

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

**Шувалова Ирина Леонидовна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Сравнительное изучение сформированности коммуникативных умений у детей 5-7 лет с  
умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости  
Направление подготовки 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование  
Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой  
к.п.н. доцент Беляева О. Л.  
20.11.20 (дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
к.п.н. доцент Беляева О. Л.  
20.11.20 (дата, подпись)

Научный руководитель  
к.п.н. доцент Проглядова Г. А.  
20.11.20 (дата, подпись)

Обучающийся: Шувалова И.Л.  
20.11.20 (дата, подпись)

Красноярск 2020

## Реферат магистерской диссертации

**Структура магистерской работы:** выпускная квалификационная работа магистранта на тему «Сравнительное изучение сформированности коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости» состоит из введения, двух глав исследования, методических рекомендаций, заключения, библиографии (74 источника), приложений. Проиллюстрирована таблицами, рисунками. Объем работы составляет 123 страницы.

**Цель исследования:** изучить состояние коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости и предложить дифференцированные рекомендации по их совершенствованию.

**Объект исследования:** коммуникативные умения у дошкольников.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические – изучение и анализ литературы научного и методологического характера по проблеме исследования; эмпирические – наблюдение, констатирующий эксперимент; интерпретационные: методы качественного и количественного анализа экспериментальных данных, интерпретация результатов.

**Теоретической основой** послужили работы отечественных психологов и дефектологов, таких как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и других исследователей, обосновавших общность основных закономерностей психического развития в норме и патологии, наличие сензитивных периодов в развитии ребенка, соотношение коррекции и развития, обучения и развития, наличие актуального и потенциального уровня развития (зона ближайшего развития).

**Новизна исследования** определяется тем, что:

– адаптированы методики по исследованию коммуникативных умений с учетом специфических и типологических особенностей обучающихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости;

– модифицированы задания, направленные на выявление состояния коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости

– разработаны критерии оценивания коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталостью;

– составлены дифференцированные методические рекомендации, направленные на формирование коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Теоретическая значимость** исследования: заключается в том, что будет апробирована методика диагностики сформированности коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Практическая значимость** заключается в разработке дифференцированных методических рекомендаций педагогам дошкольных образовательных организаций по формированию коммуникативных умений дошкольников 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Данные материалы работы будут полезны для построения коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

По теме диссертации опубликованы 3 статьи, представлены 3 выступления на научно – практических мероприятиях.

**Structure of master's work:** graduation thesis of a student on "Comparative study of formation of communicative skills in children 5–7 years with moderate to severe mental retardation" consists of introduction, two chapters of the study, methodological recommendations, conclusion, bibliography (source 74), applications. Illustrated with tables and figures. The volume of work is 123 pages.

**Objective:** to study the state of communication skills in 5–7-year-old children with moderate and severe mental retardation and to offer differentiated recommendations for their improvement.

**Object of research:** communication skills in preschool children.

The following research methods were used in the study:

theoretical – study and analysis of scientific and methodological literature on the research problem; empirical-observation, ascertaining experiment; interpretative: methods of qualitative and quantitative analysis of experimental data, interpretation of results.

**The theoretical basis was the work** of Russian psychologists and defectologists, such as L. S. Vygotsky, P. Ya. Galperin, V. V. Davydov, A.V. Zaporozhets, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin and other researchers who proved the commonality of the main patterns of mental development in normal and pathological conditions, the presence of sensitive periods in the child's development, the ratio of correction and development, training and development, the presence of actual and potential levels of development (zone of immediate development).

**The novelty of the research is determined by the fact that:**

– adapted methods for the study of communication skills, taking into account the specific and typological characteristics of students with moderate and severe mental retardation;

– modified tasks aimed at identifying the state of communication skills of 5–7-year-olds with moderate and severe mental retardation

– developed criteria for evaluating the communication skills of 5–7-year-olds with moderate and severe mental retardation;

– differentiated methodological recommendations aimed at the formation of communication skills of preschool children with moderate and severe mental retardation

are

compiled.

**Theoretical significance of the study:** the method of diagnosing the formation of communication skills in 5–7-year-old children with moderate and severe mental retardation will be tested.

**The practical significance lies** in the development of differentiated methodological recommendations for teachers of preschool educational organizations on the formation of communication skills of preschool children aged 5–7 years with moderate and severe mental retardation. These materials will be useful for building correctional and developmental work with this category of children.

3 articles were published on the topic of the dissertation, 3 presentations were made at scientific and practical events.

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы развития коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.....	10
1.1. Развитие коммуникативных умений у детей в онтогенезе.....	10
1.2. Сформированность коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степ.....	21
1.3. Обзор методик направленных на обследование и формирование коммуникативных навыков дошкольников с умственной отсталостью.....	27
Выводы по главе I.....	33
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по выявлению особенностей коммуникативных умений у детей 5-7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.....	35
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента...35	
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	44
2.3. Дифференцированные методические рекомендации по развитию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.....	57
Выводы по главе II.....	81
Заключение.....	83
Библиография.....	87
Приложения.....	95

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В основе успешной жизнедеятельности ребенка в обществе, всестороннего развития его личности лежит полноценное речевое общение. Потребность в общении является одной из первых социальных потребностей ребенка. Процесс общения сложен и весьма многогранен, так как может одновременно проявлять себя в качестве процесса взаимодействия между людьми, информационного процесса и отношений между людьми и процесса их взаимных переживаний, взаимопонимания между собой. В основе сформированных навыков общения лежат коммуникативные умения.

Психологический подход определяет общение как специфическую форму деятельности и как самостоятельный процесс взаимной деятельности, необходимой для осуществления других видов деятельности человека. Общение представляет собой важнейшую социальную потребность, отсутствие реализации которой вызывает замедление, а то и прекращение формирования личности.

Известные психологи, такие как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и их последователи результатами своих исследований доказали взаимосвязь между психическим развитием ребенка, его эмоциональными контактами, особенностью сотрудничества с ними. Способность человека к самооценке и регулированию собственного поведения зависят от того как в детском возрасте сформируется опыт общения.

Коммуникация или общение – это процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, характеризующийся взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. Но коммуникация – это не только слова и речь. Многоканальная коммуникация – процесс общения, когда вербальная речь дополняется или

заменяется невербальной речью – знаками, жестами, мимикой, символами и другими средствами.

Коммуникативные умения или умения общаться синтезируют в себе общепсихологические, социально-психологические и специальные профессиональные качества личности. Умение общаться является сложным явлением, представляющим собой единую систему разнообразных по характеру умений: речевые умения, социально-психологические, умения использовать в общении нормы речевого этикета и невербальные средства, умения общаться в разнообразных организационно - коммуникативных формах деятельности.

Коммуникативная успешность проявляется в умении формулировать вопросы для собеседника и ответы на вопросы собеседника, отзываться на его мнение, принимать активное участие в обсуждении рассматриваемых проблем, аргументированно выражать свое мнение, формулировать свои высказывания так, чтобы они были понятны всем участникам речевого общения.

Полноценное участие в коммуникативной деятельности способствует приобретению ребенком опыта, являющегося базой для формирования коммуникативных умений, определяемых как основу для возникновения позитивного опыта взаимодействия между участниками коммуникативной деятельности.

В качестве основы для формирования коммуникативных умений выделяют способность к речевому общению, благодаря которой ребенок уточняет свои представления об окружающем мире, развивается и осознает себя как личность, осваивает новые формы деятельности. Речь является одним из значимых показателей уровня развития мышления человека, его интеллекта и общей культуры. В процессе речевого развития формируется сознание, планирование и регуляция поведенческих реакций человека.

Проблемы формирования коммуникативных умений у умственно отсталых детей изучались отечественными исследователями:



Л.С. Выготским, С.Д. Забрамной, А.Р. Маллер, Л.М. Шипициной и зарубежными авторами: У. Кристен, Л. Нюканен, Х. Рюкле.

Интеллектуальные нарушения у детей, обусловленные органическим поражением коры головного мозга, значительно затрудняют процесс речевого развития и вызывают его множественные недостатки, которые со временем приобретают стойкие формы и препятствуют полноценному общению детей с окружающими людьми.

В исследованиях С.В. Елгиной, А.Г. Зикеева, Н.И. Куценко отмечается, что для устной речи детей, имеющих умственную отсталость характерна содержательная бедность, отсутствие эмоциональной выразительности. Расстройства речи влекут за собой отставание в психическом развитии ребенка с умственной отсталостью, отрицательно сказываются на эффективности его обучения.

Проблема исследования. Наблюдения А.А. Максимовой, Д.М. Маллаева, П.О. Омарова, О.А. Бажуковой показывают низкий уровень социальной зрелости у дошкольников с нарушениями интеллекта разной степени выраженности. У детей данной категории не сформирована потребность в общении, они не умеют принимать на себя социальные роли и действовать в соответствии с ними, что значительно затрудняет установление межличностных контактов и полноценное восприятие данной категории детей окружающими. Перечисленные проблемы вызывают непонимание и неприятие данного ребенка другими людьми, что изолирует его от общества.

Изучение особенностей формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости будет способствовать наиболее грамотному построению обучающего, воспитывающего и коррекционно-развивающего процессов для более успешной социализации детей, с учетом степени выраженности нарушения интеллекта. Однако, анализ литературы по теме исследования показал, что в настоящее время методическое сопровождение процесса формирования коммуникативных умений дошкольников с умеренной и

тяжелой умственной отсталостью разработано недостаточно. Изучение особенностей и путей формирования коммуникативных умений у данной категории дошкольников остается остроактуальной проблемой. Имеются отдельные программы, статьи педагогов-практиков, которые делятся своим опытом работы с указанной категорией детей дошкольного и младшего школьного возраста. Данный материал носит разрозненный, несистематизированный характер.

**Объект исследования:** коммуникативные умения дошкольников.

**Предмет исследования:** состояние коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Вышеизложенное определило **цель** нашего исследования: изучить состояние коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости и предложить дифференцированные рекомендации по их совершенствованию.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что коммуникативные умения у детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости отличаются неадекватностью вхождения в ситуацию общения, отсутствием ориентации на собеседника в процессе общения, малой развернутостью и фрагментарностью высказываний. Выраженность вышеперечисленных признаков зависит от степени нарушения интеллекта.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогические и методические литературные источники по проблеме формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста при нормальном онтогенезе и с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени.

2. Разработать методику исследования состояния коммуникативных умений дошкольников 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

3. Выявить уровень сформированности коммуникативных умений дошкольников 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

4. Разработать дифференцированные рекомендации по формированию коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Теоретической и методологической базой исследования** послужили работы отечественных психологов и дефектологов, таких как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и других исследователей, обосновавших общность основных закономерностей психического развития в норме и патологии, наличие сензитивных периодов в развитии ребенка, соотношение коррекции и развития, обучения и развития, наличие актуального и потенциального уровня развития (зона ближайшего развития).

#### **Методы исследования.**

1. Теоретические: изучение и анализ литературы научного и методологического характера по проблеме исследования.

2. Эмпирические: наблюдение, констатирующий эксперимент.

3. Интерпретационные: методы качественного и количественного анализа экспериментальных данных, интерпретация результатов.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что будет апробирована методика диагностики сформированности коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Организация исследования:** исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 45» города Братска. В констатирующем этапе эксперимента участие приняли 10 детей, 5 с умеренной и 5 тяжелой степенью умственной отсталостью, возраст принявших участие в эксперименте детей 5–7 лет.

**Практическая значимость** заключается в разработке дифференцированных методических рекомендаций педагогам дошкольных образовательных организаций по формированию коммуникативных умений дошкольников 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Данные материалы работы будут полезны для построения коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа магистранта состоит из введения, двух глав исследования, заключения, библиографии и приложений. Объем работы составляет 123 страницы.

Апробация результатов исследования осуществлялась через выступления на научно-практических мероприятиях:

– доклад «Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования: особенности сформированности коммуникативных навыков у детей 5–7 лет с легкой умственной отсталостью» в рамках XX международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука XXI века», Краснояр. гос. пед. ун-т, г. Красноярск, 13 мая 2019 г.;

– обобщение опыта работы по теме «Работа учителя-дефектолога по формированию коммуникативных навыков детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости» в рамках XII региональной научно-методической конференции «Педагогическая деятельность в теории и практике» Братский педагогический колледж, г. Братск, 18 февраля 2020г.;

– доклад «Формирование коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации» в рамках научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», организованной в рамках XXI форума «Молодежь и наука XXI века», г. Красноярск, 14 мая 2020 г.

Публикации:

Было опубликовано 3 статьи по теме диссертационного исследования, которые представлены в списке литературы.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

## **1.1. Развитие коммуникативных умений у детей в онтогенезе**

Психологи сходятся во мнении, что общение является процессом социального взаимодействия между людьми через знаковые системы, целью которого является трансляция или передача социального опыта, наследия культуры и организация общественной деятельности. Посредством общения человек входит в социум.

Социальное общение является основой для психического развития и самореализации индивида, говорил А.А. Леонтьев. В общении человека с другими людьми формируются и проявляются все его психические качества. Эффективность общения обеспечивается сформированными соответствующими умениями и навыками, культурой общения [34; 35; 36].

Важнейшим средством коммуникации, считает М.И. Лисина, является естественная устная речь, которая имеет определенную синтаксическую и лексическую организацию. Процесс образования речи является сложным видом деятельности. Прежде чем произнести фразу у человека формируется мотив для осуществления этого действия, потом происходит программирование высказывания, его лексическое и синтаксическое конструирование, внутреннее проговаривание и только после этого осуществляется его вербальное выражение [38].

Речь и ее смысловая единица – слово является основой для формирования и развития таких психических процессов, как память, воображение, восприятие. Ведущую роль речи в психическом развитии человека неоднократно подчеркивал Л.С. Выготский. Автор указывал, что на основе развития устной речи выразительнее всего прослеживается как формируются механизмы поведения и сопоставляются типичные для учения об условных рефлексах подходы к этим явлениям, с психологическими

подходами к ним. Так же Лев Семенович делал акцент на исторической роли развития речи в формировании одной из главнейших функций культуры поведения человека, лежащей в основе накопления им культурного опыта [13; 14].

Под коммуникативными умениями, в первую очередь, подразумеваются речевые навыки, то есть вербальные средства общения, которые подлежат развитию и тренировке. Так же в структуру коммуникативных умений входят невербальные средства общения, имеющие неосознанный характер, отмечает В.П. Глухов [17].

В соответствии с классификацией, которую приводит в своей работе В.А. Тищенко, коммуникативные умения включают в себя два блока: общие и специальные умения. К общим умениям относятся умения говорить и умения слушать. Специальные коммуникативные умения включают в себя в основном профессиональные умения проведения презентации, деловой беседы, организации производственного совещания и тому подобные. Оба блока включают в себя вербальные и невербальные компоненты [57]. Данная классификация коммуникативных умений В.А. Тищенко представлена на рисунке 1.1.

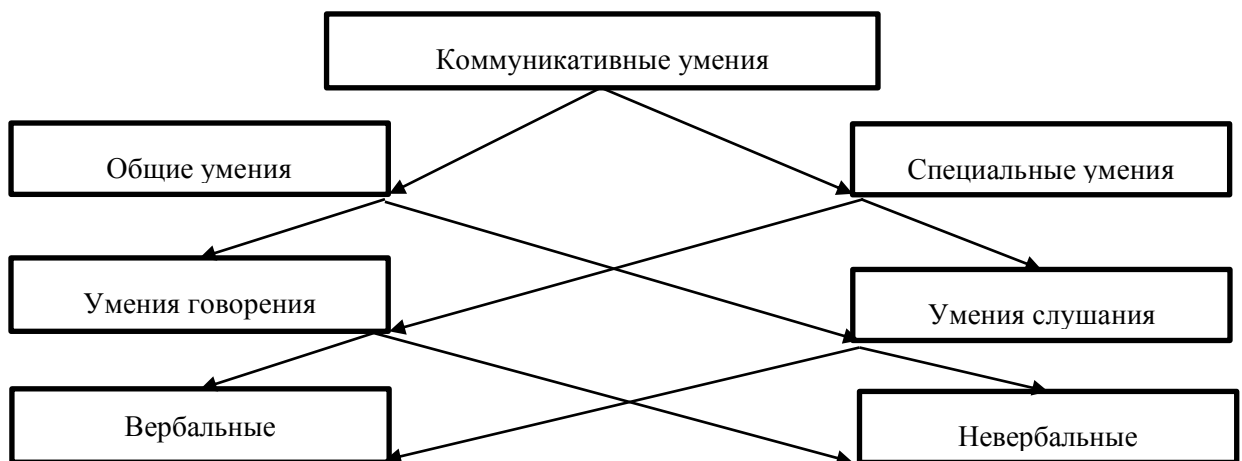


Рисунок 1.1. – Классификация коммуникативных умений по В. А. Тищенко

Более подробная классификация коммуникативных умений представлена в работе Л.А. Петровской [50] на рисунке 1.2.



