять собеседника, отсутствием запаса представлений и бедным словарным запасом, необходимых для поддержания диалога [24].

У каждого ребенка с умственной отсталостью имеется большой потенциал ненарушенных, здоровых задатков, неравномерное распространение дефективности (с точки зрения глубины) на различные стороны психической деятельности обнаруживают большие возможности для его развития. В то же время для перемены потенциальных возможностей в действительные, необходимо знать те ресурсы ребенка, которыми он уже располагает, но которые еще не стали его достоянием и находятся в зачатке. Последние при благоприятных и определенных условиях с помощью взрослых могут развиваться до такого уровня, что станут новым качеством ребенка с умственной отсталостью. По учению Л.С. Выготского, в организме ребенка заложены ресурсы компенсации и сверхкомпенсации дефекта, которые связаны с пластичностью основных систем развивающегося организма, включая ЦНС.

Обучение детей с разными дефектами должно основываться на том, что одновременно с дефектом имеются компенсаторные резервы для преодоления дефекта и должны быть включены в воспитательный процесс как его движущая сила [36].

Изучая детей с умственной отсталостью, Е.Н. Винарская пришла к решению, что не все функции нервных клеток проекционных полей коры головного мозга нарушены, эмоциональный аспект минимально сформирован, что даёт реальную возможность общаться с ребенком с

помощью невербальных средств общения. Данное заключение имеет большую значимость для процесса обучения умственно отсталых детей, так как потребность в коммуникационных актах самостоятельно у детей не формируется. Необходимо побуждать детей к общению пантомимикой и жестами, следуя этому можно научить ребенка обращаться за помощью к взрослому, обращать на себя внимание, создавая потребность сначала в невербальном, а далее и в вербальном общении [44].

Авторы Ю.А. Ахтямова, Ю.В. Липес считают «...необходимо, чтобы окружающие понимали, что хочет сказать ребенок, реагировали на его сигналы. Если взрослые не реагируют на сигналы ребенка, он может совсем отказаться от попыток общения и замкнуться в себе. Взаимопонимание и общение можно наладить с помощью методик альтернативной или дополнительной коммуникации» [38].

По результатам анализа трудов И.Б. Агаевой, сделан вывод, что в случае отсутствия устной речи у детей, эффективно можно пользоваться системой средств альтернативной коммуникации, где за основу принимается невербальное средство общения. [2].

Альтернативная коммуникация (дополнительная, вспомогательная, тотальная) - это виды коммуникации, дополняющие или заменяющие вербальную речь людям, которые не могут общаться с её помощью. Все неголосовые системы коммуникации называются альтернативными, которые применяются, как полная альтернатива речи либо, как дополнение к ней. Дополнительная коммуникация означает коммуникацию, сопровождающую речь, т.е. происходит поддержка развития речи и обеспечение альтернативной формы коммуникации в том случае, если у человека не разовьётся умение говорить.

Учитывая многие аспекты подходят к выбору альтернативной коммуникации. Система коммуникации должна давать человеку в меньшей степени чувствовать себя неполноценным, упрощать повседневную жизнь, и больше самому управлять собственной жизнью. А.А. Магутина считает, что

для проведения диалога с детьми с интеллектуальной недостаточностью, педагогу необходимо выбрать альтернативные средства общения, которые будут способствовать ребенку взаимодействовать с педагогом, понимать его требования [32].

Большинству детей, которые нуждаются в средствах альтернативной коммуникации, нужны и другие виды помощи, поэтому введение альтернативной коммуникации должно быть скоординировано таким образом, чтобы оказать максимальную помощь.

Необходимо учесть все сильные стороны ребенка и особенности онтогенеза при выборе средств дополнительной коммуникации. Для этого оценивается уровень коммуникативного развития, коммуникативные возможности и данные самого ребёнка.

В отечественной логопедии долгое время отношение к невербальным средствам коммуникации оставалось неустойчивым, в то же время в зарубежной науке развитию альтернативных средств коммуникации детей с интеллектуальной недостаточностью отводится важная роль [44].

Для большинства детей с умственной недостаточностью в качестве средства общения может быть использована пиктография.

Пиктография – обозначает древнейший вид письменности, передача или рисуночное письмо. Ее значение в том, что знак никак не связан со звучанием слова - он показывает его смысл. Принципы пиктограммы нередко применяются в международных знаках и символах. Происходит передача смысла посредством движения человеческой фигуры, позы либо стрелки обозначающей направление, перечеркнутые изображения обозначают запрет. Пиктография использует постоянные, сохраняющиеся в течение многих лет принципы символизации, которые не могут не говорить о важнейших принципах функционирования мышления человека.

По результатам работы немецкого специалиста Р. Лебом была создана система, вступающая в коммуникацию с людьми с умственной отсталостью

не умеющими говорить. Работу по ней осуществляют не только педагоги, но и родители в домашних условиях [36].

В коммуникативной вспомогательной системе используются Блисс-символы, пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы) и картиночные символы коммуникации (PCS). Система Блисс-символов является разновидностью логографической письменности, построенная на буквах. Впервые она использовалась для детей с нарушениями двигательного аппарата за рубежом, а также для детей, с имеющимися нарушениями речи, а также с проблемами в обучении письма и чтения. Система Блисс символов состоит из сотни символов, из которых можно комбинировать новые слова и выражения. Данная система эффективна для пользователей с хорошими когнитивными данными. Особенность этого альтернативного средства коммуникации в том, что в нем представлена как лексика, так и грамматика. Здесь используются специальные индикаторы для дифференцирования существительных, прилагательных, глаголов и один и тот же символ можно читать по-разному [2].

Система «МАКАТОН» - это уникальная языковая система с использованием жестов, символов совместно с речью, помогающая людям с коммуникативными трудностями общаться. Данную систему практикуют в работе с людьми ДЦП, с расстройствами аутистического спектра, генетическими синдромами, множественными нарушениями и т.д. Сегодня для многих людей с тяжелыми коммуникативными и интеллектуальными нарушениями «Макатон» - это голос, позволяющий общаться с окружающими, участвовать в жизни семьи и общества, использовать жесты и символы в таких сферах, как образование, профессиональная подготовка, независимое проживание, трудоустройство.

В «Макатон» используются сразу несколько модулей: речь, символы и жесты. Все понятия в словаре программы соответствуют жестам и символам, которые используются совместно со звучащей или письменной речью, в

некоторых случаях в сочетании друг с другом, а иногда сами по себе (например, существует символьное письмо). Символы и жесты создают зрительное сопровождение речи, что повышает представление и общение. Символы используются в работе с детьми, которые не могут жестикулировать и выбирают графическое выражение речи. Основной частью программы являются символы, которые можно использовать в сочетании с жестами и речью или только с речью.

Преимущества данной системы - совместное использование звучащей речи, символов и жестов, что приносит реальные результаты при обучении, так как задействовано сразу несколько каналов передачи информации, способствует развитию таких важнейших психических функций, как мышление, восприятие, речь, внимание.

Однако, имеются недостатки данной системы - при ее использовании могут возникнуть трудности у людей с расстройствами аутистического спектра, а также с двигательными нарушениями [3].

Альтернативная коммуникация побуждает появление речи и помогает её развитию, она может применяться постоянно, также может использоваться как временная помощь или рассматриваться как способ активизации в овладении речью. Применение альтернативных средств коммуникации способствует возникновению функционирующей системы коммуникации, развитию навыков самостоятельной передачи нужной информации собеседнику, умению выражать собственные мысли с помощью символов и жестов. Использование дополнительных знаков способствует появлению вербальной речи через развитие абстрактного мышления и символической деятельности [34].

Обзор научной литературы показывает, что необходимо совершать выбор альтернативной коммуникации, учитывая особенности дизонтогенеза и возможности каждого ребенка, оценить степень его коммуникативного развития, а также его возможности и способности [12]. Для оценивания степени коммуникации обучающегося и выборе средств альтернативной

коммуникации необходимо наблюдать за ребёнком в различных ситуациях; проанализировать, какие повторяющиеся действия можно интерпретировать как сигналы о желании и потребности ребёнка; обсудить с родителями и педагогами, какие коммуникативные действия ребёнок совершает в повседневной жизни, во время игр и общения; [4].

Таким образом, выявленные качества коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью свидетельствуют о необходимости выбора систем альтернативной коммуникации с учетом сформированности речевых и неречевых умений.

Выводы по I главе

Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что интерес к проблеме обучения и воспитания детей с тяжелой умственной отсталостью остается на высоком уровне. Анализ общей и специальной литературы, по изучению проблемы развития коммуникативных навыков у умственно отсталых детей школьного возраста привели нас к следующим выводам:

- под коммуникативным умением мы понимаем, что это не только слова и звучащая речь, но и невербальные средства, процесс общения, когда вербальная речь дополняется или заменяется невербальной речью – знаками, мимикой, жестами, символами и другими средствами;

- от наших коммуникативных способностей, и от того, насколько они сформированы, зависит успешность человека в трудовой деятельности и других различных областях жизни. Формирование коммуникативных способностей у человека начинается почти с рождения. Чем раньше ребенок научится говорить, тем проще будет его взаимодействие с окружающими. Коммуникативные навыки – это навыки общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию.

- коммуникативные умения обучающихся с тяжелой умственной отсталостью характеризуются следующими особенностями: низкий круг общения, недостаточный социальный опыт, задержка развития интеллекта, несформированность эмоционально-волевой сферы, отношение к себе и ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств;

- анализ литературных источников показал, что обучающиеся с умственной отсталостью достаточно разнородная группа, испытывающая трудности в понимании и воспроизведении речи, что свидетельствует о

необходимости организации раннего коррекционно-педагогического сопровождения данной категории обучающихся;

- выявленные качества коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью свидетельствуют о необходимости выбора систем альтернативной коммуникации с учетом сформированности речевых и неречевых умений.

глава II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение сформированности коммуникативных умений у обучающихся 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью.

В соответствии с намеченной целью в ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1) изучение психолого-педагогической документации на обучающихся (заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК));

1) подбор диагностического материала для изучения возможных средств общения детей с тяжелой умственной отсталостью;

2) определение уровня сформированности импрессивной и экспрессивной речи;

3) выявление специфических особенностей сформированности импрессивной и экспрессивной речи у обучающихся 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью.

В основу теоретических и методологических исследований легли следующие положения:

- концепции Л.С. Выготского о структуре дефекта при умственной отсталости, закономерностях развития аномального ребенка в обучении [12];

- концепция ведущей роли деятельности и общения в формировании личности ребенка [27].