Рисунок 1.2. – Классификация коммуникативных умений по Л.А. Петровской



Коммуникативные умения рассматриваются с позиции двух аспектов. С одной стороны, это умения, подразумевающие правильное выстраивание человеком своего поведения, понимание психологии человека, включающие в себя умения выбрать необходимую интонацию, жесты, умения понимать другого человека, сопереживать другому человеку, предвидеть его реакцию и тому подобные умения.

Так же коммуникативные умения рассматриваются с позиции уровня овладения знаниями и навыками из области таких филологических дисциплин, как риторика и лингвистика, включающих в себя умения соблюдения правил орфоэпии, приемов риторики и тому подобных [50].

Общие и специальные умения в структуре коммуникативных умений выделяют Д.И. Бойков, С.В. Комарова. Общие умения состоят из умений говорить и умений слушать. Как в общих, так и в специальных умениях выделяются вербальные и невербальные компоненты. Наибольшее значение имеют умения слушать и навыки невербального общения, так как невербальные процессы осуществляются на подсознательном уровне и, соответственно, для того, чтобы человек научился пользоваться этими процессами на сознательном уровне, требуется больше усилий [9].

Поведенческий или внешний компонент в коммуникативной деятельности, выделяют А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина, который включает в себя вербальную форму и экспрессивную форму поведения, состоящую из тона голоса, темпа речи, выражения лица, мимики, жестов. Психологический компонент коммуникативной деятельности состоит из мыслей, чувств, ожиданий, установок, которые сопровождают общение [43; 44].

О том, что для продуктивного общения человек должен обладать психологической культурой, которая включает в себя умение оценивать психологию других людей, адекватно эмоционально реагировать на их состояние, особенности поведения, выбирать соответствующий индивидуальным особенностям собеседника способ общения говорит А.А. Леонтьев [34; 35; 36].

Анализ исследований Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, и др. позволил сделать вывод о том, что в процессе овладения речью человек условно проходит несколько этапов [14; 16; 36; 40; 55].

На то, что первоначальный, подготовительный этап характеризуется созреванием отделов речевого аппарата, обеспечивающих речевой акт указывает А.И. Иванова. К ним относится центральный отдел, который является корой головного мозга и периферический отдел, включающий в себя органы слуха и органы, непосредственно участвующие в произношении звуков: органы дыхания, голосовые связки, артикуляционный аппарат [24].

Четыре периода в развитии речи ребенка выделяет Е.М. Мастюкова.

В первом периоде словарный запас небольшой и состоит из так называемых «лепетных» слов или слов-звукоподражаний и дополняется словами, состоящими из одного слога. Первые слова аморфные, бесформенные, представляют из себя неизменяемые корни слов. На этом периоде один и тот же звуковой комплекс может обозначать как один предмет, так и несколько предметов, действия с данным предметом или несколькими предметами или одну из характеристик этого предмета. Для уточнения значения произносимых слов дети активно используют мимику и жесты [45].

Таким образом, «лепетные» слова» характеризуются многозначностью, их содержание сужено. Двусложные слова в речи детей этого периода состоят из двух повторяющихся слогов, в которых ударение приходится на первый их них. Это подтверждается наблюдениями С.В. Елгиной.

На этом этапе, отмечают исследователи, у некоторых детей может наблюдаться преимущество ритмико-интонационного оформления слова над его звуковым составом.

Первое слово в данный период может рассматриваться в качестве первого предложения в форме аморфного слова [18].

В процессе развития, указывает Н.В. Новоторцева, ребенок постепенно начинает объединять в речи сначала по два, а затем и по три-четыре бесформенных слова в одно предложение. Постепенно состав предложения усложняется в количественном отношении, появляются взаимосвязи между словами в предложении, которые постепенно становятся более разнообразными. Постепенно происходит развитие понимания речи, что служит основой для возникновения осмысленных слов [49].

Наблюдения Г.А. Волковой, показывают, что в течение первого года жизни ребенка происходит постоянное эмоциональное общение со взрослыми, что способствует закладке основ будущей фразы. Активная речь детей развивается на основе развития понимания. Для конца второго года жизни характерно формирование элементарной фразовой речи, состоящей из двух или трех слов, в которых ребенок выражает требования. Главным условием для становления фразового высказывания на этом этапе выступает общение со взрослым, при этом ребенку обязательно видеть лицо говорящего [11].

Ранний этап формирования речи, в том числе и овладение словом, многосторонне рассмотрены в работах таких авторов, как Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и других [19].

Во втором периоде, по данным И.А. Зимней наблюдается стремительный количественный рост словаря. Усложняется ритмико-интонационная структура слова и его звуковое оформление. Наряду с этим отмечаются разнообразные виды искажений слоговой структуры слов: перестановки слогов, сокращение или, наоборот вставки слогов, выступающих как проявления активного словотворчества детей, и корректируются самостоятельно под влиянием речи окружающих.

Данный период характерен приращениями различных типов как простых, так и сложных предложений [23].

Ребенок овладевает навыками формообразования, осуществляя постепенный переход от аморфных неизменяемых слов к словам, состоящим

из различных морфологических элементов, параллельно по разным грамматическим категориям, считает О.В. Трошин, Е.В. Жулина. На этом этапе у детей постепенно появляется и развивается критическое отношение к своей речи и речи окружающих его людей, он становится способен контролировать собственную речь, так как происходит совершенствование фонетической стороны речи [58].

Последовательность усвоения различных лексических категорий тесно связана с их значением, считает А.Г. Самохвалова. Так, ранее дети усваивают существительные и глаголы, которые имеют наиболее конкретное значение, позднее усваиваются прилагательные, обозначающие свойства и качества предметов. После того, как ребенок усваивает предложные окончания и начинает понимать их значение, в его речи появляются предлоги.

На третьем периоде происходит постепенный переход к фразовой речи, которая сначала носит ситуативный характер. Этот переход возможен, так как к этому периоду у ребенка накоплен достаточный словарный запас. Постепенно ребенок овладевает слоговой структурой слова и способен проговаривать четырех-пятисложные слова, а затем и более сложные [56].

По мнению С. Н. Цейтлин, количественное и качественное усложнение словарного запаса способствует развитию смысловой стороны речи, обеспечивая переход от конкретного значения слов к более абстрактному.

Происходит параллельное усвоение всех частей речи, так как последовательность овладения ими все менее зависит от конкретности их значения [62].

Четвертый период, пишет А.И. Иванова, характеризуется достаточным уровнем лексического запаса, ребенок способен пользоваться монологической речью, грамматическое и звуковое оформление речи совершенствуется. К этому периоду заканчивается этап освоения грамматического строя речи, происходит овладение письменной речью. Этот период приходится на школьный возраст.

Последний этап длится в течение всей жизни и характеризуется овладением новой лексики, необходимой для осуществления различных видов человеческой деятельности [24].

У дошкольников речь развивается, проходя несколько возрастных этапов, указывают А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др. Наиболее важным является период с одного года до четырех лет, когда ребенок знакомится с ведущими законами построения родного языка. Ребенок этого возраста становится очень любознательным, любит, слушать сказки, которые знакомят их с разными героями и ситуациями. Взаимодействие с миром, окружающими его людьми обогащает его опыт, ребенок получает новые впечатления, в результате развиваются его умственные способности, а также и речь [16; 35; 38].

В ходе общения со сверстниками и взрослыми обогащается смысловое содержание речевых высказываний, обогащается словарь, отмечает Л.В. Кузнецова. Ребенок очень активен, поэтому в его речи появляются глаголы, местоимения, наречия, предлоги. Исследователи отмечают, что употребление этих частей речи является характерной чертой фразовой речи. Дети способны правильно строить фразу, используя как разные слова, так и различные их сочетания между собой. Появляются первые придаточные предложения времени и причины. Старшие дошкольники уже могут самостоятельно составлять небольшие рассказы по картинке, игрушке. Однако они еще не всегда четко выделяют главное и второстепенное, детали, в своем рассказе часто ориентируются на образец взрослого, копируют его [30].

Исследования Н.В. Новоторцевой говорят о том, что у ребенка после трех лет идет интенсивное развитие фонематического восприятия и усвоение правильного звукопроизношения. После четырех лет фразовые высказывания становятся более сложными и включают в себя от пяти до шести слов. Ребенок начинает включать в предложение предлоги и союзы, овладевает сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями. В этом

периоде для детей характерно легкое запоминание и рассказывание стихов, сказок, передача содержания картинок. Ребенок начинает сопровождать свои игровые действия речью, что говорит о начале формирования регуляторной функции речи. К шести годам дети начинают свободно использовать фразовую речь, в процессе общения включают разные конструкции сложных предложений, у них сформирован большой лексический запас, навыки словообразования и словоизменения. В этом возрастном периоде дети овладевают правильным звукопроизношением, готовностью к фонематическому анализу и синтезу, простым описанием предмета и повествованием, а после шести лет – короткими рассуждениями [49].

Три основных периода в формировании речи было выделено А.Н. Гвоздевым. Первый период, по мнению автора, является периодом предложений из аморфных слов-корней, употребляющих во всех случаях использования в неизменном виде. Этот период длится от года и трех месяцев до одного года и десяти месяцев.

Во втором периоде ребенок начинает усваивать грамматическую структуру предложения, что обусловлено развитием категорий грамматики и их употреблением в речи. Этот период длится от одного года и десяти месяцев до трех лет.

На третьем периоде, от трех до семи лет, ребенок усваивает морфологическую систему языка. Для данного периода характерно освоение склонения и спряжения, а также единичных и отдельно стоящих форм. Сначала идет усвоение системы окончаний, а в дальнейшем – чередований в основах слова [16].

Восприятие в дошкольном возрасте постепенно начинает становится самостоятельным процессом, отмечает В.П. Глухов. В раннем возрасте оно еще объединяется с практическими действиями, с непосредственными действиями с предметами. У детей дошкольного возраста еще не сформирована способность к систематическим наблюдениям, ребенок может сосредоточить свое внимание на какой-нибудь яркой детали в предмете, при

этом упустить его важные особенности. Постепенно наблюдательность у ребенка развивается, дети становятся способны замечать, как отдельные детали, так и воспринимать сравнительно несложные ситуации [17].

В своей работе М.И. Лисина акцентирует внимание на том, что потребность в общении, не являясь врожденной, проявляется и развивается посредством взаимодействия ребенком с социумом по мере того как ребенок взрослеет. Ребенок овладевает речью как средством общения и приобретения знаний, как видом речевой или коммуникативной деятельности.

В разные возрастные периоды преобладают разные формы общения. В период от шести до девяти месяцев в процессе общения со взрослыми у ребенка проявляются ориентировочные реакции, на смену которым приходят реакции ожидания знакомого лица, при появлении которого наблюдается оживление. Постепенно происходит формирование познавательного интереса, от степени выраженности которого зависит степень интенсивности психического развития. Начинают появляться элементы общения при помощи жестов: ребенок начинает тянуться ручками к тому, что ему хочется получить, отворачиваться от объекта, который ему не нравится. В два-четыре года основной формой общения является эмоционально-практическое общение, к четырем - пяти годам начинает преобладать форма ситуативно-делового общения, к шести-семи годам основной формой общения становится вне ситуативно-деловое общение [38].

Исследования педагога-практика И.Н. Ананьевой позволяют сделать вывод, что процесс речевого общения дополняется жестами, мимикой, интонацией, выразительными движениями. Эти дополнительные средства общения называются невербальными или паралингвистическими. Они используются ребенком, когда он не хочет или не имеет возможности говорить, или, когда необходимо придать речи особенную эмоциональную (экспрессивную) окраску [2; 3; 4].

Коммуникативная активность является не единственным, но очень значимым диагностическим и прогностическим показателем нарушений

коммуникативного развития, отмечает Л.А. Петровская. Основными характеристиками коммуникативной активности выступают мотивированность и целесообразность высказывания, его необходимость, быстрота и точность речевых реакций, адекватность подбора речевых средств, контроль за продуктами речи.

Активизация коммуникативной деятельности способствует решению познавательных задач, совершенствованию мыслительных процессов. На основе коммуникативной функции речи, как генетически более ранней, формируются другие ее функции [50].

Критериями сформированности коммуникативной функции речи, по мнению А.Г. Самохваловой, является способность ребенка свободно вступать в контакт, использовать различные формы речевых высказываний: сообщение, вопрос, просьба и тому подобные, использовать языковые средства в практике общения. Для полноценного развития коммуникативной функции речи, ребенок должен усвоить навык использования языковых средств, таких как умение свободного выражения своих мыслей через речевые средства, пользуясь при этом разными типами предложений, соблюдая логику при передаче информации [56].

Таким образом, коммуникативные умения в онтогенезе формируются поэтапно, для каждого возрастного этапа характерны качественные изменения и преобладание определенных форм общения. Ребенок овладевает речью как средством общения и приобретения знаний, как видом речевой или коммуникативной деятельности. Потребность в общении, не являясь врожденной, проявляется и развивается посредством взаимодействия ребенком с социумом по мере того как ребенок взрослеет.



## **1.2.Сформированность коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени**

Анализ литературы позволяет сделать вывод об ограниченном количестве работ посвященных изучению особенностей сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Особенности высшей нервной деятельности и их психическое развитие у детей с умственной отсталостью, по мнению И.М. Бгажноковой, Л.С. Выготского, В.В. Лебединского, С.В. Комаровой, М.Б. Ульянцевой лежат в основе специфики проявлений нарушений формирования коммуникативных умений. Коммуникативные умения у данной категории детей отличаются как замедленными темпами формирования, так и качественным своеобразием. Умственно отсталые дети длительное время остаются на этапе ситуативной и вопросно-ответной речи, которая опирается на контекст конкретной ситуации, на наглядность. Затруднен переход к самостоятельной речи, которые зачастую затягивается до старшего школьного возраста. Дети могут выстраивать связное высказывание только при систематической помощи взрослого, выражающейся в опорных вопросах или подсказках, а кроме того, в постоянной стимуляции. Усвоение контекстной формы речи для детей с проблемами в развитии интеллектуальной сферы представляет значительные трудности [7; 14; 33].

Как отмечали Д.Н. Исаев, S. Hegarty, N.M. Robinson, H.B. Robinson, J.A. Rondal, S. Edwards, Ed.By J. Coupe, J. Porter.все дети с умственной отсталостью имеют различный уровень развития коммуникативных умений. Большинство детей мало и невнятно говорят и плохо понимают обращенную к ним речь. Как правило, чем больше выражена умственная отсталость у ребенка, тем медленнее и с большими затруднениями происходит овладение речью. Также у большинства дошкольников слабо представлены выразительные средства речи, такие как логическое ударение и

интонирование фраз. Детей условно делят на две группы, у одних речь монотонна, растянута, содержит много необоснованных пауз. У других наоборот, речь слишком ускорена, высказывания напоминают поток неясных, неоконченных слов, произносимых чаще всего громко [25; 71; 73; 74; 75].

Несформированность простых коммуникативных умений характерна для умственно отсталых детей, значительно осложняет процесс общения ребенка с окружающими его людьми и влечет за собой развитие тревожности и нарушению коммуникативной деятельности в целом [9], отмечает Д.И. Бойков.

Умеренной умственной отсталости в первую очередь страдают умения, связанные с интерактивной стороной общения отмечает М.Е. Баблумова. У детей не формируются мотивы общения, произвольность, умение выработать совместный план деятельности. Существует прямая зависимость между уровнем умственной отсталости и наличием основ для возникновения коммуникации [6].

У детей с умственной отсталостью без целенаправленного обучения умения осуществлять регулирование собственной деятельности при помощи речи, планирующая и фиксирующая речь не формируются, отмечают Г.Г. Зак, J.A. Rondal, S. Edwards. У детей с умеренной умственной отсталостью может наблюдаться сопровождающая речь, производящая впечатление не соотнесённой, наблюдается эхολалия. Реализация функции общения не осуществляется и не может компенсироваться другими средствами общения, такими как мимика и жесты [20; 74].

Характерные для умственно отсталых детей отклонения в речевом развитии обуславливают нарушения коммуникативной деятельности, так как затрудняют ее восприятие и, таким образом, снижают возможности общения детей с умственной отсталостью и обедняет их и без того несовершенную устную речь, считает Р.И. Лалаева [32].

Такие исследователи как, С.В. Елгина, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовской, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева, Л.М. Шипицына и другие отмечают специфику коммуникативной сферы детей с умственной отсталостью [18; 30; 39; 63].

Сниженная потребность и узкий круг общения детей данной категории [26], отмечается Е.В. Казанцевой. Избыточную избирательность и эмоциональность в общении [67], отмечается Е. Штефановой.

Основной проблемой в развитии психики детей, имеющих умственную отсталость, являются расстройства коммуникативной деятельности, считают М.Е. Киреева, Н.И. Куценко, Л.М. Шипицына. Дети не умеют самостоятельно устанавливать и поддерживать контакты с различными людьми. Для них является характерным низкий уровень мотивации к общению, отсутствие активности и инициативы в общении, обусловленное стойким нарушением когнитивных функций. Данные причины обосновывают неадекватные коммуникативные реакции, отсутствие способности к осознанию и анализу характера своих отношений с окружающими. У детей с умственной отсталостью, как правило, отсутствует или значительно снижен интерес к окружающей действительности, у них наблюдается общая инертность, пассивность [27; 31; 64; 66].

Развитие фонематического слуха у детей с умственной отсталостью происходит значительно медленнее, чем при нормальном онтогенезе и отличается качественным своеобразием, что негативно влияет на формирование правильного звукопроизношения и усвоение грамоты в младших классах [28], отмечает Е.В. Кириллова.

Наблюдения А.Р. Маллер, Г.В. Цикото позволяют говорить о том, что дети с нарушениями интеллекта в процессе межличностного взаимодействия могут выражать только самые простые базовые эмоции, у них наблюдаются трудности адекватного восприятия и оценки эмоций других участников взаимоотношений [41; 42].

Анализ исследований Н.М. Назаровой, позволяет говорить о наличии неадекватности, не критичности, инфантильности при восприятии умственно отсталыми детьми социальных норм, требований, правил общения [47].

Характерными недостатками речи умственно отсталых детей, наличие неадекватных пауз, повторов и затягиваний звуков, лишних слов, физического напряжения при звукопроизношении препятствуют нормальному общению, считает А.Г. Самохвалова. Как следствие, дети стараются не пользоваться экспрессивной речью, заменяя ее невербальными средствами общения [56].

Существенное влияние на характер взаимоотношений умственно отсталых дошкольников оказывает уровень развитие эмоционально-волевой сферы, указывает Л.М. Шипицына. У данной категории детей межличностные взаимоотношения со сверстниками носит поверхностный характер, и вызывают негативные переживания. При установлении контактов дети ориентируются на внешние качества, а не на интеллектуальные или нравственные черты личности [65; 66].

Исследования Г.В. Дедюхиной, Е.В. Кирилловой, Е.Д. Худенко показывают, что у детей с нарушенным интеллектом инициатива при общении недостаточно развита. В незнакомой обстановке или с незнакомыми людьми они могут полностью прекратить общение. Они предпочитают обращаться за помощью к хорошо знакомым людям или не обращаться вообще [59].

Личностным и деловым отношениям умственно отсталых детей характерны неадекватные реакции, они не способны к глубокому осознанию характера своего отношения к окружающим, считают Д.Н. Исаев, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. Для этих детей большую сложность представляет понимание интересов участников взаимоотношений и соотнесение личностных интересов с интересами других людей [25; 42].

На слабом развитии потребностей социального характера, вследствие которого дети с большим трудом усваивают средства речевого общения,

даже при достаточном словарном запасе и понимании обращенной речи [8], акцентирует внимание Н.Л. Белополюская.

По наблюдениям Л.М. Шипицыной, для детей, имеющих умственную отсталость характерно избегание вербального общения, а случаи возникновения речевого контакта характеризуются кратковременностью и неполноценностью, причинами этого служат истощаемость стимулов к высказыванию и постепенному угасанию общения, бедный словарный запас препятствует построению высказывания, низкий запас представлений об окружающем не предоставляет ребенку возможностей для поддержания общения, проблемы в понимании речи говорящего провоцируют неадекватные реакции [63].

Проблемы в общении умственно отсталых детей, как следствие, негативного отношения к ним со стороны окружающих, что, в свою очередь, провоцирует негативное отношение ребенка к окружающим и способствует формированию негативных черт характера [56], отмечает А.Г. Самохвалова.

Коммуникативные умения у детей с умственной отсталостью недостаточно сформированы, указывают М.Е. Киреева, А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина. Дети данной категории в беседе не умеют ориентироваться на потребности собеседника, у них не возникает потребности правильно и четко формулировать свои связные высказывания, которые характеризуются малой развернутостью, фрагментарностью, между отдельными фрагментами связного высказывания отсутствует логическая связь [27; 44].

Характерные для устной речи детей с проблемами в развитии интеллектуальной сферы черты, к которым относят скудный словарный запас, патологическое преобладание пассивного словаря над активным, выделяют Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына. Исследователи указывают на то, что дети мало используют в своей речи прилагательные, глаголы, союзы. Имеющийся скудный словарный запас долгое время может быть неполноценным, так как зачастую значение слов, употребляемых детьми, не соответствует их настоящему значению [47; 62].

Грамматический строй речи, указывает В.И. Липакова, также отличается несовершенством. Дети пользуются односложными фразами, не употребляют сложноподчиненные предложения, им трудно подобрать слова, выражающие оттенки мысли. В речи умственно отсталых детей длительное время закрепляются выражения ситуативного характера, понятные только для участников определенной ситуации. Связи в предложении нарушены, фраза отличается наличием грубых аграмматизмов [37].

О том, что из-за недоразвития аналитико-синтетической деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка [30], пишет Л.В. Кузнецова.

Недостатки в развитии речи у умственно отсталых детей имеют системный характер, отмечает С.В. Елгина. Для детей данной категории характерна несформированность всех операций речевой деятельности, проявляющаяся слабостью мотивации, снижением потребности в речевом общении, грубом нарушении программирования речевой деятельности, контроля за речью, соответствия полученного результата мотиву и цели речевой деятельности [18].

Таким образом, интеллектуальные нарушения у умственно отсталых детей, обусловленные органическим поражением коры головного мозга, значительно затрудняют процесс формирования коммуникативных умений и вызывают его множественные недостатки. Для речи детей, имеющих умственную отсталость, характерна содержательная бедность, отсутствие эмоциональной выразительности. Речевые расстройства влекут за собой отставания в психическом развитии ребенка с умственной отсталостью, которые со временем приобретают стойкие формы и препятствуют полноценному развитию навыков общения.

### **1.3. Обзор методик, направленных на обследование и формирование коммуникативных навыков дошкольников с умственной отсталостью**

Развитие коммуникативных умений дошкольников с умственной отсталостью является важным направлением коррекционно-развивающей работы и способствует дальнейшей социализации. Проблемой во все времена остается выбор той или иной методики диагностирования сформированности этих самых коммуникативных умений, с целью своевременной и эффективной помощи детям с умственной отсталостью в их социализации и социальной адаптации.

В коррекционной педагогике существует такое понятие, как дополнительная коммуникация, которая предполагает использование невербальных средств как приложение, или замена языку, акцентирует внимание М.Е. Баблумова. Целью такой коммуникации является использование ручных и графических коммуникационных систем связи в общении детей с недостатками в развитии речи и языка, а также детей с таким диагнозом как: аутизм, дисфазия, проблемы в интеллектуальном и моторном развитии. Недостаточное развитие коммуникативных умений у детей с умственной отсталостью является одним из ведущих нарушений, которое проявляется в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей [6].

Проблема развития коммуникации одна из наиболее значимых в коррекционной педагогике, над ней работали отечественные педагоги-дефектологи такие как, И.М. Бгажнокова, Л.С. Выготский М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова, Л.М. Шипицына, а так же зарубежные специалисты С. Течнер, Х. Мартинсен, З. Рабэ, А. Фрелих, Т. Cole [7; 14; 60; 72].

Обзор имеющихся диагностических методик, которые позволяют комплексно изучить уровень сформированности коммуникативных умений у

дошкольников с умственной отсталостью позволяет сделать вывод об их ограниченном количестве.

В книге Е.В. Кирилловой «Логопедическая работа с безречевыми детьми» и в дидактическом пособии Г.Н. Пироговой «Хочу говорить. Гласные звуки» представлены рекомендации по обследованию без речевых детей [28; 51].

Обследование коммуникативных умений дошкольников с умственной отсталостью проводится в форме дидактических игр, упражнений, с опорой на наглядный материал (картинки, игрушки, пиктограммы, карточки с печатными словами). В дидактическом пособии О.В. Закревской «Развивайся, малыш! Сюжетные картинки по развитию речи», а также в книге И.Д. Коненковой «Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития» размещен необходимый для диагностики картинный материал [21; 29].

В книге «Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников» Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой описана методика обследования детской речи, соответствующей I уровню речевого развития и характеризующейся наличием в речи отдельных звукоподражаний, слов. Однако фраза в речи этих детей отсутствует. Речью как средством общения они не пользуются [19].

В книге «Методика психолого–логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики» Г.А. Волковой, описывается методика обследования состояния неречевых психических функций, исследования импрессивной речи, пассивного словаря [11].

С помощью методик логопедического обследования, используемых специалистами, невозможно оценить уровень сформированности невербальных навыков общения. Методика, позволяющая это сделать представлена в работе И.Н. Ананьевой «Средства поддерживающей коммуникации в системе работы логопеда с неговорящими дошкольниками».



Она включает в себя изучение навыков поддерживающего общения с помощью невербальных средств, таких как язык жестов, графический язык – пиктограммы, глобальное чтение [4].

Необходимо учитывать, что дети с тяжелым речевым дефектом, особенно без речевые, с трудом вступают в контакт с посторонним и «не раскрываются» в искусственно созданных речевых ситуациях. Поэтому для объективности оценки состояния экспрессивной речи рекомендуется использовать информацию, полученную от родителей и воспитателей, а также в ходе наблюдения специалиста за деятельностью ребенка в режимные моменты, так как самостоятельные высказывания спонтанны и возникают у ребенка в момент игры или общения, считают Е. Д. Худенко, Г. В. Дедюхина, Е.В. Кириллова [59].

В выборе подходящей методики необходимо помнить, что на эффективность коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с умственной отсталостью влияет своевременность оказания компетентной помощи, создание необходимых условий для формирования коммуникации, отмечает М.Е. Баблумова. Комплексный подход к обучению детей данной категории предполагает формирование социальных потребностей, способов их удовлетворения в процессе становления различных видов деятельности. Коррекционно-развивающая помощь основывается на поли сенсорном подходе, который предусматривает участие всех возможных анализаторных систем в процессе познания окружающего мира [6].

В книге С.Е. Гайдукевич описана методика немецкого специалиста З. Рабэ, целью которой является выявление степени использования активных вербальных и невербальных средств коммуникации. Методика решает следующие задачи:

– выявление особенностей коммуникативного поведения лица, нуждающегося в поддерживающей коммуникации;

– определение функционального назначения коммуникации для данного лица (выражение чувств, предпочтений, желаний, потребностей, комментариев).

Наблюдения проводятся в естественных, знакомых ситуациях (прием пищи, деятельность в привычных условиях) и позволяют получить необходимую информацию об особенностях коммуникативного поведения дошкольников с умственной отсталостью [15].

Методика логопедического обследования неговорящих детей дошкольного возраста И.Н. Ананьевой позволяет выявить уровень развития речи, с применением наглядно-дидактических пособий и предметов. У неговорящих детей наблюдается существенный разрыв между импрессивной и экспрессивной речью. Поэтому данная методика наиболее подходящая для исследования по проблеме развития речи дошкольников с умственной отсталостью с помощью поддерживающих средств коммуникации.

Обследование речи неговорящих детей дошкольного возраста проводится по следующим направлениям:

- изучение анамнеза, динамики речевого развития в раннем возрасте;
- сбор сведений о поведении ребенка в детском саду;
- обследование всех компонентов речи;
- обследование умения использовать невербальные средства общения.

Оценка ответов проводится по следующим критериям:

- 0 баллов – ребенок не выполняет задание;
- 1 балл – ребенок выполняет задание со значительными ошибками;
- 2 балла – ребенок выполняет задание с помощью педагога;
- 3 балла – ребенок выполняет задание верно и самостоятельно.

Дальше определяется уровень сформированности: низкий, средний, высокий [2; 3;4].

В книге А. Зарин «Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии» описан новый подход к количественной и качественной оценке развития детей с проблемами в

развитии. Оценка состояния сформированности коммуникативных умений проводится на основе шкал количественного оценивания следующих направлений: правил поведения со взрослыми и сверстниками, навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, условий воспитания ребенка в семье [22].

Рассмотрим подробнее специфику альтернативной коммуникации в целом, и некоторые подходы авторов, предлагающих разные системы работы по данному направлению.

Под альтернативной коммуникацией Стивен фон Течнер понимает способы коммуникации, которые либо дополняют, либо полностью заменяют вербальную речь людям, которые не могут общаться с помощью речи [60].

Альтернативная коммуникация может быть использована регулярно, временно, либо как помощь в приобретении более высокого уровня овладения речью. Использование дополнительных знаков способствует вербальной речи через развитие абстрактного мышления и символической деятельности, отмечает Е.А. Штягинова [68].

В работе с дошкольниками с умеренной умственной отсталостью могут быть использованы следующие системы альтернативной коммуникации.

Система жестов построена на основе вербальной речи, то при работе с альтернативной коммуникацией жесты и речь используют одновременно. Жесты при нарушенной коммуникации делают слово «видимым», помогают ребёнку лучше запоминать слова, при неразборчивой речи помогают донести смысл послания, указывает Е.А. Штягинова [68].

Систему общения при помощи карточек, при наличии желания ребенка что-то получить, что-то сделать Л. Фрост и Э. Бонди назвали системой PECS [60].

Интересен опыт педагогов-практиков, например Е.В. Вознюк, которая делится опытом работы по формированию речи и навыков коммуникации, и предлагает авторскую программу «Говорун», объединившую элементы системы PECS и методику Глена Домана. Основные принципы работы по

данной системе: опора на визуализацию, последовательность, системность и четкая структурированность каждого занятия. Всего в методике 7 уровней сложности по 4 этапа на каждом. Первый этап включает в себя ознакомление с символами, второй этап – составление фразы взрослым, третий этап – выкладывание заданной фразы ребенком и 4 этап – самостоятельное составление ребенком фразы и считывание получившегося словосочетания. Методикой предусмотрена система оценки достижений обучающихся (минимальные изменения, изменения среднего и высокого уровня) [12].

Таким образом, для адекватной оценки уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умственной отсталостью необходимо использовать несколько диагностических методик, позволяющих оценить состояние использования как вербальных, так и невербальных речевых средств.

## Выводы по главе I

Потребность в общении является одной из первых социальных потребностей ребенка. Процесс общения сложен и весьма многогранен, так как может одновременно проявлять себя в качестве процесса взаимодействия между людьми, информационного процесса и отношений между людьми и процесса их взаимных переживаний, взаимопонимания между друг другом. Способность к речевому общению составляет основу для возникновения социальных контактов, благодаря которым ребенок уточняет свои представления об окружающем мире, развивается и осознает себя как личность, осваивает новые формы деятельности. В основе сформированных навыков общения лежат коммуникативные умения.

При нормальном речевом развитии ребенок дошкольного возраста должен уметь свободно вступать в контакт со взрослыми и сверстниками и вести с ними диалог, слушая, спрашивая, отвечая, возражая, объясняя, а также самостоятельно рассказывая, пересказывая, свободно пользуясь лексикой и грамматикой для выражения собственных мыслей и составления любого типа высказывания.

Интеллектуальные нарушения у детей, обусловленные органическим поражением коры головного мозга, значительно затрудняют процесс и обосновывают многообразие недостатков в развитии речи, которые со временем приобретают стойкие формы и препятствуют полноценному общению детей с окружающими людьми.

У детей данной категории не сформирована потребность в общении, они не умеют принимать на себя социальные роли и действовать в соответствии с ними, что значительно затрудняет установление межличностных контактов и полноценное восприятие данной категории детей окружающими. Данные проблемы вызывают непонимание и неприятие данного ребенка другими людьми, что изолирует его от общества.