- современные системы обучения детей с особыми образовательными потребностями Л.Б. Баряева [5], Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина [8], Е.А. Стребелева [43].

Эксперимент проводился на базе КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко», Красноярского края, Березовского района.

Исследованием было охвачено 10 человек в возрасте 10 - 12 лет, при комплектовании экспертной группы учитывался:

- однотипный характер дефекта (тяжелая умственная отсталость - F 72);
- обучение по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с тяжелой умственной отсталостью;
- сформированность речи.

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись: дети с глубокой умственной отсталостью; дети с выраженным нарушением зрения и слуха.

Анализ анамнестических данных, данных ПМПК, медицинской документации свидетельствовал о том, что всем детям рекомендовано обучение по второму варианту ФГОС для умственно отсталых детей с тяжелой умственной отсталостью.

Симптоматика органического поражения ЦНС у детей экспериментальной группы проявлялась в виде скованных, замедленных, недифференцированных движений, ограничения объема двигательных действий. Имелись незначительные дефекты в анатомическом строении артикуляционного аппарата детей с интеллектуальными нарушениями.

Исследования проводились индивидуально с каждым ребенком. Детям давалось предварительное инструктирование, в котором ребенку показывался примерный результат - образец предстоящей речевой деятельности. Это особенно важно для детей с умственной отсталостью, так как позволяет лучше ориентироваться в задании. В случаях затруднений, ребенку задавались побуждающие или уточняющие вопросы, предусматривались повторы инструкций и разбор образца.

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько взаимосвязанных ступеней.

На 1 ступени проводилось исследование состояния сформированности импрессивной речи.

На 2 ступени осуществлялось исследование состояния экспрессивной речи.

Нами были использованы общепризнанные в логопедии методы и приемы обследования лексико-грамматического строя речи. Экспериментальное исследование проводилось на основе заданий, предложенных Г.В. Чиркиной, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой, Л.В. Лопатиной и И.Б. Агаевой.

Подбор стимульного материала осуществляли выбором картинок на каждый блок задания, использовали «Логопедический альбом для речевого обследования детей» Е.А. Стребелевой, галерею картинок из мобильного приложения «Аутизм: общение», разработанное с учетом многолетнего опыта специалистами центра реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный мир» и проекта «Коррекционная работа с детьми с аутизмом на основе прикладного анализа поведения и используемое для обучения детей с аутизмом, синдромом Дауна, алалией и другими расстройствами, сопровождающиеся трудностями в развитии речи.

Результаты обследования на каждого ребенка заносились в индивидуальные протоколы.

Содержание констатирующего эксперимента составили два блока заданий.

I блок включает исследование состояния сформированности у детей импрессивной речи.

1 раздел – исследование понимания слов.

2 раздел – исследование понимания грамматических конструкций словообразования и словоизменения моделей.

3 раздел – исследование понимания предложений.

II блок включает исследование состояния сформированности у детей экспрессивной речи.

1 раздел – исследование активного словаря.

2 раздел – исследование навыков словоизменения и словообразовательных моделей.

3 раздел – исследование умения построения предложений.

Представляется методика диагностического обследования констатирующего эксперимента более подробно.

I блок. Исследование состояния сформированности у детей импрессивной речи

1 раздел. Исследования понимания слов

Задание 1. *Показ предметов на картинке* (всего 6 проб).

Цель исследования: выявление понимания конкретных существительных.

Стимульный материал: набор игрушек – мячик, кубик, кукла; предметные картинки – машинка, дом, стол.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются реальные игрушки, затем предметные картинки. Экспериментатор просит показать названную игрушку, предметную картинку. Когда выставлены в ряд все предметы игрушек, проверяется понимание слов, обозначающих название предметов.

Инструкция: «Посмотри на игрушки (картинки) и покажи где мячик...» и т.д.

Задание 2. Понимание на картинке целого и частей предмета (всего 10 проб).

Цель исследования: выяснение понимания названий целого и частей предмета.

Стимульный материал: набор предметных картинок - дом, куртка и игрушки – машинка, кукла.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются реальные игрушки, затем предметные картинки. Экспериментатор просит показать части предметов.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где у домика окно, дверь», «Посмотри на картинку и покажи где у куртки рукава, карман»,

«Посмотри на машинку и покажи где у машины колесо, руль». «Посмотри на куклу и покажи, где у куклы глазки, ротик, носик, руки».

Задание 3. Понимание обобщающих слов (3 пробы).

Цель исследования: определение состояния сформированности умения к обобщению.

Стимульный материал: набор предметных картинок с изображением одежды, игрушек, животных.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки с изображением нескольких видов одежды, игрушек, животных. Экспериментатор просит показать на картинке предметы, относящиеся к одному понятию.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи, где одежда, игрушки, животные».

Задание 4. Понимание глаголов (6 проб).

Цель исследования: определение состояния сформированности у ребенка способности понимания действий.

Стимульный материал: набор картинок, на которых изображен субъект, выполняющий действие - спит, ест, рисует, плавает, пьет, красит.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, изображающие действия. Экспериментатор просит показать картинку.

Инструкция: «Покажи, где спит» и т.д.

Задание 5. Понимание признаков предметов (4 пробы).

Цель исследования: определение у ребенка способности понимания признаков предметов.

Стимульный материал: набор предметных картинок - большой мяч, маленький мяч, белая машинка, черная машинка, полный стакан, пустой стакан, веселый ребенок, грустный ребенок.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки, экспериментатор просит показать заданную картинку.

Инструкция: «Покажи, где большой мяч, а где маленький мяч» и т.д.

2 раздел. Исследование понимания грамматических конструкций словообразования и словоизменения

А) Исследование понимания грамматических категорий

Задание 6. *Понимание единственного и множественного числа существительных (6 проб).*

Цель исследования: определение способности дифференцировать единственное и множественное число имен существительных.

Стимульный материал: предметные картинки, на которых изображены предметы в единственном и множественном числе – мяч - мячи, карандаш - карандаши, ложка – ложки, книга – книги, кубик – кубики, носок - носки.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, изображающие предмет или предметы. Экспериментатор просит показать названные предметы.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи, где мяч, а где мячи» и т.д.

Задание 7. *Дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов (6 проб).*

Цель исследования: определение у ребенка способности дифференцировать единственное и множественное число глаголов.

Стимульный материал: набор сюжетных картинок: девочка спит – девочки спят, мальчик ест – мальчики едят, девочка поет – девочки поют, мальчик играет – мальчики играют, мальчик бежит – мальчики бегут, котенок пьет – котята пьют.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, изображающие действия единственного и множественного числа.

Инструкция: «Посмотри на картинку, покажи, где:

спит, а где спят;

ест – едят;

поет – поют;

играет – играют;

бежит – бегут;

пьет - пьют».

Б) Исследование понимания словообразовательных моделей

Задание 8. Понимание предлогов (5 проб).

Цель исследования: определение у ребенка способности понимать предлоги.

Стимульный материал: образная игрушка - собачка, коробка.

Ход исследования: перед ребенком ставится коробочка и игрушка собачки, экспериментатор предлагает ребенку выполнить с ней ряд действий.

Инструкция:

«Посади собачку **НА** коробку.

Посади собачку **В** коробку.

Посади собачку **ПОД** коробку.

Посади собачку **ЗА** коробку.

Посади собачку **ПЕРЕД** коробкой».

Задание 9. Понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных (6 проб).

Цель исследования: определение у ребенка способности понимать существительные, образованные с помощью уменьшительно – ласкательных суффиксов.

Стимульный материал: набор картинок, на которых изображены: дом - домик, стол - столик, книга - книжечка, ведро - ведерко, мяч - мячик, лопата - лопатка.

Ход исследования: Экспериментатор просит ребенка показать на картинке те предметы, которые он назовет.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи:

где дом, а где домик;

где стол, а где столик;

где книга, а где книжечка;

где ведро, а где ведерко;

где мяч, а где мячик;
где лопата, а где лопатка».

3 раздел. Исследование понимания предложений.

Задание 10. *Исследование понимания простой инструкции, просьбы* (6 проб).

Цель исследования: определение понимания у ребенка простой инструкции, просьбы.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку поиграть и выполнить несколько действий.

Инструкция: «Возьми мяч. Кидай мяч. Принеси куклу. Одень куклу. Посади куклу. Похлопай ручками».

Задание 11. *Понимание предложений, передающих линию отношений: субъект – предикат - объект* (5 проб).

Цель исследования: определение способности понимать предложения.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку посмотреть на картинку и показать, сформулированное высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи:

где дедушка читает книгу;

где папа чинит машину;

где девочка моет посуду;

где мальчик ловит рыбу;

где мальчик ест суп».

Задание 12. *Понимание предложений, близких по ситуации* (5 проб).

Цель исследования: определение способности понимать предложения, близкие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: экспериментатор перед ребенком выкладывает картинки, где изображены действия, близкие по ситуации. Ребенка просят

посмотреть на картинки и показать сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи:

Где пылесосит, а где подметает?

Где моется, а где умывается?

Где грустит, а где плачет?

Где ест, а где пьет?

Где бежит, а где прыгает?»

Задание 13. *Понимание предложений, далеких по ситуации (6 проб).*

Цель исследования: определение способности понимать предложения, далекие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются пары картинок, где изображены действия далекие по ситуации. Ребенка просят посмотреть на картинки и показать на них сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи:

Где плачет? А где едет?

Где играет? Где летит?

Где смеется? Где спит?

Где рисует? Где катается?

Где поет? Где ест?

Где плывет? Где читает?»

II блок. Исследование состояния сформированности у детей экспрессивной речи.

1 раздел. Исследование активного словаря.

Задание 14. *Исследование активного словаря имен существительных (6 проб).*

Цель исследования: определение у ребенка способности активного употребления имен существительных.

Стимульный материал: набор игрушек - мячик, кубик, кукла; предметные картинки – машинка, дом, стол.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются набор игрушек, предметные картинки, затем экспериментатор просит назвать предмет.

Инструкция: «Что (кто) это?»

Задание 15. *Называние на картинке целого и частей предмета (10 проб).*

Цель исследования: называние целого и частей предмета.

Стимульный материал: набор предметных картинок – дом, куртка и игрушки – машинка, кукла.

Ход исследования: перед ребенком выкладывается наглядный материал и экспериментатор просит назвать части предметов, указывая на них жестом.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что это?» Показывает части предмета – дома: окно, дверь.

Задание 16. *Обобщающие понятия (3 пробы).*

Цель исследования: определение возможности ребенком обобщения и называния понятий.

Стимульный материал: серии картинок на лексические темы: одежда, игрушки, животные.

Ход исследования: экспериментатор демонстрирует группу предметов и просит назвать их одним словом.

Инструкция: «Посмотри на картинки, (перед ребенком выкладываются 4 предметные картинки, одновременно экспериментатор произносит названия из одной серии) это репка, это помидор, это огурец, это картофель. Все это (показать жестом) мы называем одним словом «овоци». А теперь ты посмотри на картинки и назови их одним словом». Экспериментатор последовательно предъявляет серии картинок.

Задание 17. *Выявление способности актуализации глаголов (6 проб).*

Цель исследования: использование глаголов.

Стимульный материал: набор картинок, на которых изображен субъект, выполняющий действие – спит, ест, рисует, плавает, пьет, красит.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, изображающие действия. Экспериментатор просит назвать действие.

Инструкция: «Скажи, что делает? (спит, ест, рисует). Что делает? (плавает, пьет, красит)».

Задание 18. *Выявление и употребление имен прилагательных (4 пробы).*

Цель исследования: актуализация прилагательных.

Стимульный материал: набор предметных картинок - большой мяч, маленький мяч; белая машинка, черная машинка, пустой стакан, полный стакан, веселый мальчик, грустный мальчик.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки, экспериментатор просит подобрать к данным существительным прилагательные.

Инструкция: «Скажи, это какой мяч?» и т.д.

2 раздел. Исследование навыков словоизменения и словообразовательных моделей.

А) Исследование употребления грамматических конструкций словоизменения.

Задание 19. *Употребление существительных в именительном падеже единственного и множественного числа (6 проб).*

Цель исследования: определение у ребенка способности употребления существительных в именительном падеже единственного и множественного числа.

Ход исследования: Экспериментатор просит ребенка образовывать по аналогии множественное число существительного.

Инструкция: «Я тебе буду называть один предмет, а ты назови мне много, например, девочка – девочки, мяч – мячи, карандаш - ..., ложка – ..., книга - ..., кубик - ..., носок - ...»

Задание 20. *Дифференциация форм ед. и мн. числа глаголов (6 проб).*

Цель исследования: определение умения дифференцировать глаголы единственного и множественного числа.

Стимульный материал: набор сюжетных картинок: девочка спит – девочки спят, мальчик ест – мальчики едят, девочка поет – девочки поют, мальчик играет – мальчики играют, мальчик бежит – мальчики бегут, котенок пьет – котята пьют.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, изображающие действия единственного и множественного числа. Экспериментатор просит назвать изображенные на картинке действия.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что делает, а что делают?» и т.д.

Б) Исследование употребления словообразовательных моделей.

Задание 21. Выявление употребления предлогов (5 проб).

Цель исследования: определение у ребенка способности употребления предлогов.

Стимульный материал: образная игрушка - собачка, коробка.

Ход исследования: перед ребенком ставится коробочка и игрушка собачки, экспериментатор предлагает ответить на вопросы, одновременно производив действия с игрушкой.

Инструкция: «Куда я посадила собачку? (**НА** коробку). Где собачка? (**В** коробке). Где собачка? (**ПОД** коробкой). Где собачка? (**ЗА** коробкой). Где собачка? (**ПЕРЕД** коробкой)».

Задание 22. Употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных (6 проб).

Цель исследования: определение у ребенка способности использования в речи уменьшительно – ласкательные суффиксы существительных.

Стимульный материал: набор картинок, на которых изображены: дом - домик, стол - столик, книга - книжечка, ведро - ведерко, мяч - мячик, лопата - лопатка.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются пары картинок, с изображениями большого и маленького предметов. Экспериментатор просит назвать те предметы, которые он покажет.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи что это? - дом, а это - домик» и т.д.

3 раздел. Исследование умения построения предложений.

Задание 23. *Выявление возможности построения фразы с опорой на серию реальных действий экспериментатора (6 проб).*

Цель исследования: определение умений построить фразу.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку назвать ряд действий, которые выполняет экспериментатор.

Инструкция: «Я буду выполнять действия, а ты скажи, что я делаю. Экспериментатор берет мяч; кидает мяч; несет куклу; одевает куклу; садит куклу; хлопает руками)».

Задание 24. *Выявление употребления предложений, передающих линию отношений субъект - предикат - объект (5 проб).*

Цель исследования: определение сформированности составления фразы с использованием сюжетных картинок.

Стимульный материал: набор сюжетных картинок, на которых изображены: дедушка читает книгу, папа чинит машину, девочка моет посуду, мальчик ловит рыбу, мальчик ест суп.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются картинки по очереди, экспериментатор просит ребенка назвать, что делает.

Инструкция: «Скажи, что делает?» и т.д.

Задание 25. *Выявление употребления предложений, близких по ситуации (5 проб).*

Цель исследования: определение способности ребенка использовать предложения близкие по ситуации.

Стимульный материал: пары сюжетных картинок, с изображением действий, близких по ситуации.

Ход исследования: экспериментатор просит назвать, что изображено на картинках.

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи:

Что делает девочка? (пылесосит), а что делает мальчик? (подметает).

Что делает мальчик? (моется), а что делает девочка? (умывается).

Что делает мальчик? (грустит), а что делает девочка? (плачет).

Что делает мама? (ест), а что делает папа? (пьет).

Что делает мальчик? (бежит), а что делает девочка? (прыгает)».

Задание 26. *Выявление употребления предложений, далеких по ситуации (6 проб).*

Цель исследования: определение способности называть предложения, далекие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки: девочка плачет, папа едет; девочка играет, пилот летит; мальчик смеется, девочка спит; девочка рисует, мальчик катается; мама поет, кошка ест; мальчик плывет, дедушка читает.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются пары картинок, где изображены действия далекие по ситуации по очереди и экспериментатор просит сформулировать высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, кто и что делает?»

Выбор заданий был обусловлен тем, что понимание речи ребенком опережает появление у него активной речи и является базой и предпосылкой для возникновения последней.

Каждая проба оценивалась по бальной системе. Критерии оценок:

0 баллов - неумение реализовать поставленную задачу, отказ от выполнения задания.

1 балл - за каждое самостоятельно выполненное задание.

Уровень понимания речи ребенка выводился из общей суммы баллов, полученной им при выполнении задания. Максимально возможное количество баллов - 148 баллов.

В зависимости от количества набранных баллов нами были условно выделены следующие уровни успешности:

1 уровень успешности – соответствует нулевому уровню развития понимания речи (0 - 29 баллов).

2 уровень успешности – соответствует ситуативному уровню развития понимания речи (30 - 59 баллов).

3 уровень успешности - соответствует номинативному уровню развития понимания речи (60 - 89 баллов).

4 уровень успешности - соответствует предикативному уровню развития понимания речи (90 - 119 баллов).

5 уровень успешности - соответствует расчлененному уровню развития понимания речи (120 - 148 баллов).

2.2 Анализ результатов исследования импрессивной речи у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью

Обобщив результаты **1 блока** заданий по выявлению уровня понимания значений слов, были получены следующие результаты.

С заданием № 1 на понимание конкретных существительных, которые ребенок мог слышать часто, справились 6 детей (60%), у 4 детей (40%) возникли трудности в выполнении нескольких проб, что свидетельствует об ограниченном объеме пассивного словаря, из-за низкого уровня знаний об окружающем, сложной концентрации внимания, высокой отвлекаемости. Обучающиеся не смогли показать предметные картинки с изображением машины, дома.

При выполнении *заданий № 2* на понимание на картинке и на реальном предмете целого и частей предмета. Трудности у детей возникли при просьбе показать на картинке рукава у куртки, окно у домика, вследствие низкого уровня знаний. Детям существенно проще, оказалось, справиться с заданием

на реальных предметах, чем на картинках. У куклы показали практически все части тела, что свидетельствует о частом проговаривании взрослых этих слов.

Задание № 3 на понимание обобщающих слов не вызвало трудностей у 1 детей (10%), 7 детей (70%) справились с заданием частично, 2 ребенка (20%) не справились с заданием. Трудности вызвало задание, связанное с пониманием слов, редкими в использовании в быту - «животные». Отмечалась сложность концентрации внимания при выполнении инструкции. Лучше всего дети справились с обобщением понятия «игрушки», так как дети ежедневно взаимодействуют с данным материалом.

В *задании № 4* на понимание глаголов, 8 детей (80%) оперировали глаголами, которые используются у них в повседневности и связаны с их практическим опытом («ест», «спит», «пьет», «рисует»). Остальные глаголы, редкие в употреблении повседневной речи вызывали у обучающихся затруднения («красит», «плавает»).

В *задании № 5* на понимание признаков предметов трудности возникли у 9 детей (90%), они справились с заданием ниже среднего уровня и смогли различить большую и маленькую машинку, 1 ребенок (10%) справился на среднем уровне. Дети часто не могли выделить признаки предмета по цвету, различить настроение на картинке (веселый и грустный ребенок), часто показывали предметы хаотично, что объясняется более поздними сроками формирования в онтогенезе понятий признаков предметов.

Полученные результаты исследования понимания слов свидетельствуют о том, что восприятие слов детей с тяжелой умственной отсталостью находится на уровне ниже среднего и среднем. Анализируя полученные результаты, мы приходим к выводу, что опора на систему языковых знаний затруднена из-за снижения мыслительного поиска слов и низкого уровня знаний и представлений об окружающем мире.

Анализируя **2 раздел** методики исследования пониманий грамматических конструкций словообразования и словоизменения моделей, мы выделили следующие особенности.

В задании № 6, 7 на понимание грамматических форм единственного и множественного числа существительных и глаголов трудности возникли у 8 детей (80%), их результаты ниже среднего и 2 детей (20%) детей с заданием не справились. Дети осуществляли хаотичный показ предметных картинок, не понимали цели задания.

В задании № 8 на понимание ребенком предлогов, трудности возникли у всех детей, у 3 детей (30%) результаты ниже среднего уровня, 70 % детей с заданием не справились совсем. Некоторые дети смогли показать знание предлога «на», «в», остальные предлоги вызвали затруднения у детей. Низкий уровень сформированности понимания предлогов детьми объясняется отсутствием их в словаре предъявляемых предлогов, а также из-за нарушений пространственной ориентировки.