Одним из средств формирования коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости может выступать альтернативная коммуникация.

## **ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

### **2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента**

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 45» города Братска. В констатирующем этапе эксперимента участие приняли 10 детей, 5 с умеренной и 5 тяжелой степенью умственной отсталостью, возраст принявших участие в эксперименте детей 5–7 лет.

Методика исследования включала в себя следующие направления.

#### **1. Анализ документации** (личные дела, медицинские документы).

**Цель:** ознакомиться с речевыми заключениями детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Анализировались следующие документы: личные дела детей, медицинские документы. Результаты представлены в Приложении А.

#### **2. Анкетирование родителей.**

**Цель:** выявить степень удовлетворенности родителей актуальным состоянием коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Родителям предлагалась анкета, представленная в Приложении Б. Анкета содержала двенадцать вопросов, которые были направлены на выявление представлений родителей о направлениях работы по речевому развитию детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, о том, насколько они осведомлены о методиках и приемах

данной работы. Часть вопросов была направлена на выявление уровня речевого развития каждого конкретного ребенка (может ли ребенок поддержать беседу, какие трудности в общении с педагогами и сверстниками испытывает и т.д.).

Оценка результатов осуществлялась путем качественного и количественного анализа.

**3. Серия заданий,** направленных на выявление состояния коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Методика исследования коммуникативных умений была разработана, с учетом рекомендаций И.Н. Ананьевой, М.Е. Балумбовой, С.Е. Гайдукевич, А.Зарин [4; 6; 15; 22]. Игровые ситуации взяты у М.В. Братковой и адаптированы к возможностям контингента воспитанников [10].

Обследование проводилось с соблюдением всех санитарно-гигиенических требований, в процессе игровой деятельности. В ходе работы на каждого ребёнка заполнялся протокол с указанием фамилии, имени, возраста и даты заполнения, и фиксировались результаты. С бланками протоколов обследования можно ознакомиться в Приложении В.

**Задание 1. Игра «Кукла»** (для девочек), «Мишка» (для мальчиков).

**Цель:** выявить уровень сформированности умений устанавливать зрительный контакт, реагировать на собственное имя, приветствовать собеседника, у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Методика:** Педагог обращается к ребёнку по имени, обращает внимание ребёнка на красивую коробку. «Что это? Какая красивая коробка! Что там? Тук-тук, коробочка, откройся (заглянуть в коробку). Давай откроем. Что в коробке?». Достать из нее игрушку и показать ребёнку: «Это кукла – ляля. Привет, ляля! Дай ляле ручку». «Это Мишка. Привет, Мишка. Дай Мишке ручку». Побуждать ребёнка дать кукле ручку, взять игрушку. Предложить погладить ее по головке. Выполнить с ней предметно-игровое



действие, показав ребенку, как играть с куклой: «Ляля ходит, топ-топ; здороваются, подает руку; ляля хочет кататься».

Показать новую игрушку - машинку и обыграть ее: «Би-би! Би-би! Осторожно, едет машина! Покатай машину. Давай покатаем лялю на машине. Посади лялю. Кати лялю». Если игровое задание не вызывают у ребенка интереса, предложить другое – поиграть с куклой (мишкой) и взрослыми в мыльные пузыри.

Критерии оценивания выполнения задания:

4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, приветствует педагога, игрушку, слушает инструкцию педагога, выполняет игровое действие.

3 балла – ребёнок не всегда устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, иногда приветствует педагога, игрушку, слушает инструкцию педагога, выполняет игровое действие.

2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, однако, понимание обращенной речи ограничено, поэтому инструкцию выполняет после ее повтора.

1 балл – ребёнок не всегда устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, значительно ограничено понимание обращенной речи, в связи с этим действия с игрушкой неадекватные.

0 баллов – задание не выполнено, отказ.

## **Задание 2. Игра «Поиграй».**

**Цель:** выявить уровень сформированности понимания обращенной речи у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Методика:** Педагог выкладывает перед ребенком предметы: мяч, кукла, мишка. «Покатай мяч», «Покачай куклу», «Погладь мишку».

Критерии оценивания выполнения задания:

4 балла – ребёнок показывает предмет и выполняет действие самостоятельно.

3 балла – ребёнок показывает предмет, иногда выполняет действие самостоятельно.

2 балла – ребёнок показывает предмет и выполняет действие с помощью педагога, помощь продуктивна.

1 балл – ребёнок показывает предмет и выполняет действие с помощью педагога, помощь малопродуктивна, либо неадекватные действия.

0 баллов – задание не выполнено, отказ.

### **Задание 3. Игра «Покажи, где».**

**Цель:** выявить уровень сформированности понимания обращенной речи у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Методика:** В качестве стимульного материала используется Альбом № 1 Т.Н. Новиковой-Иванцовой представленный в Приложении Д. Педагог выкладывает перед ребенком альбом, показывает страницу. «Покажи, где Ляля идет». «Покажи, где Ляля плавает» и т.д.[44].

**Критерии оценивания выполнения задания:**

4 балла – ребёнок показывает действие самостоятельно.

3 балла – ребёнок иногда показывает действие самостоятельно.

2 балла – ребёнок показывает действие с помощью педагога, помощь продуктивна.

1 балл – ребёнок показывает действие с помощью педагога, помощь малопродуктивна.

0 баллов – задание не выполнено, отказ.

### **Задание 4. «Покажи, что это?»**

**Цель:** выявить уровень сформированности понимания смысла доступных невербальных графических знаков (пиктограмм) дошкольниками 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Методика:** Педагог предлагает ребёнку пиктограммы представленные в Приложении Е, и спрашивает: «Что это?», либо «Что делает?». Ребенок

должен ответить, что нарисовано на пиктограмме. Если ребенок неговорящий, его просят показать, где зайка, где яблоко и т.д.

Критерии оценивания выполнения задания:

4 балла – ребенок без ошибок, без помощи педагога показывает правильно называет как предметные картинки, так и картинки с изображением действий.

3 балла – ребенок иногда без ошибок, без помощи педагога показывает правильно называет как предметные картинки, так и картинки с изображением действий.

2 балла – ребенок ошибается в показе и назывании картин, изображающих действие. Требуется помощь педагога. Предметные картинки показывает и называет с меньшим количеством ошибок, но под контролем и с помощью взрослого.

1 балл – ребенок ошибается, показывая и называя и предметы и действия. Помощь педагога малопродуктивна либо непродуктивна. Речь малопонятна.

0 баллов – задание не выполнено, отказ.

#### **Задание 5. Игра «Здравствуй! До свидания!».**

Цель: выявить уровень сформированности умения реагировать на жесты партнера по общению, пользоваться ими, у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Методика: Педагог обращается к ребенку и спрашивает, как можно поздороваться, попрощаться движением руки. Если ребёнок затрудняется ответить, взрослый показывает жест: подняв руку вверх, машет кистью (от себя). Затем со словом «до свидания» он удаляется от ребёнка, прощально помахивая рукой, а со словом «здравствуйте» приближается, протягивая к нему руки с повернутыми вверх раскрытыми ладонями. Пусть ребёнок включится в игру, повторяя движения и слова вместе со взрослым.

Критерии оценивания выполнения задания:

4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, включается в игру, подражая жестам и действиям педагога, демонстрирует целенаправленные действия.

3 балла – ребёнок иногда устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, включается в игру, подражая жестам и действиям педагога, демонстрирует целенаправленные действия.

2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, однако, понимание обращенной речи ограничено, в игру включается не сразу, требуется дополнительная инструкция.

1 балл – ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, значительно ограничено понимание обращенной речи, в связи с этим действия ребенка неадекватные.

0 баллов – задание не выполнено, отказ.

#### **Задание 6. Игра «Делай как я».**

Цель: выявить уровень сформированности подражательных способностей у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Методика: Игра проводится с участием двух педагогов. Педагог показывает ребенку собачку: «Смотри, какая красивая собачка. Погладь ее. Она говорит: гав-гав-гав! Собачка хочет кататься». Привлечь внимание ребенка к большому грузовику: «Давай покатаем собачку на грузовике. Посади собачку. Как собачка лает? Правильно, гав-гав. Собачка радуется: гав-гав». Незаметно для ребенка дать второму педагогу игрушку-кошку и спросить: «А что у тети в руках? Попроси тетю, скажи: тетя, дай». Педагог должна показать ребенку кошку, нажать на нее, чтобы она мяукала: «Кошка тоже хочет кататься. Вика, посади кошку в грузовик. Бери веревочку, вместе повезем грузовик».

Критерии оценивания выполнения задания:

4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, слушает инструкцию педагога, подражает действиям педагога, выполняет игровое действие.

3 балла – ребёнок иногда устанавливает зрительный контакт, слушает инструкцию педагога, подражает действиям педагога, выполняет игровое действие

2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, однако, понимание обращенной речи ограничено, поэтому инструкцию выполняет после ее повтора, подражает действиям педагога, требуется помощь.

1 балл – ребёнок устанавливает зрительный контакт, значительно ограничено понимание обращенной речи, в связи с этим действия с игрушкой неадекватные, не подражает действиям педагога.

0 баллов – задание не выполнено, отказ.

### **Задание 7. Игра «Кто это?»**

Цель: выявить уровень сформированности интереса к общению со сверстниками у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Методика: Педагог подводит одного ребенка к другому ребенку и говорит: «Это Вика. Дай ей ручку. Вика хорошая. Погладь ее по голове». Затем подводит девочек к зеркалу и спрашивает: «Кто там? Где Вика? Вот наша Вика. Лиза, покажи, где Вика». Указательным жестом обращает внимание Лизы на ее изображение в зеркале и на изображение Вики. Если ребенок не показывает на себя самостоятельно, то ему можно помочь.

Критерии оценивания выполнения задания:

4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, откликается на предложение к взаимодействию, проявляет устойчивый интерес к сверстнику.

3 балла – ребёнок иногда устанавливает зрительный контакт, откликается на предложение к взаимодействию, проявляет устойчивый интерес к сверстнику.

2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, положительно реагирует на сверстника, робкие попытки взаимодействовать со сверстником, интерес к сверстнику неустойчивый.

1 балл – ребёнок устанавливает зрительный контакт, пассивен, безразличное отношение к сверстнику, безразлично реагирует на попытки сверстника вступить в контакт.

0 баллов – задание не выполнено, отказ от общения со сверстником.

### **Задание 8. Игра «Строим дорожку».**

Цель: выявить уровень сформированности интереса к совместной деятельности со сверстниками у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Методика: Педагог показывает детям паровозик: «Паровозик красивый. Ту-ту. Паровозик едет. Ту-ту. Давайте построим ему дорожку». Обращает внимание детей на ящик с крупным строительным материалом (кирпичиками-кубиками); начинает выкладывать дорожку. Приглашает строить дорожку из кирпичиков. Затем обыгрывает постройку. «Кто сделал дорожку? Лиза. Вика. Какие вы умницы. Лиза, бери паровоз. Вези по дороге. Молодец. Паровоз едет, ту-ту. Лиза, дай паровоз Вике. Вика, вези паровоз. Паровоз едет, ту-ту».

Критерии оценивания выполнения задания:

4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, откликается на предложение к взаимодействию, проявляет устойчивый интерес к сверстнику, к игровым действиям со сверстником.

3 балла – ребёнок иногда устанавливает зрительный контакт, откликается на предложение к взаимодействию, проявляет устойчивый интерес к сверстнику, к игровым действиям со сверстником

2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, положительно реагирует на сверстника, робкие попытки взаимодействовать со сверстником, интерес к сверстнику неустойчивый, игровые действия непродолжительные.

1 балл – ребёнок устанавливает зрительный контакт, пассивен, безразличное отношение к сверстнику, безразлично реагирует на попытки сверстника вступить в контакт, игровые действия крайне непродолжительные или отсутствуют.

0 баллов – задание не выполнено, отказ от общения со сверстником.

По результатам выполнения всех диагностических заданий были выявлены уровни сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

К **высокому уровню** (32–25 баллов) сформированности коммуникативных умений отнесены дети, которые легко вступают в общение, проявляют инициативу со взрослыми со сверстниками. У них отсутствуют трудности выполнения коммуникативных действий, выстраивают свое поведение в ходе общения с учетом интересов партнера.

К **среднему уровню** (24–17 баллов) сформированности коммуникативных умений отнесены дети, осознающие условия ситуации общения, выделяющие партнёра по коммуникативной ситуации, понимающие обращенную к ним речь. Они способны проявить инициативу для вступления в общение. У них наблюдаются выраженные трудности последовательности выполнения коммуникативных действий, трудности выстраивания поведения в ходе общения с учетом интересов партнера по общению.

К уровню сформированности коммуникативных умений **ниже среднего** (16–9 баллов) отнесены дети, которые не способны самостоятельно проявить инициативу и вступить в общение. Затруднено понимание обращенной речи. Понимание ограничено, в связи с чем затруднены ответные действия в процессе коммуникации. Отмечаются нарушения порядка коммуникативных действий, трудности понимания эмоционального состояния партнера. Вербальные средства коммуникации крайне ограничены, чаще использует жест.

**К низкому уровню** (8–0 баллов) сформированности коммуникативных умений отнесены дети, недоступные контакту. Реакция на инициативу взрослого к контакту может быть неадекватная. Установление эмоционального контакта с данной категорией детей возможно только при значительных усилиях со стороны партнера, поэтому, если общение со взрослым осуществимо при его направляющей, стимулирующей помощи, то общение со сверстниками практически отсутствует.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Группа испытуемых неоднородна в связи с индивидуальными особенностями познавательной деятельности, характером и степенью сенсорной и интеллектуальной недостаточности. В группе 5 мальчиков и 5 девочек. У пяти воспитанников заключение – умственная отсталость умеренная, еще у пяти воспитанников заключение – умственная отсталость тяжелая. Для удобства анализа результатов исследования мы условно разделили детей на две группы: группа 1 и группа 2.

Охарактеризуем группу детей с заключением – умственная отсталость умеренная (группа 1).

Девочка 1. – 7 лет, в контакт с педагогом вступает. Слушает инструкцию, задание выполняет. Уровень речевого развития низкий, в речи отдельные слова, чаще бытового характера. Фраза простая, примитивная, аграмматичная. Аграмматизм стойкий. Грамматические связи слов не осознает. Очень хорошо развита мелкая моторика.

Мальчик 1. – 6 лет, контакт формальный, поверхностный. В глаза часто не смотрит. Инструкции выполняет на бытовом уровне. В учебной деятельности часто проявляет негативизм. В речи отдельные звуки, звукоподражания.

Девочка 2. – 6 лет, контакту доступна, доброжелательна. В рамках занятия работает, нуждается в помощи педагога, помощь часто



непродуктивна. Инструкции выполняет на бытовом уровне. В речи отдельные звуки, звукоподражания.

Девочка 3. – 5 лет, контакту доступна, отмечается частая смена настроения, зачастую при столкновении с трудностями дает отказ, плачет. Инструкции выполняет на бытовом уровне. В речи отдельные слова, чаще бытового характера. Фраза простая, примитивная, аграмматичная. Аграмматизм стойкий. Грамматические связи слов не осознает.

Девочка 4. – 7 лет, в контакт с педагогом вступает. Слушает инструкцию, задание выполняет. Уровень речевого развития низкий, в речи отдельные слова, чаще бытового характера. Фраза простая, примитивная, аграмматичная. Аграмматизм стойкий. Грамматические связи слов не осознает. Очень хорошо развита мелкая моторика.

Охарактеризуем группу детей с заключением – умственная отсталость тяжелая (группа 2).

Мальчик 2. – 6 лет, продуктивному контакту не доступен. В речи отдельные звуки, звукоподражания. Понимание инструкций крайне ограничено. Выполняет однотипные повторяющиеся движения, с детьми не контактирует. В настоящее время идет работа по формированию учебного поведения, смотреть в глаза педагогу, реагировать на инструкцию.

Мальчик 3. – 5 лет, продуктивному контакту не доступен. В речи отдельные звуки, звукоподражания. Понимание инструкций крайне ограничено. В настоящее время идет работа по формированию учебного поведения, научился сидеть за столом.

Девочка 5. – 5 лет, продуктивному контакту не доступна. Зачастую не смотрит в глаза. В речи отдельные звуки, звукоподражания. Понимание инструкций крайне ограничено. Резкие перепады настроения. По группе бегают, прыгает, убегает. В настоящее время идет работа по формированию учебного поведения, смотреть в глаза педагогу, реагировать на инструкцию.