В задании № 9 на понимание значений уменьшительно-ласкательных суффиксов трудности возникли у 60 % детей, их результаты ниже среднего уровня, 20 % детей с заданием справились частично, с результатами среднего уровня, остальные дети 20 % с заданием не справились. Дети часто ошибались, приходилось для них повторять задание, активизировать их внимание.

Анализируя полученные результаты, мы выявили, что уровни понимания детьми с тяжелой степенью умственной отсталости грамматических конструкций словоизменения и словообразования моделей находятся в целом на уровне ниже среднего.

Обобщив результаты **3 раздела** заданий, направленных на выявление понимания предложений детей с тяжелой умственной отсталостью, мы получили следующие результаты.

В задании № 10 на понимание просьбы или предложения, трудности возникли у 6 детей (60%), их результат показал уровень ниже среднего, 2

ребенка (20%) с заданием справились частично, с результатом среднего уровня, остальные 2 ребенка (20%) с заданием не справились. Всем детям приходилось повторять инструкцию по 3 – 4 раза, что говорит о несформированности словесной регуляции действий детей и трудностях в удержании в памяти алгоритма необходимых действий, несмотря на то, что характер заданий обучающимся был хорошо знаком и не раз уже ими выполнялся.

В задании № 11 на понимание предложений, передающих линию отношений, (субъект – предикат – объект) 4 детей (40%) с заданием справились частично, на среднем уровне, у 4 детей (40%) частично возникли трудности при выполнении просьб и составили ответ ниже среднего уровня, 2 ребенка (20%) с заданием не справились. Некоторые дети испытывают трудности понимания смысла задания. На просьбу экспериментатора «Покажи, где мальчик ловит рыбу» - ребенок показал на маму и спрашивал: «Мама придет?», что говорит о высокой отвлекаемости и недостаточном понимании инструкции. Также требовалась помощь в виде неоднократного повторения инструкций, что свидетельствует о непонимании простых объективных отношений.

В задании № 12 на понимание предложений, близких по ситуации 5 детей (50%) с заданием справились частично, с уровнем ниже среднего. Ситуации трудности возникли у 5 детей (50%), они с заданием не справились. Дети с тяжелой умственной отсталостью в основном не разбираются в приставочном значении слов и осуществляют хаотичный показ картинок, на которых отображались действия: «грустит – плачет, моется – умывается и т.д.», дети воспринимали эти действия, как идентичные, что свидетельствует о несформированности различения эмоциональных реакций, как умывается, грустит, подметает.

В задании № 13 на понимание предложений далеких по ситуации, 2 детей (20%) с заданием справились частично, на среднем уровне понимания, 6 ребенка (60%) с заданием справились на уровне ниже среднего, трудности

возникли у 2 детей (20%), с заданием не справились. Дети могли показывать картинки хаотично, или на один и тот же вопрос показывали разные картинки.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что понимание предложений детей с тяжелой умственной отсталостью находятся на уровне ниже среднего и низком уровне (см. рисунок 1, приложение А).

Таким образом, по результатам проведенного исследования были выявлены следующие особенности состояния импрессивной речи детей с тяжелыми нарушениями умственной отсталостью:

- существенное ограничение объема пассивного словаря, состоящего из названий предметов, которые дети часто видят, вследствие низкого уровня знаний об окружающем мире, сложной концентрации внимания, высокой отвлекаемости;

- сложности понимания целого и частей, чаще всего в словах менее используемых («рукав», «окно») и относительной сохранности понимания слов менее используемых в частом проговаривании («глазки», «носик», «рот», «ручки»);

- трудности в определении обобщающих понятиях, что говорит о слабой сформированности обобщающей функции речи, из-за недоразвития аналитико – синтетической деятельности;

- нарушения понимания признаков предмета, дети допускали ошибки или совсем не выделяли признаки предмета по цвету, размеру, что свидетельствовало о более позднем формировании в онтогенезе понятий, относящихся к признакам предмета;

- нарушенное понимание изменений существительных и глаголов по числам, из-за более позднего появления этих возможностей в онтогенезе;

- сложности понимания предлогов, показывающих статические пространственные представления;

- трудности в дифференциации уменьшительно-ласкательных суффиксов;

- нарушено понимание приставочных глаголов вследствие слабого процесса дифференциации выделения существенных признаков действий и сложностей дифференциации значения приставок;

- ошибочное понимание простых предложений, передающих объективные отношения, при этом часто повторяющиеся бытовые просьбы относительно сохранены;

- импрессивная речь детей имела специфические особенности, проявляющиеся в недостаточном умении в пассиве соотносить предметы и действия с их словесным обозначением, а также изображением на предметных картинках действий, которые совершают сами или их совершают знакомые им лица.

Обнаруженные особенности импрессивной речи у детей в возрасте 10-12 лет с тяжелой степенью умственной отсталости привели нас к убеждению, что у преобладающей части исследуемых детей не происходит самостоятельного накопления импрессивного словаря в полном объеме. Вследствие органического поражения коры головного мозга, а также ограниченности жизненного опыта, языковой процесс ребенка не позволяет ему опираться на систему языковых и предметных знаний, что говорит о нарушении процесса смыслового восприятия речи. Состояние импрессивной речи у детей с тяжелой степенью умственной отсталостью 10 – 12 лет находится на среднем уровне и уровне ниже среднего.

2.3 Анализ результатов исследования экспрессивной речи у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью

Обобщив результаты **II блока**, целью которого являлось исследование состояния сформированности экспрессивной речи у детей 10 - 12 лет с тяжелой степенью умственной отсталостью, были получены следующие результаты (см. рисунок 2, приложение А).

При выполнении задания № 14 исследования активного словаря имен существительных наблюдалась частая замена понятий. Дети переносили название одного объекта на другой, называя действия, связанные с этим предметом. Например, вместо «кукла» - говорили «ляля», вместо «стол» - «есть». Предметный словарь крайне беден, отмечается преобладание в нем обиходных слов.

При выполнении задания № 15 названия по картинке частей предмета результат ниже среднего показали 5 детей (50%). Дети называли лишь часть у машины - «руль», «колесо», а у «куртки» назвали только «карман», 5 детей (50%) с заданием совсем не справились, несмотря на повторения задания до 3 – 4 раз. Анализ данной ситуации может свидетельствовать о нарушении аналитико-синтетической деятельности у детей данной категории.

Анализ выполнения задания № 16 актуализации обобщающих понятий вызвало значительные трудности. 4 ребенка (40%) с заданием справились ниже среднего уровня. Дети заменяли обобщающие понятия, например, вместо понятия «животные» говорили «му-му», «ав-ав», «мека», понятие «одежда» показывали соответствующий жест, «игрушки» называли «играть». 6 детей (60%) с заданием не справились совсем. Результаты выполнения задания говорят о том, что дети не умеют обобщать объекты по основному признаку.

При выполнении задание № 17 по актуализации глаголов 8 детей (80%) показали средний результат и результат ниже среднего. Они называли ограниченное количество глаголов, часто путали их значение. Некоторые дети изображали сами действия или заменяли глаголы на существительные, тем самым не могли точно ответить на вопрос. 2 ребенка (20%) с заданием не справились. Результаты выполнения задания свидетельствуют о том, что у обучающихся в большей части не сформирована актуализация глаголов или сформирована частично.

Чрезвычайно беден лексический словарь, характеризующий употребление имен прилагательных. При выполнении задания № 18

выявлены трудности в назывании настроения человека (грустный - веселый), некоторые обучающиеся при попытке назвать «грустный» начинали изображать соответствующую мимику. Дети не называли прилагательные «пустой» и «полный», так как эти слова редко повторяются в быту. Лучше всего дети справились с заданием и называли цвет предмета («белый», «черный»), но имели место нарушения флексии («белы», «черны»). Обучающиеся смогли назвать понятие «большой», но не проговаривали окончание слова («большо»), понятие «маленький» предпочли большинство детей показать жестом. Таким образом, результаты выполнения задания свидетельствуют о том, что лексический словарь, характеризующий свойства и качества предметов сформирован у детей частично.

По результатам выполнения заданий **II блока 1 раздела** сформированность активного словаря у обучающихся находится на уровне ниже среднего. Не были выявлены респонденты с показателями высокого уровня и уровнем выше среднего сформированности экспрессивной речи. Средний показатель выявлен у 2 обучающихся (20%), 7 детей (70%) показали результат ниже среднего, у 1 респондента выявлен низкий уровень показателя.

В результате анализа **2 раздела** заданий, целью которого являлось исследование навыков словоизменения и словообразовательных моделей у обучающихся 10 – 12 лет с тяжелой умственной отсталостью были выявлены следующие результаты.

При исследовании задания № 19 на употребление имен существительных в именительном падеже единственного и множественного числа у 5 обучающихся (50%) наблюдалось повторение первоначальной формы существительных («мяч» - «мяч», «книга» - «книга»). Остальные 5 обучающихся (50%) произносили существительные множественного числа с ошибками («носок» - «носОки», «мяч» - «мЯчи» и т.д.), что свидетельствует о слабой сформированности грамматической стороны речи и объясняется более поздним появлением данных возможностей в онтогенезе.

С заданием № 20 по дифференциации форм единственного и множественного числа глаголов не справились 4 детей (40 %), обучающиеся показывали жеста́ми или называли только существительные без глаголов. Остальные 6 обучающихся (60 %) с заданием справились ниже среднего уровня, они часто допускали ошибки, называли предметы, связанные с этим действием – (например, произносили «ночь» по сюжетной картинке «девочки спят»). Возникли трудности при дифференциации глаголов единственного и множественного числа с чередованием согласных в корне слова («бежит – бегут»). Встречались замены «девочка поет» на «эта девочка, эта, эта» (показывая на девочку жестом).

При выполнении задания № 21 на определение у обучающихся способностей употребления предлогов выявлено, что 7 обучающихся (70 %) с заданием не справились вовсе. Имело место опускание предлогов или называли только существительное (вместо «собачка на коробке» произносили «собака»). 3 ребенка (30 %) с заданием справились ниже среднего уровня, они называли предлог, но заменяли предложный падеж на именительный. Данные ошибки детей свидетельствуют о нарушениях ориентировки в пространстве.

С заданием № 22 на употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных не справились 7 обучающихся (70 %), 3 ребенка (30 %) с заданием справились ниже среднего уровня, у обучающихся наблюдались следующие ошибки: «мяч – мячЕнок», «ведро – ведрА», «лопата – лопАтик». Основное количество ошибок характеризуется наличием неологизмов. Стоит отметить, что дети пользовались суффиксальным способом словообразования, но весьма ограничено.

При исследовании образования глаголов с различными приставками выявлено, что обучающиеся в активной речи их не используют. Такие глаголы как «**ПОД**ъезжает», «**С**ъезжает», «**ПЕРЕ**езжает» обучающиеся заменяли на глагол «едет». Также был получен ответ в случаях с передвижением мальчика, глаголы «**ЗА**ходит», «**ПЕРЕ**ходит», «**ВЫ**ходит»

заменялись на нейтральный глагол «ходит», что свидетельствует об использовании только корневой основы слова. С заданием на умение употреблять приставочные глаголы все дети не справились.

Качественный анализ результатов сформированности навыков словообразования и словоизменения у детей по итогам **II раздела** находится на низком уровне и уровне ниже среднего.

Обобщив результаты заданий **III раздела** по умению построения предложений получим следующие результаты.

При выявлении умения построения фразы с опорой на реальные действия экспериментатора было установлено следующее: 5 детей (50 %) охарактеризовали наблюдаемые действия как: «неси кукла», «ручки хлопы», «неси кукла». Данный вид ошибок позволяет сделать вывод о нарушениях синтаксической и морфологической структуры внутри предложения, а также об отсутствии согласования между членами предложения.

При выявлении употребления предложений, передающих линию отношений субъект - предикат – объект получены следующие данные: обучающиеся не могли составить предложение. Например, рассматривая картинку «Мальчик ест суп», ребенок отвечал: «Мальчик суп» На картинке «Дедушка читает книгу» обучающийся произносит «Дядя читать». Данный вид ошибок говорит об ограничении количества слов в предложениях, нарушениях предложно – падежных конструкций.

При конструировании предложений, близких по ситуации обучающиеся пропускали главные члены предложения («Девочка мыло»). Смешивали глаголы, которые имеют близкие значения, например, на изображении «Мальчик грустит, а девочка плачет» ребенок ответил: «Мальчик вава. Девочка вава». При конструировании предложений дети часто перечисляли то, что видели на картинке. Выявлены проблемы в дифференциации действий сходных по ситуации.

При исследовании возможности построения предложений, далеких по ситуации, обучающиеся перечисляли увиденное на картинках (4 ребенка 40 %)

Следовательно, речь тяжело умственно отсталых детей недоразвита, её проявление запаздывает. Степень её недоразвития обычно соответствует тяжести психических нарушений. В редких случаях речь представляет собой поток бессмысленных эхололических повторений, нередко с сохранением услышанных ранее интонаций. У четверти тяжело умственно отсталых детей речь не формируется. Большинство детей понимает чужую речь приблизительно, им удается улавливать интонацию, мимику собеседника и его отдельные слова, главным образом, связанные с основными потребностями. Понимание умственно отсталых детей ограничено, самостоятельная устная речь состоит из отдельных слов и коротких предложений, не подчиняется грамматическим правилам. Она недостаточно модулирована, нарушена структура слов, речь косноязычна. Многие умственно отсталые дети вместо слов пользуются жестами, нечленораздельными звуками, «словами», которые имеют смысл только для них самих. Ухудшают произносительную сторону речи частые аномалии артикуляторного аппарата.

Развитие вербального общения обычно соответствует степени умственной отсталости. При этом ребёнок понимает речь собеседника весьма ограниченно, удовлетворительно улавливая интонации, жесты и мимические движения. Экспрессивная речь ограничивается отдельными словами или короткими предложениями. Словарный запас крайне беден, состоит из наиболее часто употребляемых в быту слов или выражений. Произносительная сторона речи дефектна, речь почти лишена модуляций, имеются выраженные косноязычие, нарушения структуры многих слов и аграмматизмы. Используя наиболее употребительные предлоги, дети путают, заменяют их. У них удается выработать умение использовать свою речь в коммуникативных целях. В процессе общения они умеют попросить у

сверстников или взрослых нужные им предметы, осмеливаются задавать вопросы. В редких случаях речь ребёнка представляет поток бессмысленных штампов, произносимых в услышанной ранее интонации (эхолалическая речь).

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

- у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью более развита импрессивная сторона речи (см. рисунок 3, приложение А). Дети данной категории способны понимать простые инструкции, отвечать на вопросы с помощью указания на ту или иную картинку, предъявление реальных знакомых предметов положительно влияет на понимание и выполнение требуемой инструкции;

- экспрессивная сторона речи развита недостаточно. Высказывания обучающихся с тяжелой умственной отсталостью ограничены звукоподражаниями, простыми словами. При воспроизведении речевого материала за педагогом часто встречаются замены, искажения, пропуски звуков. Словарный запас детей данной категории в большей мере представлен существительными с конкретным значением и бесприставочными глаголами, другие части речи такие, как прилагательные, числительные, наречия в речи дошкольников с умственной отсталостью не употребляются. Речь детей участвующих в обследовании характеризуется большим количеством фонетических и грамматических искажений, бедностью словарного запаса.

2.4. Дифференцированные методические рекомендации по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью

Обучающиеся с тяжелой умственной отсталостью испытывают трудности в общении, следовательно, такие дети нуждаются в условиях

специального обучения. На основе научного теоретического и практического анализа проблемы сформированности устной речи обучающихся с тяжелой умственной отсталостью мы разработали методы дополнительных средств коммуникации, способствующие развитию языковой компетенции, которая поможет восполнить недостаточность устной речи. Использование альтернативной или дополнительной коммуникации будет способствовать развитию мышления и постепенному развитию речи.

Обобщив результаты констатирующего эксперимента нами были выделены дети с умственной отсталостью, нуждающиеся как в альтернативной, так и в дополнительной коммуникации. В соответствии с этим были определены две группы обучающихся.

В 1 группу мы отнесли детей с выраженным дефицитом устной речи, нуждающихся в поддержке ее развития. Данная группа детей владела крайне ограниченными вербальными средствами коммуникации. Использование средств дополнительной коммуникации, на наш взгляд, повысит уровень использования речевого общения и положительно скажется на понимании вербальной информации, поможет ребенку взаимодействовать с ближайшим окружением.

Во 2 группу были включены обучающиеся, которым устная речь, как средство коммуникации недоступна. Дети этой группы речью почти не владеют, в связи с этим альтернативные средства коммуникации на наш взгляд, будут использоваться ими, как полная замена отсутствующей устной речи.

Рассмотрим содержание коррекционной логопедической работы с **1 группой** обучающихся, имеющих выраженный дефицит устной речи и нуждающихся в дополнительных средствах коммуникации, что значительно облегчит вербальную коммуникацию. Содержание коррекционно-логопедической работы с детьми, вошедшими в 1 группу (дети, нуждающиеся в дополнительной альтернативной коммуникации) заключается в следующем:

- 1) создание условий, побуждающих детей данной группы к самостоятельному высказыванию;
- 2) использование жестов;
- 3) организация коммуникативной среды с учетом побуждения обучающихся к соблюдению правил поведения, обучения;
- 4) развитие фонематического слуха, умение слушать, различать звуки окружающей действительности, использование звукоподражания;
- 5) хоровое обучение, сопровождающееся различными движениями, которые могут проводиться во время подвижных игр или физкультминуток;
- 6) организация обучения языку в различных видах деятельности с упором на занятия по развитию речи, с использованием дополнительной коммуникации в качестве пиктограмм. Работу по развитию речи строят в три этапа.

На 1 этапе уделяют особое внимание расширению словарного запаса ребенка, знакомят с предметами, уточняя правильное понимание ребенком название предмета. Затем ребенка учат соотносить реальные предметы с пиктографическими символами.

На 2 этапе ребенку даются расширенные представления о предмете, его функциональное назначение, цвет, форма, величина, вкус. На этом этапе уделяется внимание повышению речевой мотивации обучающихся с использованием пиктограмм при общении с близкими, с целью информирования их о его потребностях и желаниях.

На 3 этапе осуществляется грамматическое структурирование. Ребенок учится из серии пиктографических изображений самостоятельно выбрать картинку, соответствующую фразе, произнесенной логопедом и повторить ее вслух. Использование пиктограмм осуществляется с обязательным проговариванием слов и фраз ребенком.

Рассмотрим содержание коррекционно-логопедической работы со **2-ой группой** обучающихся, с отсутствием устной речи и нуждающихся в альтернативных средствах коммуникации. Основная работа будет

осуществляться по использованию невербальных коммуникативных средств. С детьми необходимо провести обучение использованию пиктографических символов, которые полностью будут заменять им речь. Авторская методика, предложенная Л.В. Лопатиной, Л.Б. Баряевой по обучению альтернативной системе коммуникации в полной мере подойдет к обучающимся данной категории, которая включает следующую последовательность:

- 1) постоянная стимуляция речевой активности;
- 2) знакомство с предметом;
- 3) соотнесение предмета с реалистическим изображением - картинкой;
- 4) соотнесение предмета с фотографией;
- 5) идентификация символа;
- 6) выполнение упражнений по использованию пиктографического кода;
- 7) использование усвоенных пиктограмм в разных коммуникативных ситуациях.

Освоение пиктограмм должно строиться с учетом зоны ближайшего развития ребенка, что обеспечивает эффективный процесс обучения. При использовании пиктограмм необходимо соблюдать некоторые условия для успешного их освоения. Новые символы пиктограмм необходимо вводить постепенно, на занятии знакомить с одним символом. Во избежание забывания пиктограмм необходимо их регулярное повторение. Вначале в работе с ребенком необходимо использовать графические символы, отражающие его любимые занятия или предметы, для мотивации к инициированию коммуникации, например, пиктограммы с изображением любимых мультипликационных героев, любимых игрушек и т.д. Пиктограммы должны быть доступны для восприятия и узнавания, с обязательным сопровождением надписей, для четкой его интерпретации (см. приложение Б). На занятии с ребенком необходимо оказывать ему помощь: захватив своей рукой руку ребенка, помочь ему взять нужную пиктограмму; направить руку ребенка на нужную пиктограмму; перечислить пиктограммы, выделяя нужную пиктограмму.

Запоминание графических символов осуществляется многими способами:

- в совместном повторении за педагогом;
- самостоятельное повторение пиктограмм;
- самостоятельной передачи графической информации.