Мальчик 4. – 6 лет. Контакт формальный. В глаза смотрит. Спокойный. В речи единичные слова (тетя, дай, нет). Фразы нет. Инструкцию понимает, выполняет на бытовом уровне.

Мальчик 5. – 7 лет. Контакт формальный. В глаза смотрит. Спокойный. В речи отдельные слова, заученные фразы, которые ребенок повторяет (укатился колобок). Инструкцию понимает, выполняет.

Специализированная группа для детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталостью была открыта на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 45» города Братска в 2019 году по инициативе Учредителя (Департамент образования администрации г. Братска). Дети посещают группу первый год.

В учреждении созданы материальные условия, выделена группа, кабинет учителя-дефектолога, оборудованный в соответствии с требованиями Санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, в кабинете размещены инструкции по охране труда, соблюдается питьевой и санитарно-гигиенический режим. Кабинет оснащен наглядными дидактическими пособиями, справочной литературой, демонстрационным оборудованием, техническими средствами обучения. На индивидуальных занятиях в соответствии с особенностями развития воспитанников проводятся физкультминутки, в зависимости от погодных условий дети выходят на прогулку. Для физического развития и коррекции его недостатков в учреждении имеется спортивный зал и кабинет лечебной физической культуры, кабинет логопеда, кабинет психолога, медицинский кабинет, где при необходимости учащиеся могут получить медицинскую помощь.

Из разговора с педагогом, после изучения личных дел и медицинской документации, мы выяснили, что у семи воспитанников полная семья. Воспитанием ребенка занимаются и мама и папа. У троих – семьи неполные, здесь воспитанием ребенка занимаются мама и бабушка. Неблагополучных в социальном плане семей нет. В целом, педагог отметила, что часть родителей

заинтересованы в том, чтобы ребенок занимался, интересуются его успехами, трудностями, регулярно вместе с ребёнком выполняют рекомендации педагогов (шесть семей). Две семьи имеют неадекватно завышенные требования к ребенку, неадекватно оценивают его возможности. От педагога требуют изучение английского языка. В семьях двух воспитанников отмечается равнодушие в судьбе ребенка, родители формально присутствуют на мероприятиях, родительских собраниях, однако интереса к успехам ребенка, заинтересованность в установлении сотрудничества с педагогом, с администрацией учреждения, не проявляют.

Перейдем к анализу результатов исследования.

Первое направление исследование включало в себя анализ документации (личные дела, медицинские документы), представленный в Приложении А. По результатам анализа документации было выявлено, что у троих испытуемых речевое заключение «системное недоразвитие речи средней степени», то есть данная группа обучающихся имеет в речи простую аграмматичную фразу. Семеро испытуемых имеют речевое заключение «системное недоразвитие речи тяжелой степени», что указывает на то, что дети неговорящие, у одного из них сопутствующий диагноз – «моторная алалия». Четверых детей родители возили на консультации и реабилитацию в медицинские центры г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, г. Новосибирска с целью определения детям курса современной медикаментозной и педагогической помощи.

Второе направление исследования включало в себя анкетирование родителей воспитанников. Целью анкетирования было выявление степени удовлетворенности родителей актуальным состоянием коммуникативных навыков воспитанников. Подробно результаты анкеты представлены в Приложении Г.

Анализ анкет родителей показал, что подавляющее большинство из них ответили, что «заниматься развитием речи ребенка» должны и детский сад и родители (50%). Подавляющее большинство родителей, а именно 70%, со

своим ребенком проводят работу по совершенствованию его речи. Часть родителей отметили, что ребенок посещает дополнительные занятия логопеда, часть указали на занятия лечебной физической культурой, бассейн. Был среди ответов, на наш взгляд, ответ не вполне корректный, когда мама написала о том, что планирует на следующий год отдать ребенка на курсы английского языка. 50% родителей хотели бы освоить приемы работы по развитию речи ребенка, но они не знают, какие именно. Варианты ответов были такие: «Какие предложат», «Все равно какие, лишь бы помогли», «Не знаю». Абсолютно все родители обращают внимание на то, как говорит их ребенок, все отметили, что ребенок понимает простые инструкции. Все родители отметили, что они обращают внимание на то, как общается их ребенок. Мы отметили, что 40% родителей указывают на трудности, которые, на их взгляд, испытывают при общении их дети, связаны они с отсутствием, или с невнятной речью. Все родители указали, что дошкольники не используют жесты в процессе общения. Девяносто процентов родителей, написали о том, что они не используют средства альтернативной коммуникации. Только одна мама указала, что у них дома есть визуальное расписание, чтобы упорядочить поведение ребенка в быту, чтобы было меньше истерик. Для части детей, у которых речи нет, данная форма является очень актуальной, это 70%, а для остальной части средства альтернативной коммуникации могли бы расширить диапазон используемых в свободной речи фраз, слов.

В целом, мы видим, что проблема речевого развития, состояния коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью является актуальной для семьи. Однако, родители не всегда имеют полное и правильное представление о методах формирования речи и коммуникативных умений указанной категории дошкольников, не всегда заинтересованы принимать участие в процессе формирования речи и альтернативной коммуникации своего ребенка. Иногда, встречаются завышенные требования к ребенку, например, как в случае с курсами

английского языка. По нашему мнению, не в полной мере родители объективно оценивали уровень понимания обращенной речи детей, а так же их умение рассказывать (поддерживать беседу). В целом, анкетирование подтверждает актуальность выбранного направления исследования. Мы считаем, что по данному направлению необходима помощь не только педагогам, но и родителям дошкольников.

Далее, мы провели серию экспериментальных заданий, с помощью которых выявили состояние сформированности коммуникативных умений дошкольников 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Протоколы обследования представлены в Приложении Ж.

Рассмотрим результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений дошкольников 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. На рисунке 2.1. мы представили показатели средне балльной оценки выполнения экспериментальных заданий дошкольниками с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

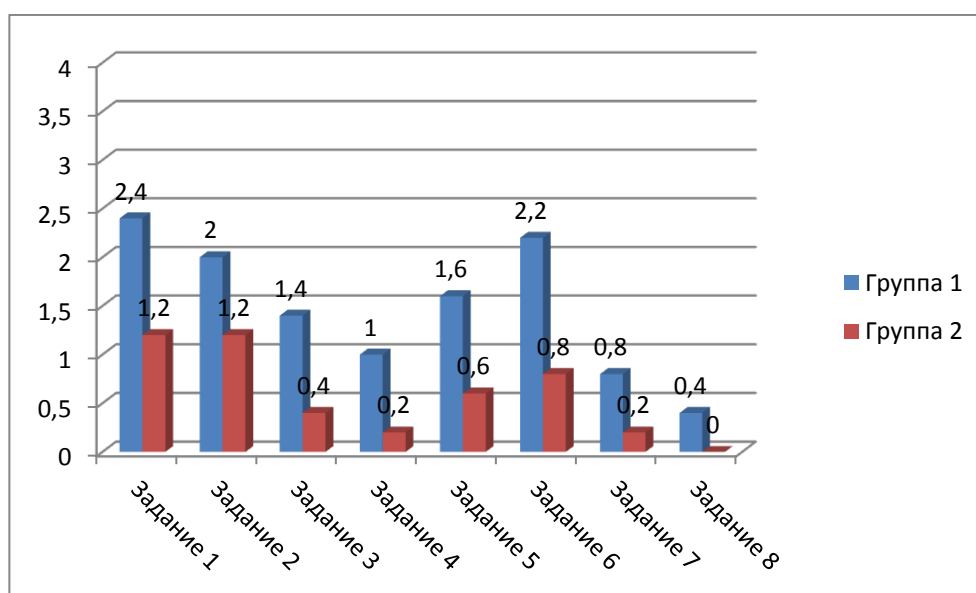


Рисунок 2.1. – Показатели средне балльных оценок выполнения экспериментальных заданий испытуемыми с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости

На рисунке 2.1. мы видим, что результаты выполнения **первого задания** в группах испытуемых разнятся. Так, в группе 1, показатели среднего балла составил 2,4 балла, в группе 2 – 1, 2 балла. В процессе выполнения задания испытуемыми мы выявили следующие особенности. Так, в группе 1 – 2 ребенка устанавливали зрительный контакт, реагировали на свое имя, приветствовали педагога улыбкой, взглядом, слушали инструкцию педагога, выполняли игровое действие: подавали кукле руку, показывали как ходит кукла. В группе 2, таких дошкольников не было.

В группе 1 – 3 ребенка смогли установить зрительный контакт, реагировали на свое имя. Однако мы отметили, что понимание обращенной речи у детей ограничено, поэтому инструкцию пришлось повторять для того, чтобы дети выполнили игровое действие. В группе 2 только 1 ребенок смог установить частичный контакт со взрослым.

У 4 детей группы 2 в процессе выполнения задания были отмечены неадекватные действия с игрушками, инструкцию они не выполняли, не всегда смотрели в глаза педагогу. Во время работы с ребенком мы отметили, что очень трудно привлечь его интерес к коробке с игрушкой. Дети не выполняли действие с игрушкой, которое просил выполнить их педагог (дай руку, возьми, погладь по голове). Часто дети просто кидали игрушку в сторону. Дети стали катать куклу (мишку) в машинке после того, как педагог посадил в кузов куклу (мишку) и рука в руку вместе с ребенком выполнял это игровое действие.

На рисунке 2.1. мы видим, что результаты выполнения **второго задания** следующие: показатели среднего балла в группе 1 составили 2 балла, в группе 2 – 1,2 балла. В данном диагностическом задании мы предлагали дошкольникам три хорошо знакомые игрушки (мяч, кукла, мишка) и просили поиграть с ними: «Покатай мяч», «Покачай куклу», «Погладь мишку». В группе 1 все дошкольники 5 детей показывали правильно игрушки и выполняли действие с ними. Иногда детям требовалась помощь педагога. Помощью педагога, была продуктивной. Понимание

обращенной речи в данной группе дошкольников ограниченное. В группе 2 только 1 ребенок смог показать игрушку и выполнить игровые действия. Все остальные, 4 ребенка показывали игрушки, часто хаотично тыкая пальцем то в одну игрушку, то в другую, отмечались неадекватные действия с игрушками. Понимание обращенной речи в данной группе дошкольников нарушено.

**В третьем задании** мы предлагали дошкольникам стимульный материал, в качестве которого использовался Альбом № 1 «От слова к фразе»

Т.Н. Новиковой-Иванцовой. Педагог выкладывал перед ребенком альбом, показывал страницу. «Покажи, где Ляля идет». «Покажи, где Ляля плавает» и т.д. Результаты выполнения задания следующие: показатель среднего балла в группе 1 – 1,4 балла, в группе 2 – 0,4 балла. В группе 1 только 2 ребенка в случае затруднений или при неправильном показе могли воспользоваться помощью педагога и выполнить задание. В группе 2 – 2 ребенка попытались выполнить задание, при этом дети хаотично тыкали пальцем по странице альбома, было понятно, что они не понимают суть задания. Все остальные дошкольники в данной группе 3 ребенка с заданием не справились. Понимание обращенной речи у данной группы дошкольников нарушено грубо.

**Четвертое задание** было направлена на выявление уровня понимания графических знаков. На рисунке 2.1. мы видим, что в группе детей невысокий уровень понимания графических знаков (пиктограмм). Поскольку среди испытуемых были неговорящие дети, мы предлагали им такую инструкцию «Покажи, где ...?». Мы отметили, что относительно неплохо дети 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости понимали смысл предметных картинок, чаще это были предметы, близкие в быту дошкольников (брюки). Предметы, которые в быту они называли редко (ведро, портфель) они не смогли назвать, никак на них не отреагировали. На повторную просьбу педагога «Покажи, где ведро» никого указательного жеста не последовало. Так же мы отметили, что пиктограммы, обозначающие

предметы, были частично доступны их пониманию (яблоко, машина). А вот пиктограммы, изображающие действие, никто из испытуемых не показал.

Преимущественно, у детей тяжелой степенью умственной отсталости при предъявлении диагностического материала (пиктограммы) отсутствовало понимание того, что нарисовано на картинке. Не пытались указать жестом на пиктограмму 4 ребенка. Такой же уровень мы выявили у 1 ребенка с умеренной умственной отсталостью. Только 1 ребенок с умеренной умственной отсталостью справлялись с показом пиктограмм, обозначающих предмет, и затруднялись в основном при работе с пиктограммами - действиями. Ему требовалась помощь педагога. Педагогу приходилось подсказывать, чтобы ребенок осознал, что именно нарисовано на картинке и назвал ее. Например, девочка 1, назвала пиктограмму «гладить» после серии наводящих вопросов о том, что мама делает с одеждой, чтобы она была красивая. Предметные картинки показывает и называет с меньшим количеством ошибок, но под контролем и с помощью взрослого. Очень редко они дополняли свое слово указательным жестом. Показатели среднего балла по данной пробе: группа 1 – 1 балл, группа 2 – 0,2 балла.

На рисунке 2.1. мы видим, что результаты выполнения **задания пять** следующие: группа 1 – средний балл 1, 6 балла, группа 2 – 0, 6 балла. Сформированность умения реагировать на жесты партнера по общению, пользоваться ими, у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости отсутствует. Только 3 ребенка в группе 1 включались в предложенную педагогам игру, и смогли после показа педагога выполнить жесты приветствия и прощания. Остальные 2 ребенка с умеренной умственной отсталостью в процессе выполнения задания смотрели на педагога, но повторить правильно жест они не смогли. В группе 2 результаты выполнения данного задания следующие. Преимущественно 3 дошкольника отказались выполнять задание, привлечь их не получилось. Один ребенок (мальчик 4.) с этой группе показывал жесты, которые были неадекватными предложенному заданию (показывал руки, прятал руки). Только 1 ребенок



смог частично справиться с заданием (мальчик 5.), показав жест «до свидания!».

**Задание шесть** было направлена на выявление уровня сформированности подражательных способностей у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Данные способности у детей с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости сформированы в разной степени. Так, показатель среднего балла в группе дошкольников с умеренной умственной отсталостью составил 2,2 балла. В группе дошкольников с тяжелой умственной отсталостью – 0,8 балла. Данное задание мы проводили с помощником, присутствовал второй педагог. Подражательные способности сформированы на более высоком уровне в группе 1. Здесь 2 ребенка смогли выполнить игровое действие. Они катали собачку на грузовике. Далее, дошкольники самостоятельно посадили в грузовик игрушку - кошку и тоже катали ее по кабинету. Еще 2 ребенка смогли выполнить игровые действия с помощью педагога. Педагогу пришлось привлекать внимание детей, просить повторить как лает собака, как мяукает кошка, несколько раз повторить фразу «Тетя, дай», чтобы ее повторил ребенок хотя бы приближенное звукоподражаниями. Педагог дополнительно привлекал внимание ребят к тому, как можно покатать игрушку в большом грузовике. Только 1 ребенок в группе 1 не смогли выполнить игровое задание, не подражали действиям педагога.

В группе 2, 4 ребенка в ходе выполнения диагностического задания выполняли неадекватные действия с игрушками, 1 ребенок с тяжелой умственной отсталостью отказался выполнять задание, не реагировал на инструкцию педагога.

С помощью **седьмого задания** мы выявили уровень сформированности интереса к общению со сверстниками у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. На рисунке 2.1. мы видим, что показатель среднего балла по этому заданию в группе 1 составил 0,8 балла, в группе 2 – 0,2 балла. Мы отметили, что интерес к сверстникам в группе 1 очень низкий.

Только 1 ребенок положительно реагировал на сверстника, предпринимал робкие попытки взаимодействовать с ним, однако, мы отметили, что данный интерес был неустойчивым. Дети в ходе игры могли однократно погладить сверстника по голове, иногда подавали руку. Безразлично реагировали на сверстника 2 ребенка, не пытались вступить с ним в контакт. Еще 2 ребенка со сверстником вообще не общались, не реагировали на него. В группе 2 данный вид взаимодействия преобладал, 4 ребенка вообще не реагировали на сверстника, не показывали его в зеркале, убегали, отказываясь играть в паре. Только 1 испытуемый второй группы проявил безразличное отношение к сверстнику, но не отказывались от взаимодействия.