Заключительной целью изучения пиктограмм является умение ребенка с легкостью пользоваться альтернативной системой коммуникации, как средством общения. При работе с пиктограммами необходимо придерживаться следующей последовательности в работе:

На **1 этапе** знакомим ребенка с пиктограммой, устанавливая связь между реальным предметом и его графическом изображении. Педагогу необходимо выяснить, точно ли ребенок ассоциирует название предмета с самим предметом. Чтобы ускорить процесс запоминания пиктографических изображений, на стенах всех помещений, где бывает ребенок, развешивают плакаты с изображением разных предметов, видов деятельности и т.д. На плакатах изображены соответствующие пиктограммы. В результате чего, ребенок учится соотносить реальный предмет с его пиктограммой. Необходимо учитывать постепенное количество вводимых пиктограмм для их усвоения ребенком. Шаг за шагом вводятся тематические стенды всех режимных моментов (режим дня, одевание, мытье рук и т.д.).

На **2 этапе** при работе с пиктограммами оформляется специальный журнал личной жизни каждого ребенка, где на каждой странице располагаются фотографии, картинки, пиктограммы, сопровождающиеся пояснением изображенных ситуаций. С помощью этого журнала ребенок осуществляет процесс общения, информируя другого человека о своих событиях. Так, постепенно у ребенка формируется навык переноса символов.

На **3 этапе** работа направлена на грамматическое структурирование, предполагающее деление фразы на слова, обучение ребенка графическим символам, обозначающим числа, род, и т.д. На данном этапе ребенок учится самостоятельно подбирать необходимую пиктограмму из несколько

предложенных. У обучающегося формируются навыки выстраивать пиктограммы в логический ряд, составлять небольшие предложения. Использование невербальных средств коммуникации в условиях педагогического системного целенаправленного воздействия стимулирует развитие устной речи.

Таким образом, данный дифференцированный подход по формированию устной речи у детей с тяжелой умственной отсталостью средствами дополнительной и альтернативной коммуникации предполагает учет коммуникативных возможностей детей для формирования мотивации речевой деятельности и становления речевых навыков.

Заключение

В результате анализа научно-методической литературы, мы выявили дефицит специальных исследований по проблеме формирования речи обучающихся с тяжелой умственной отсталостью 10-12 лет.

С целью изучения особенностей средств коммуникации у детей данной категории нами проведен констатирующий эксперимент на базе КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко». Нами была сформирована группа из 10 испытуемых. Для проведения эксперимента нами были составлена и адаптирована методика диагностики импрессивной и экспрессивной речи обучающихся, предложенная Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, И.Б. Агаевой.

В результате проведенного эксперимента были выявлены особенности состояния сформированности импрессивной речи у обучающихся 10-12 лет с тяжелой умственной отсталостью:

- значительное ограничение объема пассивного словаря вследствие низкого уровня знаний и представлений об окружающем;
- трудности понимания названий целого и частей, особенно в словах менее частотных, не связанных с бытовыми и известными характеристиками слов;
- относительная сохранность понимания слов частотных, связанных с бытовыми характеристиками;
- сложности понимания обобщающих слов, что свидетельствует о недостаточной сформированности обобщающей функции слова вследствие недоразвития аналитико-синтетической деятельности;
- невозможность или ошибочное понимание слов, обозначающих признаки предметов по форме, что объясняется более поздним формированием в онтогенезе;

- ошибочное понимание грамматических изменений существительных и глаголов по числам, что объясняется более поздним появлением таких возможностей в онтогенезе и необходимостью использования частных правил по сравнению с общими правилами;

- трудности понимания предлогов, выражающих статические пространственные представления;

- нарушения в дифференциации уменьшительно-ласкательных суффиксов, проявляющиеся в вычленении лишь основного лексического значения слова и в игнорировании формально языковых средств, с помощью которых в речи передаются грамматические значения;

- нарушение понимания простых предложений, передающих объективные отношения, при относительной сохранности понимания и последующего выполнения простых часто повторяющихся бытовых инструкций.

Результаты исследования состояния сформированности экспрессивной речи выявили следующие особенности:

- предметный словарь характеризовался бедностью с преобладанием в нем обиходных слов, а также недостаточной активностью процесса поиска слова;

- употребление обобщающих слов вызывало значительные трудности, т.к. требовало использования употребления слов не с конкретным значением, а слов с отвлеченным значением – понятий;

- при назывании целого и частей предмета дети в большинстве случаев заменяли названия показом на себе (на глаза – «вот», на нос – «это»), что подтверждает крайнюю дефицитарность их лексикона;

- при актуализации глагольного словаря характерным являлась замена глаголов, прежде всего близких по семантике, которые заменялись на глаголы общего значения далекими по семантике;

- среди словаря признаков наиболее сохранными являлись прилагательные обозначающие величину и наименее сформированными обозначающие форму предмета, настроение человека;

- словоизменение и словообразование характеризовались употреблением флексий раннего онтогенеза и сложностями употребления флексий позднего онтогенеза:

- основное количество ошибок наблюдалось в использовании сложных предлогов, которые опускались либо заменялись простыми и труднее всего детьми вербализовались предлоги, обозначающие направление действий, чем местоположение;

- ошибки в изменении сущ. по числам, наблюдались при изменении преимущественно сущ. среднего рода, что объясняется более поздним появлением таких возможностей в онтогенезе и употреблением флексий по аналогии с существительными мужского и женского рода;

- аналогичная картина наблюдалась и при дифференциации глаголов ед. и мн. числа, особенно с чередованием согласных в корне;

- выраженная дефицитарность лексических и грамматических средств языка ярко проявилась при построении даже простой фразы; дети использовали неадекватные языковые средства и не могли правильно составить фразу.

В результате проведенного научного исследования соотношения импрессивной и экспрессивной речи детей с тяжелой умственной отсталостью 10 – 12 лет свидетельствуют о наличии наибольших затруднений в состоянии экспрессивной речи и относительной сохранности импрессивной.

По результатам исследования выделены две различные группы обучающихся, характеризующиеся качественно неоднородными возможностями в использовании средств общения.

В 1 группу были включены дети, нуждающиеся в средствах дополнительной коммуникации, имевшие выраженную дефицитарность

устной речи. Данная группа пользователей, испытывает серьезные трудности в овладении языком. Они в большинстве случаев способны овладеть крайне ограниченными вербальными средствами коммуникации. Это дети с серьезными недостатками лексической (смысловой) стороны речи, ограниченностью, бедностью словарного запаса, незнанием большого круга слов разной степени обобщенности, что делает их речь малоконкретной и вместе с тем, недостаточно обобщенной. Не менее распространенными недостатками лексической стороны речи является неправильное понимание слов и их неточное использование.

Во 2 группу вошли обучающиеся, которым устная речь, как средство коммуникации, недоступна. Дети, имея даже некоторые «осколки» речи не имеют возможности пользоваться ею, и она не выступает для них средством общения. Альтернативные средства коммуникации будут выступать для них средством, замещающим язык, т.е. будут использоваться как полная замена отсутствующей устной речи.

Для этих групп обучающихся были определены задачи, направления и содержание дифференцированных методических рекомендаций по определению путей формирования средств общения средствами альтернативной и дополнительной коммуникации.

Для детей 1 группы определено содержание логопедической работы:

- постоянная стимуляция речевой активности;
- использование жестов (с помощью жестов возможно продуцирование «устной речи» путем сопровождения жестикуляцией ключевых слов высказывания);
- развитие речи на основе практического усвоения языковых средств, через обучение пониманию обращенной речи и выполнению несложных заданий: «Встань», «Подойди», «Возьми», «Принеси» и т.д.;
- создание условий, побуждающих обучающихся к самостоятельному высказыванию, т.к. мотив речи возникает у таких детей только при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к деятельности;

- хоровое обучение, сопровождаемое движениями (короткие стихотворения с движениями рук, ног, головы, туловища);
- использование приемов звукоподражания с целью развития фонематического слуха, умения слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности (выделение голосом, интонацией и требованием повторить их обучающимися);
- организация поэтапных занятий по развитию речи с постепенным усложнением содержания обучения по мере развития речи обучающихся (при необходимости с использованием пиктографических символов).

Для детей 2 группы обучение использованию альтернативных средств коммуникации проводится по следующим направлениям:

- постоянная стимуляция речевой активности;
- знакомство с предметом (с целью установления точно ли ребенок ассоциирует внимание с предметом). Предметы могут иметь различные текстуры. Кроме реальных предметов могут использоваться их модели.
- соотнесение предмета с реалистическим изображением – картинкой (картинки должны быть четкими, яркими, не стилизованными);
- соотнесение предмета с фотографией (фотографии должны соответствовать реальным лицам и объектам);
- идентификация символа, т.е. соотнесение реального предмета (реалистического изображения), фотографии с графическим символом – пиктограммой;
- выполнение упражнений по использованию пиктографического кода (упражнения по вовлечению освоения кода, упражнения установления и упражнения по применению кода, упражнения применения);
- использование усвоенных графических символов в различных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, поставленные задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы

1. Агаева И.Б., Бычкова Н.И. Сформированность импрессивной и экспрессивной речи обучающихся с умственной отсталостью // Международный научно – практический журнал. Мир педагогики и психологии. 2019. № 9. 77 с.
2. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2017. – 24 с.
3. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит. пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 66 с.
4. Альтернативная и дополнительная коммуникация [Текст]; под ред. В. Рыскиной. – СПб.: Союз, 2016. – 288 с.
5. Баряева Л.Б. Обучение игре дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (начальный этап) / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. №3. - С.29-36.
6. Баряева Л.Б. Из опыта организации работы с глубоко умственно отсталыми детьми / - Л.Б. Баряева, С.Ю. Ильина, Г.Ф. Нестерова //Дефектология. 1994. - № 6. – С. 56-58.
7. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / - Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин. СПб.: Издательство «Союз». 2001. - 320 с.
8. Баряева Л.Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина; СПб.: Союз, 2014. – 44 с.

9. Баряева Л. Б. Я – говорю! Упражнения с пиктограммами [Текст]: рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М.: Дрофа, 2008. – 31 с.
10. Библиографическое описание: Сеницына О.А., Савина Е.А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 269-271.
11. Блюмина М.Г. Клиника и этиология умственной отсталости / Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. Книга для учителя // Под ред. В.В. Воронковой. – М., 1994.
12. Бычкова Н.И., Агаева И.Б. Педагогические подходы по преодолению коммуникативных нарушений у детей с тяжелой умственной отсталостью // Международный научно – практический журнал. Мир педагогики и психологии. 2019. № 10 78 с.
13. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. - М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
14. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
15. Дети с нарушениями развития / сост. В.М. Астапов. М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 264 с.
16. Домишкевич С.А. Функционально-уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии [Текст] / С.А. Домишкевич // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 47-53.
17. Забрамная С.Д. Исаева Т.Н. Знаете ли Вы нас? Методические рекомендации / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: В.Секачев, 2012. – 10 с.
18. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию / М.: Новая школа, 1998.

19. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995. - 4 с.
20. Запрягаев Г.Г. Трудновоспитуемые учащиеся вспомогательной школы // Коррекционно - развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. Межвуз. сб. науч. тр. М., 1985.
21. Ильина М.Ю. Развитие элементарных навыков коммуникации у детей с выраженными недостатками интеллектуальной деятельности // Логопедия. 2004. № 3. – 37 с.
22. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001.- 50 с.
23. Катаева А.А., Дошкольная олигофренопедагогика. / А.А. Катаева, Е.А.Стребелева. - М.: 2005. С. 194-203.
24. Корниенко Н. В. Развитие устной речи у учащихся с умеренной, глубокой, тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями [Электронный ресурс]: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.) / Издательство Молодой ученый, 2018. — С. 43-46. // URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/14082/> (дата обращения: 04.07.2018).
25. Коррекционно – логопедическая работа с умственно отсталыми дошкольниками [Электронный ресурс]: https://studopedia.ru/15_12432_korreksionno---logopedicheskaya-rabota-s-umstvenno-otstalimi-doshkolnikami.html (дата обращения: 16.08.2018).
26. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. С. 44 — 47.
27. Лапшин В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. - М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
28. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.

29. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д-ра п. н. профессора Филичевой Т.Б. – Москва: Эксмо, 2017. – 608 с.

30. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центра «Академия», 2008. - С. 299-300.

31. Лынская М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий [Текст] : пособие для учителя-дефектолога / М. И. Лынская; под ред. С. Н. Шаховской. — М. : ПАРАДИГМА, 2012. – 128 с.

32. Магутина А.А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми // Актуальные вопросы современной педагогике: материалы VI междунар. науч. конф. – Уфа, 2015. - С. 188-189.

33. Максимова А. А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх А. А. Максимова, Начальная школа. - 2005.- №1. 30 с.

34. Матвеева О. В. Альтернативная коммуникация [Текст]: из практики работы / О. В. Матвеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 7. С. 42-47.

35. Неволina Л.А. Альтернативная коммуникация при работе с детьми с умственной отсталостью в условиях перехода на ФГОС ОВЗ [электронный ресурс] / Л.А. Неволina, И.Ф. Обросов – Пермь, 2016. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/37541090-Alternativnaya-kommunikaciya-pri-rabote-s-detmi-s-umstvennoy-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami-v-usloviyah-perehoda-na-fgos-ovz.html> (дата обращения 8.08.2019)

36. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева.; под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - С. 21-23.

37. Петрова Д. Г. Невербальные средства общения [Текст] / Д. Г. Петрова, М. А. Поваляева, О. А. Рутер – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 60 с.
38. Показатели инклюзии [Текст] / Практическое пособие. – М.: РООИ Перспектива, 2008. – 124 с.
39. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Часть 1. Коммуникация и социализация: иллюстрированное пособие. / Сост. Ю.А. Ахтямова, Ю.В. Липес - 2008. – 117 с.
40. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника.- М.: «Просвещение», 1986. – 176 с.
41. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учеб. пособие для студентов. – М.: Классикс Стиль, 2003. - 25 с.
42. Соколов Э. В. Культура и личность. Л.: Наука, 2002. – 254 с.
43. Специальная дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.Р. Баенская, Т.А. Басилова, А.Л.; под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 352 с.
44. Глебов И.С. Умственно отсталые дети: формирование навыков коммуникации [электронный ресурс] // <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/04/16/statya-umstvenno-otstalye-deti-formirovanie-navykov> (дата обращения 12.08.2019)
45. Сухарева Г.Е. Хрестоматия. Умственная отсталость. Клинико – психологическое изучение школьников с нарушением интеллекта. – СПб., 2001. – 170 с.
46. Течнер С. Введение в дополнительную и альтернативную коммуникацию. / С.Течнер, Х. Мартинсен М. - Теревинф, 2014. – 138 с.
47. Тищенко Т.Н. Учим говорить особенного ребенка / Т.Н. Тищенко. — М.: Издательский дом «Регламент», 2009. – 84 с.

48. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов — изд. Теревинф, 2011 г.

49. Шипицина Л.М. Азбука общения / Л.М. Шипицина, О.В. [и др]. - Санкт-Петербург.: Детство-Пресс, 2002. – 384 с.

50. Шипицина Л.М. Развитие личности в условиях материнской депривации / Под общ. ред. Л.М. Шипициной, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова; СПб., 1997. – 21 с.

51. Шипицина Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб., 2004. – 156 с.