**Задание восемь** было направлено на выявление уровня сформированности интереса к совместной деятельности со сверстниками у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. На рисунке 2.1. мы видим, что результаты выполнения восьмого задания в группах испытуемых разнятся. Так, в группе 1 показатели среднего балла составил 0,4 балла, в группе 2 – 0 баллов. В группе 1, 2 ребенка во время игры в «Поезд» были пассивны, безразлично относились к сверстнику, безразлично реагировали на его попытки вступить в контакт, игровые действия были крайне непродолжительными. Чаще они выкладывали дорожку для поезда методом «рука в руке» вместе с педагогом. У остальных дошкольников с умеренной умственной отсталостью, а так же у всех дошкольников с тяжелой умственной отсталостью они отсутствовали. Они даже «Рука в руке» отказывались работать, отворачивались, убегали.

По результатам выполнения всех диагностических заданий мы выявили уровень сформированности коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью рисунок 2.2.

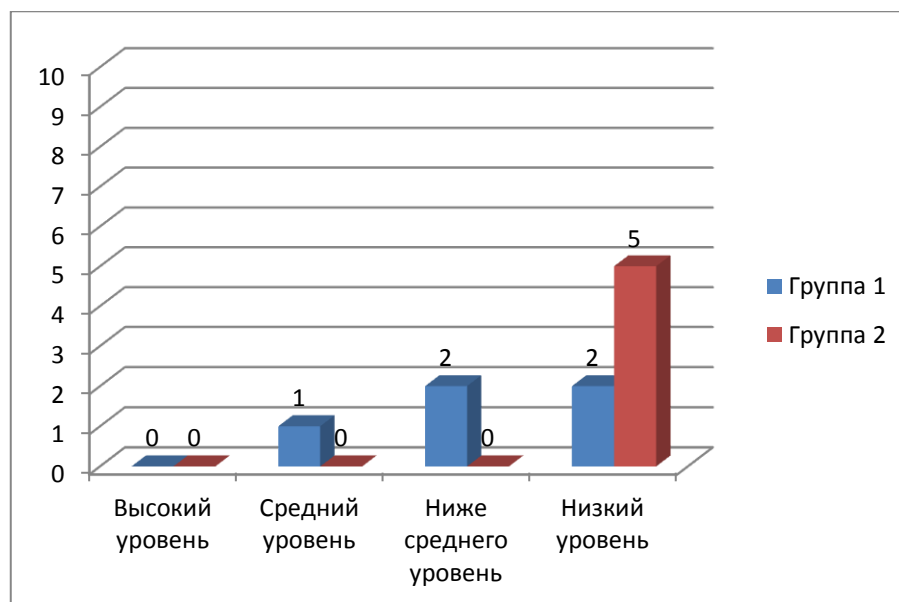


Рисунок 2.2. – Уровень сформированности коммуникативных умений в группах испытуемых

Высокий уровень сформированности коммуникативных умений в группах испытуемых выявлен не был. Средний уровень сформированности коммуникативных умений был выявлен только среди дошкольников с умеренной степенью умственной отсталости, 1 ребенок. Эта девочка относительно легко вступала в контакт, она осознавала условия отдельно взятой ситуации общения, выделяла партнера, адекватно эмоционально реагировала на него, удерживала зрительный контакт, слушала собеседника, понимала обращенную речь. Мы отметили, что в ходе взаимодействия (девочка 1) видела эмоциональное состояние партнера, но не всегда способна была выстраивать свое поведение, руководствуясь интересами собеседника (особенно в случаях, когда партнером являлся сверстник из группы). Среди дошкольников с тяжелой умственной отсталостью данный уровень сформированности коммуникативных умений мы не выявили.

Уровень сформированности коммуникативных умений «ниже среднего» мы выявили только среди дошкольников с умеренной умственной отсталостью, он составил 2 ребенка. Эти дети не способны самостоятельно проявить инициативу и вступить в общение. Затруднено понимание

обращенной речи. Понимание ограничено, в связи с чем затруднены ответные действия в процессе коммуникации. Отмечаются нарушения порядка коммуникативных действий, трудности понимания эмоционального состояния партнера. Вербальные средства коммуникации ограничены, чаще использует жест.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений выявлен у 2 дошкольников с умеренной умственной отсталостью и у 5 дошкольников с тяжелой умственной отсталостью. Для этого уровня было характерно то, что дошкольники не проявляли никакой ответной реакции на инициативу взрослого общаться, либо эта реакция была неадекватной. Установление эмоционального контакта с данной категорией детей возможно только при значительных усилиях со стороны партнера, поэтому, если общение со взрослым осуществимо при его направляющей, стимулирующей помощи, то общение со сверстниками практически отсутствует.

Таким образом, мы отмечаем, что коммуникативные умения у дошкольников с умеренной умственной отсталостью сформированы на более высоком уровне. Они реагируют на педагога как на партнера по общению, устанавливают зрительный контакт, выдерживают взгляд взрослого. Ребёнка можно привлечь к общению яркой игрушкой. Дошкольники с умеренной умственной отсталостью в большинстве слушали и выполняли инструкцию педагога. В настоящий момент их языковое развитие замедлено. Они фрагментарно пользуются устной речью. Их вербальные сообщения интерпретируются только знакомым ближайшим окружением и касаются известных, предпочитаемых тем. В иных ситуациях, для общения на малоизвестные темы с чужими, малознакомыми людьми необходима дополнительная коммуникация – как поддержка устной речи. Считаем, что средства альтернативной коммуникации будут способствовать формированию импрессивной и экспрессивной речи.

Среди дошкольников с тяжелой умственной отсталостью мы выделили небольшую группу дошкольников, которая могла вступать в общение,

подчиняться инструкциям педагога (мальчик 5). Но все действия в ходе процесса общения данная группа дошкольников выполняет только с помощью и под контролем взрослого. Считаем, что дошкольников этой группы следует обучать как пониманию речи, так и способности общаться. Основная цель заключается в создании предпосылок для понимания другой системы коммуникации и обучения ее использованию без опоры на устную речь. В данном случае поддерживающая коммуникация выступает как замещающий язык, полная альтернатива отсутствующей устной речи.

Проведённое исследование позволило нам разработать рекомендации по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

### **2.3. Дифференцированные методические рекомендации по развитию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости**

Выявленные особенности коммуникативных умений детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталостью позволили нам предложить педагогам дошкольного учреждения использовать средства альтернативной коммуникации для развития коммуникативных умений указанной категории дошкольников.

Мы изучили возможности использования средств альтернативной коммуникации в работе с детьми с нарушением интеллекта, и считаем, что данная методика может быть успешно использована в работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степени умственной отсталости.

Далее на рисунке 2.3. представлены направления работы по формированию коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Средний уровень  
сформированности  
коммуникативных  
умений

Пиктограммы (адаптированный  
комплект И.Н. Ананьевой)

Последовательность работы Е.В.  
Вознюк, программа «Говорун»

Рисунок 2.3. – Направления работы учителя-дефектолога по формированию коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости с учетом уровня их сформированности

Мы рекомендуем для работы с детьми со средним уровнем сформированности коммуникативных умений методические находки двух авторов: учителя - дефектолога Е.В. Вознюк, программа «Говорун» и учителя -логопеда И.Н. Ананьевой, программа «Говорящие картинки» [2; 3; 4; 12]. На наш взгляд, необходимо совместить методические приемы двух этих систем.

Опора на четкую схему построения каждой фразы, а также поэтапное наращивание количества слов в предложении позволяют ребенку с тяжелыми речевым нарушениями освоить схему построения фразы и запомнить лексико-грамматические формы при согласовании слов между собой. Опора на визуальное подкрепление устной речи картинками и символами помогает детям зрительно запомнить схему построения предложений и затем использовать её в самостоятельной речи.

Е.В. Вознюк предлагает следующий четкий алгоритм формирования фразы в своей методике, состоящий из семи этапов:

1. Этап: подлежащее + сказуемое.
2. Этап: числительное +подлежащее + сказуемое.
3. Этап: подлежащее + сказуемое + обстоятельство или дополнение.
4. Этап: подлежащее + сказуемое + определение.
5. Этап: простое предложение с второстепенными членами, в том числе однородными.

6. Этап: замена имени существительного личным или указательным местоимением.

7. Этап: построение и считывание получившихся предложений по картинке, самостоятельное составление фразы ребенком.

В методике представлены блоки карточек с картинками и символами-пиктограммами по следующим категориям:

1. одушевленные и неодушевленные имена существительные;
2. блок карточек глаголов-символов;
3. карточки-определения (4 цвета, символы «большой-маленький», «геометрические формы», числительные 1 и 2).

Также представлены дополнительные карточки: союзы «и», «а», отрицательная частица «но» [12].

Учитель-логопед, И.Н. Ананьева, стаж работы 25 лет, окончила Ленинградский государственный педагогический институт им. Герцена. Она является победителем Всероссийского конкурса по поддержке учителей-логопедов, всех типов и видов организаций (образовательных, медицинских, социальных), специалистов, работающих с детьми с нарушениями речи «ЛОГОПЕД ГОДА и К-2016» в номинации «Программно-методическая деятельность». Ведущий авторских семинаров и курсов повышения квалификации (ЦРО и СИПКРО г. Самары). Автор методического пособия «Средства поддерживающей коммуникации в системе работы логопеда», коррекционно-развивающей программы «Посмотрите, я говорю!», дидактического пособия «Говорящие картинки» [2; 3; 4].

Предложенная автором программа обобщает многолетний опыт работы с неговорящими детьми и представляет собой комплексную систему, состоящую из концепции, диагностики, коррекционно-развивающей программы «Посмотрите, я говорю!», дидактических материалов по формированию навыков применения средств поддерживающей коммуникации в процессе общения неговорящих детей дошкольного возраста «Говорящие картинки» и рекомендаций для родителей.

Предлагаемая технология может использоваться для работы с детьми, имеющих различные нарушения развития: речевые (алалия, временная задержка речевого развития), эмоционально-личностные (ранний детский аутизм), нарушения слуха, интеллекта, комплексные (сочетанные) нарушения в развитии (синдром Дауна и др.) [2; 3; 4].

Методика апробирована на базе группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Самары. Автор предлагает пиктограммы по двадцати лексическим темам. Этапы работы с пиктограммами следующие:

1. Ознакомление ребенка с пиктограммой и уточнение его понимания.
2. Формирование алгоритма установления связи между изображением предмета и их функциями.
3. Закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммами.

Эти две программы мы взяли за основу. Однако, мы учитывали, что данные методики не апробированы в работе с детьми, имеющими умеренную умственную отсталость. Мы для своей работы взяли два основных момента: последовательность работы с фразой, предложенной Е.В. Вознюк, изменив ее, и взяли пиктограммы, предложенные И.В. Ананьевой, поскольку они доступны детям. В ходе работы мы опытным путем изменили последовательность работы с пиктограммами, которую предлагает автор.

В наших методических рекомендациях мы предлагаем следующую концепцию работы с пиктограммами. Мы предлагаем использовать средства поддерживающей коммуникации в строгой последовательности, предложенной Е.В. Вознюк. Однако, данные этапы мы изменили, добавив один дополнительный этап: составление словосочетаний. Таким образом, этапы работы по формированию фразовой речи будут выглядеть следующим образом:

1. Этап: составление словосочетаний (лук желтый, лук горький и т.д.).
2. Этап: подлежащее + сказуемое.
3. Этап: числительное + подлежащее + сказуемое.



4. Этап: подлежащее + сказуемое + обстоятельство или дополнение.

5. Этап: подлежащее + сказуемое + определение.

6. Этап: простое предложение с второстепенными членами, в том числе однородными.

7. Этап: замена имени существительного личным или указательным местоимением.

8. Этап: построение и считывание получившихся предложений по картинке, самостоятельное составление фразы ребенком.

Учитывая особенности мышления дошкольников с умеренной умственной отсталостью, мы изменили последовательность работы с пиктограммами. Поскольку наша категория испытуемых имеет костное тугоподвижное мышление, первым этапом работы, на наш взгляд, целесообразнее использовать работу с предметными картинками, когда мы предлагаем детям изображение предметов, и делаем обобщение: это ... (лук). Аналогично знакомим детей с действиями. Таким образом, работа с пиктограммами строится следующим образом:

1. Знакомство с натуральным изображением предмета (натуральным изображением действия). Обобщение.

2. Ознакомление ребенка с пиктограммой и уточнение его понимания.

3. Формирование алгоритма установления связи между изображением предмета и их функциями.

4. Закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммами.

### **Охарактеризуем этапы работы.**

1. Этап: составление словосочетаний.

Цель: введение в речь ребенка словосочетания (существительное + прилагательное).

На данном этапе мы учим ребенка распознавать пиктограммы, а так же действовать с ними на материале простого словосочетания из двух слов.

2. Этап: составление предложений из двух слов.

**Цель:** введение в речь ребенка простого предложения из двух слов по форме: подлежащее + сказуемое.

На данном этапе ребёнка обучают схеме построения простого нераспространённого предложения, обучают отвечать на вопрос односложно (да, нет)

3. Этап: составление простых предложений с числительными один, два.

**Цель:** введение в речь ребенка простого предложения с включением числительных один, два.

На данном этапе ребёнка обучают схеме построения простого распространённого предложения, согласовывать числительное и существительное в единственном и множественном числе с глаголом, изменению окончания числительного, в зависимости от рода.

4. Этап: составление простых предложений с второстепенными членами (дополнение, обстоятельство).

**Цель:** введение в речь ребенка простого предложения с включением второстепенных членов (дополнение, обстоятельство).

Ребенка обучают согласовывать существительное в качестве обстоятельства и дополнения с глаголом в роде, числе и падеже. В дальнейшем добавляются наречия (пространственные определения: вверх, вниз, вперед, назад). На этом уровне рекомендуется использовать предлоги.

5. Этап: составление простых распространённых предложений с второстепенными членами (определение: цвет, форма, размер).

**Цель:** введение в речь ребенка простого распространённого предложения по схеме определение + подлежащее + сказуемое.

Ребенка обучают составлять предложение с определением, отрабатывается умение согласования прилагательного и существительного.

6. Этап: составление простых распространённых предложений в различных вариациях.

**Цель:** введение в речь ребенка простого распространённого предложения в различных вариациях.

Ребенка обучают составлять предложения по следующим схемам:

- подлежащее + сказуемое (пример: Ляля сидит);
- определение + подлежащее + сказуемое (например: маленькая Ляля сидит);
- числительное + определение + подлежащее + сказуемое (пример: 1(2) маленькая (ие) Ляля (ли) сидит (ят));
- числительное + определение + подлежащее + сказуемое + дополнение (пример: 1(2) маленькая (ие) Ляля (ли) сидит(ят) на стуле);
- числительное + определение + подлежащее + сказуемое + дополнение + обстоятельство (пример: 1(2) маленькая (ие) Ляля (ли) сидит (ят) на стуле дома).

7. Этап: составление простых распространенных предложений с заменой существительных местоимениями.

Цель: введение в речь ребенка простых распространенных предложений с личными и указательными местоимениями.

8. Этап: составление предложений по сюжетной картинке.

Цель: формирование умения составлять предложение по сюжетной картинке.

На данном этапе ребенок выстраивает, а затем считывает получившееся предложение, опираясь на сюжетную картину. В дальнейшем необходимо постепенно уменьшать визуальное подкрепление и стимулировать ребенка использовать усвоенные навыки для общения. В начале взрослому необходимо специально продумывать и подстраивать жизненные ситуации, помогая ребенку осуществить перенос освоенных навыков общения.

При реализации программы важно учитывать следующее

1. Во время занятия карточки раскладываются на столе блоками по категориям: существительные в роли подлежащего; глаголы; определения (цвет, размер); числительные; существительные в роли дополнения; существительные в роли обстоятельства. Вы можете разложить каждую

категорию в свой ряд, либо раскладывать каждую категорию карточек в свою область.

2. На каждом занятии придерживайтесь одной и той же схемы раскладки карточек по блокам (но внутри каждой области придерживаться одного и того же порядка раскладки карточек не нужно).

3. Обязательно оставляйте достаточно места для области, где вы будете составлять схемы предложений.

4. На каждом занятии выкладывайте только те карточки, которые планируете использовать для составления предложений.

5. Начинайте работу с небольшого количества существительных и глаголов, отбирайте их в зависимости от слов, наиболее доступных ребенку в произнесении. К примеру, если школьники хорошо говорят «пить», начните знакомство с карточками-символами именно с этого символа - действия.