Развитие импрессивной речи

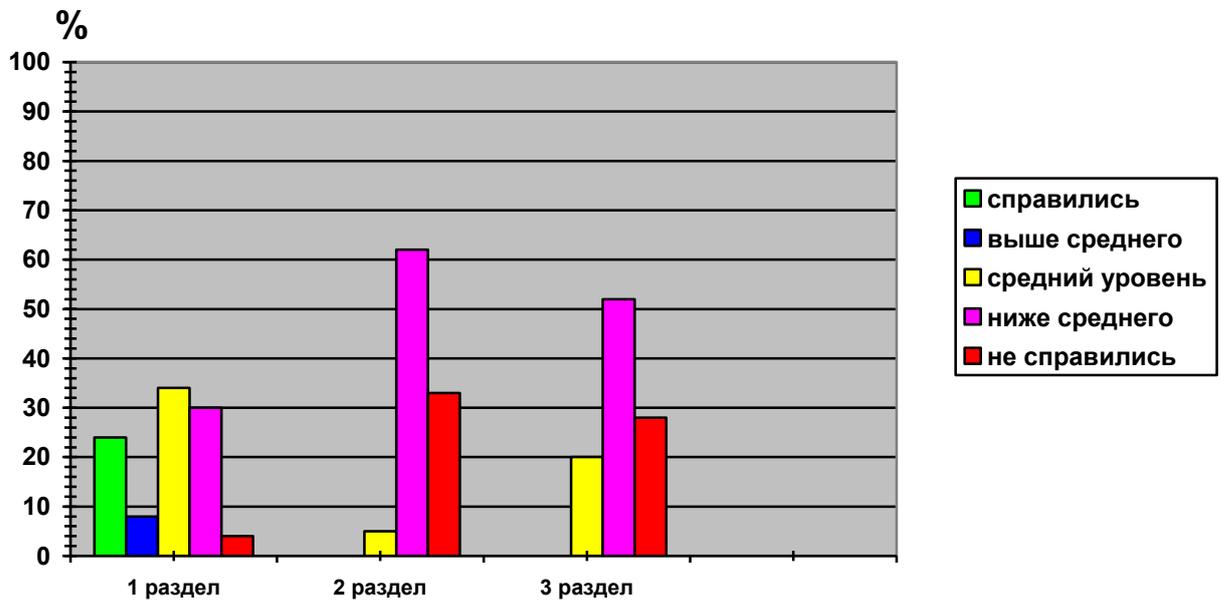


Рисунок 1 – Развитие импрессивной речи

Развитие экспрессивной речи

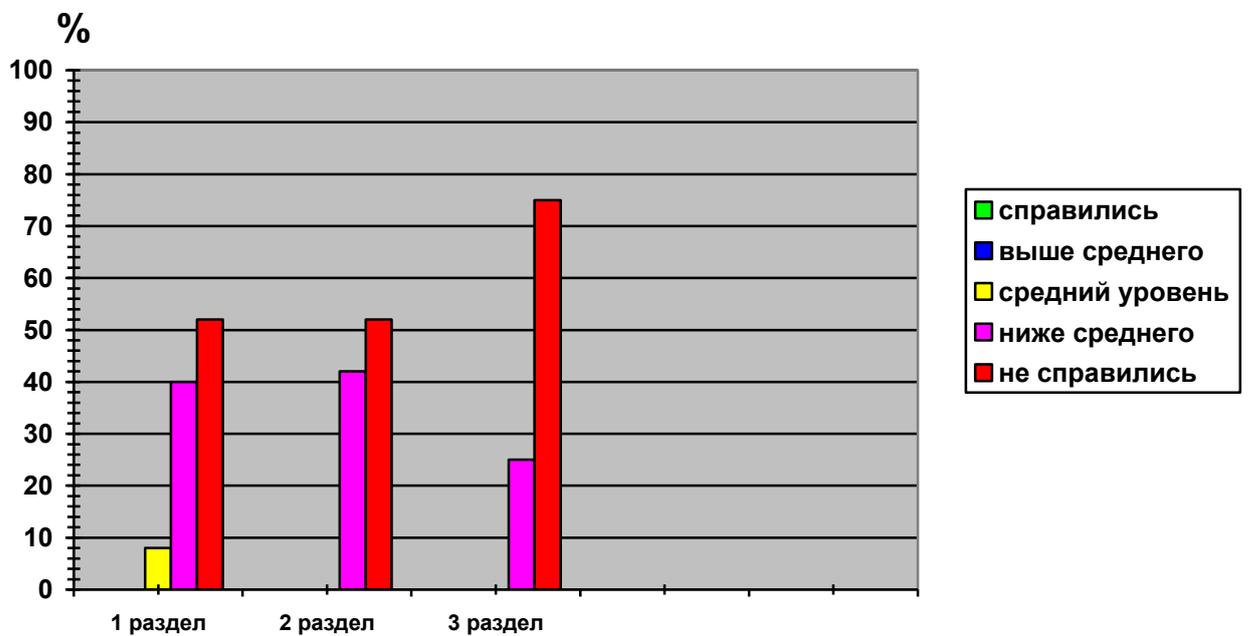


Рисунок 2 – Развитие экспрессивной речи

Сравнительная гистограмма импрессивной и экспрессивной речи

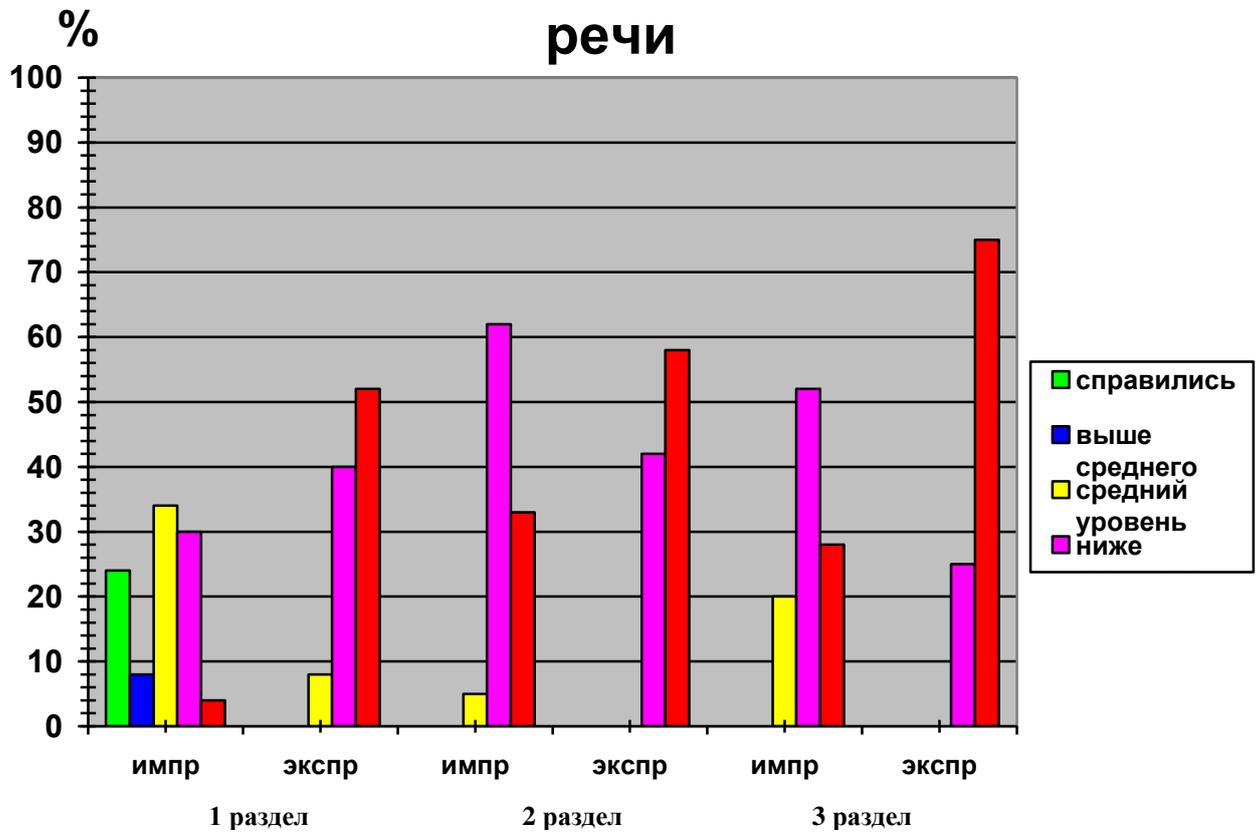
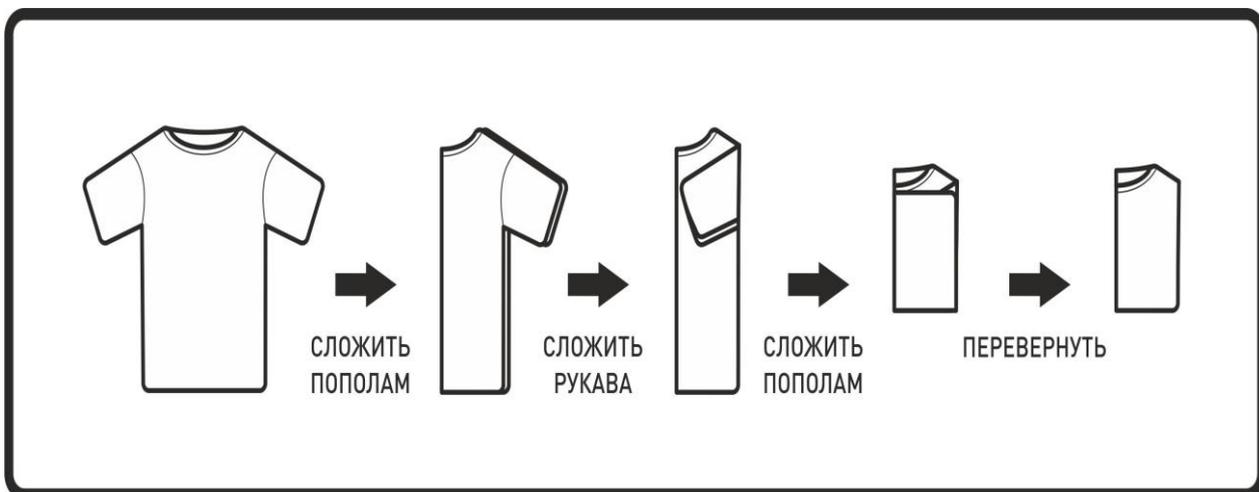


Рисунок 3 – Сравнительная гистограмма импрессивной и экспрессивной речи

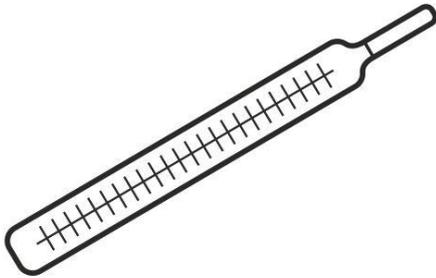




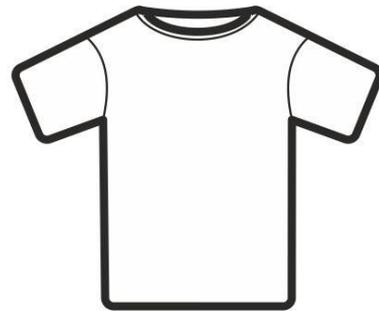
СОН



ЧИСТИТЬ ОБУВЬ



**ИЗМЕРИТЬ
ТЕМПЕРАТУРУ**



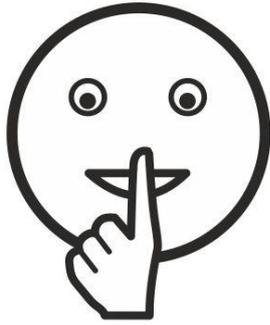
ФУТБОЛКИ



ВЫНОСИТЬ МУСОР



ДУШ



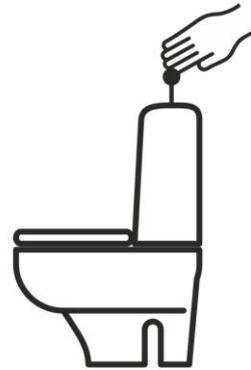
ТИХО



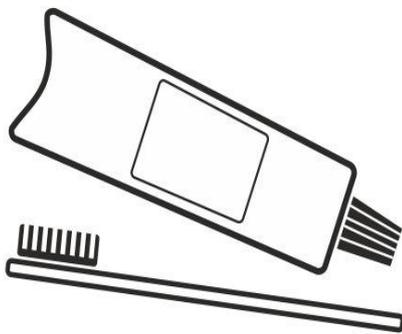
ТРУСЫ



НОСКИ



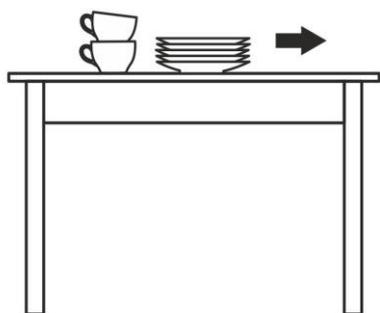
СМОЙ ЗА СОБОЙ



ДЛЯ ЧИСТКИ ЗУБОВ



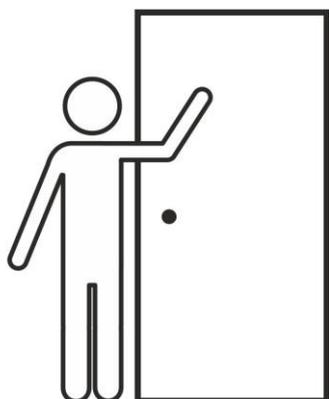
ПОЛИВАТЬ ЦВЕТЫ



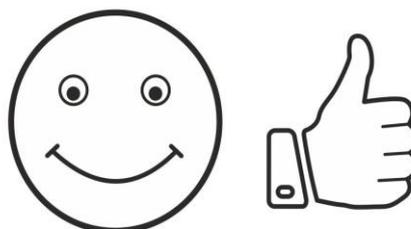
УБИРАТЬ СО СТОЛА



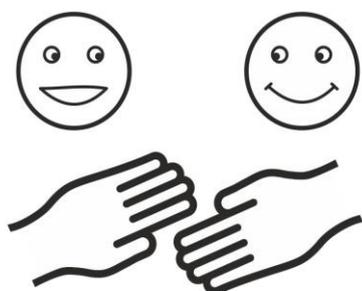
ПОМОГАТЬ,
ЕСЛИ ПОПРОСЯТ



ПОСТУЧИ!



МОГУ ДЕЛАТЬ
САМ!



МНЕ НУЖНО
НЕМНОЖКО ПОМОЧЬ!



Я ХОЧУ
НАУЧИТЬСЯ!



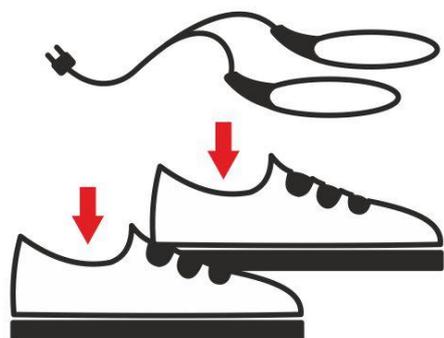
МОЖНО



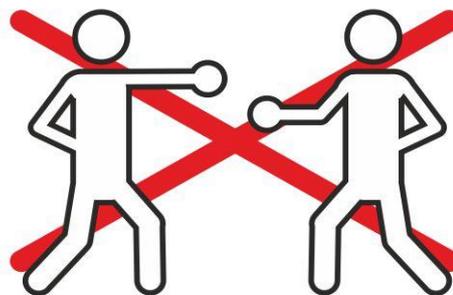
НЕЛЬЗЯ



МЫТЬ РУКИ



ПРОСУШИТЬ ОБУВЬ



ДРАТЬСЯ