6. Если дошкольники еще не говорят слова «девочка», «кошка» и т.д., замените их на более доступные «ляля», «киса» и т.д.

7. На каждом этапе необходимо помогать дошкольникам правильно подбирать карточки, задавая вопросы к членам предложения.

8. Методика основана на принципах последовательности и концентричности. Обязательно придерживайтесь этапной последовательности работы с пиктограммами. Переходите к следующему этапу только при достаточном овладении ребенком всех этапов предыдущего.

9. Переход к следующему этапу на каждом уровне также возможен только при отработке предыдущего.

10. Четко проговаривайте слова-обозначения, выделяя голосом изменяющиеся окончания.

11. Минимизируйте свою речь во время занятий, ограничив четкими инструкциями.

12. Не используйте в своей речи многословные инструкции, например: «Посмотри на эту карточку, сейчас я тебе скажу что здесь нарисовано. Это

девочка» и т.д. Вместо этого, скажите: «это девочка» и покажите картинку. Такой подход позволит сконцентрировать внимание ребенка с умеренной умственной отсталостью на новых словах и на правильности построения из них фразы в дальнейшем.

Результаты исследования выявили ограниченность доступных языковых средств, отсутствие звуко-жестового-мимического комплекса у большей группы детей с умеренной умственной отсталостью, а так же у детей с тяжелой умственной отсталостью. Недоразвитие речевых средств у детей снижает уровень общения, способствует возникновению замкнутости, робости, нерешительности (а в каких-то случаях и не понимание значимости общения, отсутствия потребности в нем), порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), приводит к снижению психической активности.

Считаем необходимым в работе с данной группой дошкольников применять в обучении систему мероприятий, направленную на формирование и актуализацию навыков коммуникации. Обучение общению происходит непрерывно в разных видах детской деятельности, на уровне «ребенок и взрослый», «ребенок и другие дети». В основу положены рекомендации авторов М.В. Братковой, С.Е. Гайдукевич, Г.Г. Зак, Е.В. Казанцевой, Т.Н. Новиковой-Иванцовой, К. Хайдт, Л.М. Шипицыной [10; 15; 20; 26; 48; 61;65].

Далее на рисунке 2.4 представлены направления работы по формированию коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.



Рисунок 2.4. – Направления работы учителя-дефектолога по формированию коммуникативных навыков дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости с учетом уровня их сформированности

С детьми, имеющими ниже среднего и низкий уровни сформированности коммуникативных умений мы считаем целесообразным формировать невербальные формы коммуникации:

- умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению, выполнять предметно-игровые действия со сверстниками, пользоваться жестом, понимать и выполнять инструкции «дай», «на», «возьми», понимать и использовать указательные жесты;

- обучать детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;

- создавать у детей предпосылки к появлению речи и формировать языковые способности;

- воспитывать у детей интерес к окружающим людям, их именам, действиям с игрушками предметами и к пониманию, называнию этих действий (жестом, движением, звуком, слогом, «лепетным» словом).

Отличия в работе «ниже среднего» и «низкого» уровня сформированности коммуникативных умений заключается в следующем:

- не смотря на одинаковые подходы у детей с «низким» уровнем жесты формируются дольше;

- чаще перерывы во время занятий, так как дети быстрее утомляются;

- используется большее количество поощрений, чтобы детей больше мотивировать к действиям;

- длительность работы по формированию коммуникативных умений у данной группы дошкольников дольше.

Одной из наиболее эффективных форм развития субъективного взаимодействия детей и взрослых в период дошкольного детства является игровая деятельность. Именно поэтому, основу коррекционного воздействия на коммуникативную сферу детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости должны составлять **различные виды игр**:

- игры и упражнения на подвижность органов артикуляции и формирование речевого дыхания (на индивидуальных занятиях логопеда);

- пластические этюды для обучения жестово-мимическим средствам и практического использования жестов и движения в общении (на индивидуальных занятиях логопеда и подгрупповых занятиях учителя-дефектолога (малая подгруппа 2 человека).

При планировании игровых занятий должно учитываться:

- взаимосвязь и последовательность выбранного материала (одни занятия связаны с другими);

- разнообразие и чередование различных видов активности (речевой с двигательной, спокойные игры с подвижными, активность взрослого с детской активностью);

- чередование подгрупповых и индивидуальных форм работы с детьми.

Для совершенствования понимания речи важным является характер совершаемых действий, сопровождаемых речью:

- на уровне совместных (рука ребенка в руке педагога);

- действия по подражанию;

- действия по образцу;

- действия по расчлененной, последовательной инструкции;

- организация самостоятельной деятельности ребенка на основе речи;

– действия на основе заместителей речи (жесты, мимика, пиктограммы).

Важную роль имеет обучение ребенка произнесению **звукоподражаний**, оно способствует тренировке артикуляционного аппарата, даёт возможность соотносить слово и предмет, который оно называет, а, следовательно, повышает речевую активность ребенка с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, ускоряет вызывание речи. Сначала этот процесс напоминает эхо: педагог говорит - ребёнок повторяет за ним. Чтобы повторение было осознанным, необходимо заниматься этим в процессе игры или практической деятельности ребенка.

Работая над звукоподражаниями, педагог должен соблюдать следующие правила:

- разучивать звукоподражания необходимо в игре;
- при заучивании звукоподражаний в работе использовать зрительную опору (картинки или игрушки);
- артикуляция должна быть чёткой, ребёнок должен видеть движения органов артикуляции взрослого;
- речь взрослого должна быть правильной и эмоциональной;
- слова и фразы нужно произносить неоднократно;
- необходимо закреплять изученные звукоподражания во время прогулки на улице, в работе воспитателей группы, рекомендовать игры и упражнения для закрепления полученных навыков в домашних условиях (например, видим кошку, напоминаем: «Мяу», поехала машина, напоминаем «Би-би»);
- при чтении книг и рассматривании иллюстраций рассматриваем картинки, повторяем звукоподражания.

Простые **бытовые жесты** используются в работе учителя-дефектолога следующим образом. Сначала педагог показывает ребенку жест, и озвучивает его: «ДАЙ!». Затем, педагог показывает ребенку картинку с данным жестом рисунок 2.5.





Рисунок 2.5. – Пример картинок–пиктограмм, используемых на занятиях с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью для развития коммуникативных умений

В процессе занятий учитель-дефектолог неоднократно закрепляет тот или иной жест, используя сам жест, оречевляя его, и используя визуальное подкрепление. Далее, педагог в тетради взаимодействия с воспитателями группы прописывает все жесты, которые отрабатываются с ребенком, для того, чтобы воспитатели в процессе взаимодействия с ребенком закрепляли их.

Для родителей еженедельно учителем-дефектологом оформляется тетрадь взаимосвязи, с указанием всех жестов, с указанием всех возможных картинок, которые родитель закрепляет с ребенком дома.

Пример планирования работы учителя-дефектолога по формированию коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью мы представили в таблице

Таблица 1 – Перечень используемых средств по формированию коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, имеющими низкий уровень сформированности коммуникативных умений

Лексическая тема, название игры	Основные жесты (движения)	Звукоподражания и лепетные слова	Пластический этюд, миогимнастика
<p>Мой детский сад.</p> <p>Игра «Мой детский сад».</p>	<p>Я – указательный жест на себя, похлопыванием ладонью.</p> <p>Ты – указательный жест пальцем в сторону собеседника.</p> <p>Дай – протягивание ладони в сторону собеседника и сжимание пальцев кисти.</p> <p>Нет – покачивание головой.</p> <p>Да – кивок головой.</p> <p>Здравствуй – протягивание руки.</p> <p>До свидания – махи рукой</p> <p>Ответ на вопрос ГДЕ? Указательным жестом.</p>	<p>Куклу укачиваем: А-А-А.</p> <p>Лошадка скачет: И-И-И.</p> <p>Нельзя- АЙ!</p> <p>Подражание музыкальным звукам: песенка – ЛЯ-ЛЯ-ЛЯ.</p> <p>Колокольчик – ДИНЬ-ДИНЬ.</p> <p>Барабан – БОМ-БОМ.</p> <p>Дудочка – ДУ-ДУ и т.д.</p>	<p>Пластический этюд «Приветствие».</p> <p>Миогимнастика «Улыбнись» (радость).</p>
<p>Части тела.</p> <p>Игра «Покажи, где у малыша...»</p> <p>Игра «Что делает малыш?».</p>	<p>Отработка указательных жестов на вопросе ГДЕ?</p> <p>Умыться – круговые движения рукой у лица.</p> <p>Мыть руки – поглаживание кистей рук.</p> <p>Есть – открывание и закрывание рта и имитация кормления с ложки.</p> <p>Ходить – движение на месте.</p> <p>Сидеть – указательный жест кистью сверху вниз на место (стул, диван, пол).</p> <p>Слушать – ладонь у уха.</p> <p>Пить – имитация кистью питья из чашки.</p>	<p>Рот - АМ-АМ.</p> <p>Ноги, идти - ТОП-ТОП.</p> <p>Руки - ХЛОП-ХЛОП</p> <p>Греем ручки - Х-Х-Х</p> <p>Спать - БАЙ-БАЙ</p> <p>Купаться - БУЛЬ-БУЛЬ, КУП-КУП.</p>	<p>Пластический этюд «Части тела».</p> <p>Миогимнастика «Дразнилка» (кривляние перед зеркалом).</p>

Продолжение таблицы 1

Лексическая тема, название игры	Основные жесты (движения)	Звукоподражания и лепетные слова	Пластический этюд , миогимнастика
Игрушки. Игра «Накорми куклу» («Уложим куклу спать»).	Отработка указательных жестов на вопросе ГДЕ? Отработка жестов: дай, на, там, тут, нет, да. Кормить - имитация кормления с ложки. Спать – сложенные ладони вместе под щекой. Качать – имитация укачивания. Плачет – потирание глаз кулачками.	Куклу укачиваем: А-А-А. Лошадка скачет: И-И-И. Шарик сдулся: ШШШ (или ФФФ). Юла - У-У-У. Машина - БИ-БИ. Паровозик - ТУ-ТУ, ЧУХ-ЧУХ. Кукла плачет - УА - УА-УА. Погремушка- ДИНЬ-ДИНЬ. Барбан - БАМ-БАМ. Молоток - ТУК-ТУК. Дудочка - ДУ-ДУ. Хлопушка – БАХ.	ПЭ: «Кукла ходит» (мишка идет, лошадка скачет и т.д.)  Миогимнастика «Настроение куклы» (плачет и смеется; злой мишка).

В работе по формированию коммуникативных умений учитель-дефектолог может использовать **визуальное расписание**. Рекомендации по использованию данного вида деятельности представлены в работах И.Б. Агаева, Е.И. Алексеевой, С.В. Андреевой, С.С. Морозовой [1; 5; 46]. Авторы отмечают, что для большинства детей с ОВЗ характерно хорошее понимание визуальной информации. Большинство детей понимают то, что они видят, лучше, чем то, что они слышат. Для них часто характерен визуальный стиль обучения. Визуальная поддержка – это способ предоставить этим детям информацию в более понятной, по сравнению с устной речью, форме. Визуальное расписание сообщает ребёнку, что произойдет дальше и в каком порядке. Предварительно, понаблюдав за игрой ребенка, побеседовав с родителями, педагогу необходимо выяснить, какие именно игры предпочитает ребенок, чтобы в дальнейшем использовать их в

качестве подкрепления за правильно выполненные задания. Работу по знакомству ребенка с визуальным расписанием целесообразно начинать с картинок «Сначала-Потом». Форма «Сначала-Потом» самый простой вариант визуального расписания. Ее можно внедрять, чтобы наглядно показывать последовательность деятельности и поощрения. Под словом «Потом» закреплено приятное занятие, а под словом «Сначала» – нужное, которое часто не нравится ребёнку само по себе. На рисунке 2.6. представлен пример шаблона карточек «Сначала-Потом».



Рисунок 2.6. – Пример шаблона визуального расписания «Сначала-Потом», используемого на занятиях с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью для развития коммуникативных умений

На рисунок 2.7. представлен пример использования в качестве визуального расписания карточек «Сначала-Потом».



Рисунок 2.7. – Пример визуального расписания, используемого на занятиях с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью для развития коммуникативных умений

После того, как ребенок привыкнет к работе с карточками в формате «Сначала-Потом» необходимо вводить поэтапное визуальное расписание занятия. Это специализированный планшет, с набором карточек-пиктограмм, на котором словом обозначен какой-либо вид деятельности рисунок 2.8.



Рисунок 2.8. – Пример картинок визуального расписания, используемого на занятиях с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью для развития коммуникативных умений

**Планшет-расписание** должен находиться в зоне видимости ребенка, ребенок сам должен манипулировать карточками, перекладывая их из строки «Надо сделать» в строку «Сделано». Пример на рисунке 2.9.



Рисунок 2.9. – Пример использования визуального расписания для развития коммуникативных умений детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

На начальном этапе введения визуального расписания целесообразно на занятиях использовать несложные виды заданий, постепенно количество заданий можно увеличивать, усложнять их, время взаимодействия ребенка с педагогом увеличивается. Такое расписание учит ребенка последовательности действий во времени, помогает изучать новый материал, закреплять уже изученный, помогает избежать на занятиях нежелательного поведения. В процессе работы с визуальным расписанием дети перестают вскакивать с места, бегать, разбрасывать и портить дидактический материал.

Работа по визуальному расписанию так же не должна ограничиваться только кабинетом учителя-дефектолога. Данную работу должны использовать и **воспитатели группы** для детей с нарушением интеллекта. В данном случае визуальное расписание – это способ удержать в поле внимания все занятия и действия, которые нужно совершать в течение дня. В работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью возможно

использовать визуальное расписание из предметов (предметное – предметы расположенные в ряд). Такое расписание наиболее уместно для детей с очень низкими речевыми навыками и в основном невербальными. На начальной стадии достаточно перед очередным заданием просто давать ребёнку определённый предмет, который он будет использовать. Предмет должен быть небольшого размера, а также должен символизировать определённое событие. Например:

- умываться – зубная паста, щетка;
- играть на улице – ведро с совком;
- рисование – карандаш;
- обед – ложка;
- игры – машинка, кубик или кукла;
- занятие – бумага, краски, пластилин и другое.

На последующих этапах можно выставлять символизирующие предметы в ряд или сделать для них небольшую полочку.

Возможен другой вариант визуального расписания в группе для детей с нарушением интеллекта – расписания из рисунков или фотографий. Если дети правильно соотносят предметы и их изображения можно использовать расписание на основе картинок или фотографий. Некоторым людям проще распознавать фотографии, в то время как другим проще распознавать схематические рисунки. Рисунки или фотографии располагаются в вертикальную или горизонтальную линию с помощью липкой ленты, магнитов или других приспособлений, отображая последовательность занятий или событий. Ребенок снимает с расписания одну картинку или фотографию, после чего переходит к занятию, которое она символизирует рисунок 2.10.



Рисунок 2.10. – Пример визуального расписания для группы детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

Добиться положительного результата коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью невозможно без помощи родителей. Важнейшая задача – привлечь родителей к сотрудничеству и сделать их единомышленниками учителя-дефектолога и всего педагогического коллектива дошкольной организации. План работы с родителями предусматривает активное участие во всех мероприятиях, проводимых для родителей в детском саду (открытые занятия, обучающие занятия-практикумы, подгрупповые и индивидуальные консультации, родительские собрания и т.д.). Для придания работе по формированию коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью системности и целенаправленности, необходимо обговорить единые требования к ее проведению в детском саду специалистами и в семье родителями. Организация такой совместной работы предполагает обучение родителей по использованию визуального расписания в домашних условиях.

Целесообразность использования **визуального расписания дома** родителями очевидна. Визуальное расписание – это договор, в разработку



которого включен и ребенок. Ребёнок исполняет роль не безвольного существа, а полноценной личности со своими желаниями, потребностями и предпочтениями. Использование визуального расписания помогает и родителю, в плане самоорганизации. Пообещав ребёнку утром, что после детского сада вечером он с мамой пойдет на стадион играть в футбол, необходимо выполнять это обещание. Награда – отличное настроение и заряд бодрости. Использование визуального расписания помогает маме избежать перехода на повышенные тона. Ребёнок видит визуальный ряд, он видит, куда он идёт и что от него хотят. А наличие поощрения, выбранного самим малышом, делает этот ряд желанным для самого ребёнка. Найденное решение с успехом можно использовать при выполнении любых бытовых и обучающих моментов.

Итак, использование визуального расписания позволяет родителям научить ребёнка быть более самостоятельным; уменьшить нежелательное поведение; оптимизировать коммуникативные умения дошкольника с нарушением интеллекта; организовать досуг и направить ребёнка на более функциональную и эффективную деятельность.

Прием визуального расписания может быть полезен и для организации **инклюзивного образования** дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В инклюзии таких детей применяется несколько разнообразных методических подходов, большая часть которых основывается на бихевиористском подходе [65].

## 1. Организация обучающей среды.

### 1.1. Визуальное расписание.

Позволяет ребенку понять предлагаемую последовательность событий занятия, дня, подготовиться к выполнению заданий взрослого, понять, после выполнения какого сложного задания последует поощрение.

### 1.2. Прайминг.

Прайминг заключается в том, что сложные для ребенка навыки предварительно отрабатываются учителем-дефектологом во время

индивидуальных занятий. Например, это может быть чтение сказки, в целях активизации участия ребёнка в ее обыгрывании на подгрупповом занятии. Это могут быть различные коммуникативные ситуации, которые могут случиться у ребёнка в быту, и он будет подготовлен, сможет правильно себя в ней вести. Данная стратегия работы позволяет предупредить вспышки нежелательного поведения, повысить уровень адаптации ребенка в среде сверстников.

### 1.3. Поведенческий момент.

Данная стратегия основана на том, что сложные инструкции, имеющие для ребенка низкую мотивацию, включаются в серию простых. Приятных для ребёнка инструкций. Так, ребёнку предлагается серия легких инструкций, материал которых ранее хорошо отработан. Когда ребёнок начинает взаимодействовать, в эту серию включают инструкцию с более высокими требованиями, при выполнении которых ребенка поощряют, и вновь переходят к более простым инструкциям.

### 2. Использование подсказок.

Одной из наиболее важных стратегий обучения детей с умеренной умственной отсталостью является использование подсказок. Это необходимый компонент обучения навыкам проявления инициативы и общения с окружающими. Использование подсказок позволит ребёнку правильно отреагировать на определённый стимул, в будущем – адекватно реагировать на нужные символы.

Основные виды подсказок: полная/частичная физическая, моделирующая, позиционная, полная/частичная вербальная и жестовая, при этом существует шкала интенсивности, в которой полная физическая является наиболее сильной из подсказок.

Основная стратегия работы с подсказками: постепенное уменьшение их количества вплоть до полного отказа от подсказок.

#### 1. Использование поощрений.

Эффективным инструментом обучения умственно отсталого ребёнка сотрудничеству являются поощрения, наиболее приемлемый вариант – социальные поощрения или отсроченные поощрения в виде системы жетонов. За выполненное задание ребёнок получает жетон, когда набирается определённое количество жетонов, ребенок может выбрать любимый предмет, или любимое занятие.

## 2. Включение посредством сверстников.

Потенциально полезным и эффективным средством формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости является привлечение нормативно развивающихся сверстников к инклюзии. Их участие сводится к выполнению одного и того же учебного алгоритма, помощи, обучению, обратной связи.

На начальном этапе целесообразно осуществлять контроль взаимодействие между ребенком с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и его нормотипичным сверстником, осуществлять поддержку, руководство обучающим процессом. По мере того как взаимодействие между детьми закрепляется, присутствие и вмешательство взрослого уменьшается и постепенно прекращается.

Подводя итоги, можно сказать, что представленные формы работы с включением средств поддерживающей коммуникации позволят сформировать у детей интерес к общению со взрослым и сверстниками; дети овладеют системой знаков (у каждого свой объем знаков), научатся их использовать в играх, в быту, для сообщения информации о своем состоянии, выражения просьб; улучшится понимание обращенной к детям речи в сопровождении невербальных средств общения. У детей появится звукоподражательность, носящая ситуативный характер.

Применение визуального расписания может быть использовано в работе родителями, которые хотят научить своих детей приемлемому социальному поведению, при этом сохраняя доброжелательную атмосферу в

семье, а также специалистам, работающим с детьми, которым трудно понимать и использовать устную речь.

В процессе обучения дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью приемам работы с визуальным расписанием не только формируются коммуникативные умения, но и повышаются их возможности включения в среду нормотипичных сверстников. В процессе инклюзии указанной категории дошкольников наряду с визуальным расписанием используются такие методические подходы как прайминг, поведенческий момент, подсказки, поощрения, включение сверстников.

По результатам исследования мы разработали рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Данные рекомендации носят дифференцированный характер и отражены в рабочей программе коррекционного курса «Формирование коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталостью» представлено в Приложении И.

Проведенное нами исследование позволило нам сформулировать следующие выводы.

## Выводы по главе II

В целях выявления уровня сформированности коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости мы провели исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 45» города Братска. В констатирующем этапе эксперимента участие приняли 10 детей, 5 с умеренной (группа 1) и 5 тяжелой степенью (группа 2) умственной отсталости, возраст принявших участие в эксперименте детей 5–7 лет.

Методика исследования включала в себя анализ документации, анкетирование родителей, а так же серию заданий, направленных на выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Исследование показало из 10 испытуемых, только у одного ребёнка средний уровень сформированности коммуникативных умений. У двоих – уровень «ниже среднего». Преимущественно, у семерых дошкольников низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Высокий уровень сформированности коммуникативных умений в группах испытуемых выявлен не был.

Сравнивая результаты состояния коммуникативных умений в группе 1 и группе 2 можно отметить, что в группе 1 они сформированы на более высоком уровне, поскольку присутствует и средний 1 ребенок и уровень «ниже среднего» 2 ребенка. В группе 2 только низкий уровень сформированности коммуникативных умений 5 детей.

По результатам исследования мы разработали рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Данные рекомендации носят дифференцированный характер. Для детей со средним уровнем сформированности коммуникативных умений мы предлагаем использовать

систему альтернативной коммуникации, а именно систему работы с пиктограммами. В основу положена система «Говорун» учителя-дефектолога Е.В. Вознюк и система работы учителя – логопеда И.Н. Ананьевой.

Для детей с низким (ниже среднего) уровнем сформированности коммуникативных умений мы предложили рекомендации по формированию невербальных форм коммуникации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование было посвящено теме «Сравнительное изучение сформированности коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости». В первой главе мы раскрыли теоретические основы развития коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Мы остановились на развитии коммуникативных умений у детей в онтогенезе, раскрыли закономерности формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени. Проанализировали содержание некоторых методик, направленных на обследование и формирование коммуникативных умений дошкольников с умственной отсталостью.

Анализ литературы по теме показал, что процесс общения сложен и весьма многогранен. Способность к речевому общению составляет основу для возникновения социальных контактов, благодаря которым ребенок уточняет свои представления об окружающем мире, развивается и осознает себя как личность, осваивает новые формы деятельности. В основе сформированных навыков общения лежат коммуникативные умения.

При нормальном речевом развитии ребенок дошкольного возраста должен уметь свободно вступать в контакт со взрослыми и сверстниками и вести с ними диалог, слушая, спрашивая, отвечая, возражая, объясняя, а также самостоятельно рассказывая, пересказывая, свободно пользуясь лексикой и грамматикой для выражения собственных мыслей и составления любого типа высказывания.

Интеллектуальные нарушения у детей, обусловленные органическим поражением коры головного мозга, значительно затрудняют процесс и обосновывают многообразие недостатков в развитии речи, которые со временем приобретают стойкие формы и препятствуют полноценному общению детей с окружающими людьми. У детей данной категории не

сформирована потребность в общении, они не умеют принимать на себя социальные роли и действовать в соответствии с ними, что значительно затрудняет установление межличностных контактов и полноценное восприятие данной категории детей окружающими. Данные проблемы вызывают непонимание и неприятие данного ребенка другими людьми, что изолирует его от общества. Одним из средств формирования коммуникативных умений может быть альтернативная коммуникация.

Практическая часть нашего исследования была проведена на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 45» города Братска. В констатирующем этапе эксперимента участие приняли 10 детей, 5 с умеренной (группа 1) и 5 тяжелой степенью (группа 2) умственной отсталости, возраст принявших участие в эксперименте детей 5–7 лет.

Представляем результаты исследования.

Методика исследования сформированности коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости включала в себя анализ документации, анкетирование родителей, а так же серию заданий, направленных на выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей. По результатам выполнения всех диагностических заданий были выявлены уровни сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Исследование показало из 10 испытуемых, только у одного ребёнка средний уровень сформированности коммуникативных умений. У двоих – уровень «ниже среднего». Преимущественно, у семерых дошкольников низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Высокий уровень сформированности коммуникативных умений в группах испытуемых выявлен не был.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений был выявлен только среди дошкольников с умеренной умственной отсталостью, 1 ребенок. Эта девочка относительно легко вступала в общение, она осознавала



условия отдельно взятой ситуации общения, выделяла партнера, адекватно эмоционально реагировала на него, удерживала зрительный контакт, слушала собеседника, понимала обращенную речь. Мы отметили, что в ходе взаимодействия (девочка 1) видела эмоциональное состояние партнера, но не всегда способна была выстраивать свое поведение, руководствуясь интересами собеседника (особенно в случаях, когда партнером являлся сверстник из группы). Среди дошкольников с тяжелой умственной отсталостью данный уровень сформированности коммуникативных умений мы не выявили.

Уровень сформированности коммуникативных умений «ниже среднего» мы выявили только среди дошкольников с умеренной умственной отсталостью, он составил 2 ребенка. Эти дети не способны самостоятельно проявить инициативу и вступить в общение. Затруднено понимание обращенной речи. Понимание ограничено, в связи с чем затруднены ответные действия в процессе коммуникации. Отмечаются нарушения порядка коммуникативных действий, трудности понимания эмоционального состояния партнера. Вербальные средства коммуникации крайне ограничены, чаще использует жест.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений выявлен у 2 дошкольников с умеренной умственной отсталостью и у 5 дошкольников с тяжелой умственной отсталостью. Для этого уровня было характерно то, что дошкольники не проявляли никакой ответной реакции на инициативу взрослого общаться, либо эта реакция была неадекватной. Установление эмоционального контакта с данной категорией детей возможно только при значительных усилиях со стороны партнера, поэтому, если общение со взрослым осуществимо при его направляющей, стимулирующей помощи, то общение со сверстниками практически отсутствует.

Сравнивая результаты состояния коммуникативных умений в группе 1 и группе 2 можно отметить, что в группе 1 они сформированы на более высоком уровне, поскольку присутствует и средний 1 ребенок и уровень

«ниже среднего» 2 ребенка. В группе 2 только низкий уровень сформированности коммуникативных навыков 5 детей.

По результатам исследования мы разработали рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Данные рекомендации носят дифференцированный характер. Для детей со средним уровнем сформированности коммуникативных умений мы предлагаем использовать систему альтернативной коммуникации, а именно систему работы с пиктограммами. В основу положена система «Говорун» учителя-дефектолога Е.В. Вознюк и система работы учителя-логопеда И.Н. Ананьевой.

Для детей с низким (ниже среднего) уровнем сформированности коммуникативных умений мы предложили рекомендации по формированию невербальных форм коммуникации.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута. Мы изучили состояние коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости и предложили дифференцированные рекомендации по их совершенствованию.

Гипотеза исследования доказана. Коммуникативные умения у детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости отличаются неадекватностью вхождения в ситуацию общения, отсутствием ориентации на собеседника в процессе общения, малой развернутостью и фрагментарностью высказываний. Выраженность вышеперечисленных признаков зависит от степени нарушения интеллекта.

## Библиография

1. Агаева, И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико – ориентированная монография / И.Б. Агаева.- Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2018.-148 с.
2. Ананьева, И.Н. Говорящие картинки: метод. рекомендации и практический материал. Часть 1. / И.Н. Ананьева. - Самара: Изд-во Ольги Кузнецовой, 2015.-132 с.
3. Ананьева, И.Н. Говорящие картинки: метод. рекомендации и практический материал. Часть 2. / И.Н. Ананьева. - Самара: Изд-во Ольги Кузнецовой, 2015.-114 с.
4. Ананьева, И.Н. Средства поддерживающей коммуникации в системе работы логопеда: метод. пособие для работы с неговорящими дошкольниками / И.Н. Ананьева. - Самара: Изд-во Ольги Кузнецовой, 2015.-44 с.
5. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Е.И. Алексеева, С.В. Андреева. - Псков.: ГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://clp.pskov.ru>
6. Баблумова, М.Е. Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / М.Е. Баблумова // Педагогика и психология. Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. - № 4 (51). - С.162–165.
7. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические

- материалы / Бгажнокова И.М., Ульяновцева М.Б., Комарова С.В. [и др.]; под ред. И.М. Блажноковой.- М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2010.-239с.
8. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика и коррекция развития детей с интеллектуальной недостаточностью / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2013.-56 с.
9. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие / Д.И. Бойков. - СПб.: КАРО, 2005.-288 с.
10. Браткова, М.В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослым: практическое пособие для родителей, педагогов-дефектологов и воспитателей / М.В. Браткова, А.В. Закрепина, Л.В. Пронина; под ред. М.В. Братковой. - М.: ПАРАДИГМА, 2013.-128 с.
11. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2003.-133 с.
12. Вознюк, Е.В. Авторская методика формирования речи и навыков коммуникации у детей с РАС «Говорун». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://autism-frc.ru/ckeditor> (дата обращения: 25.01.2020).
13. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2006.- 668 с.
14. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - Сб.: Издательство «Лань», 2003. - 656 с.
15. Гайдукевич, С.Е. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учебно - методическое пособие / С.Е. Гайдукевич, М. Вентланд, Т.В. Горудко; под ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2009.–276 с.
16. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев.- М.: Детство-Пресс, 2007.- 471 с.
17. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов.- М.: АСТ: Астрель, 2005.- 351 с.

18. Елгина, С.В. Проявления интеллектуальных особенностей личности в речевой деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Светлана Владимировна Елгина. - М.: Детство-Пресс, 2006. - 220 с.
19. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург, 2003.-320 с.
20. Зак, Г.Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-бытовой деятельности / Г.Г. Зак // Специальное образование. - 2010.- № 1.- С. 30–35.
21. Закревская, О.В. Развивайся, малыш! Сюжетные картинки по развитию речи. К системе работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О.В. Закревская. - Издательство: Гном и Д, 2007.–80 с.
22. Зарин, А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: учебно-методическое пособие / А. Зарин. - СПб: ЦДК проф. Л.Б. Боряевой, 2015. - 320 с.
23. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.
24. Иванова, А.И. Становление функций речи в онтогенезе / А.И. Иванова // Логопед.- 2006.- № 3. - С. 20-24.
25. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. - СПб: Издательство «Дрофа», 2014. - 391 с.
26. Казанцева, Е.В. Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Е.В. Казанцева // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2010. – № 2 (70) – С.121–131.
27. Киреева, М.Е. Особенности формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью /М.Е. Киреева // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Международной

научно-практической конференции (г. Москва, 21-23 июня 2011 г). Москва: ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. - С.153-155.

28. Кириллова, Е.В. Вопросы дифференциальной диагностики безречевых детей / Е.В. Кириллова // Детская и подростковая реабилитация. - 2007. - № 1. - С. 8-15.

29. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. - 80 с.

30. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова. - М.: Академия, 2007.- 480 с.

31. Куценко, Н.И. Некоторые особенности развития и структуры речи умственно отсталых детей / Н.И. Куценко// Тюменский медицинский журнал. – 2011. - № 1 - С. 16-17.

32. Лалаева, Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева // Дефектология. - 2003. - № 3. - С. 29-34.

33. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / В.В. Лебединский. - М.: АРКТИ, 2002. - 98 с.

34. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2005. - 287 с.

35. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Смысл, 2008. - 365 с. (вып.4)

36. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. - М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 448 с.

37. Липакова, В.И. К вопросу о нарушениях связной речи детей с умеренной умственной отсталостью / В.И. Липакова// Практическая психология и логопедия. - 2005. - № 1. - С.41-43.

38. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - Москва-Воронеж, 2001.- 383 с.

39. Лубовский, В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 464 с.
40. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие /А.Р. Лурия. - М.: Академия, 2006. - 384 с.
41. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практ. пособие. 3-е изд., испр. и доп. / А.Р. Маллер.- М.: АРКТИ, 2005.-224 с.
42. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: «Академия», 2003.-208 с.
43. Мамаева, А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие / А.В. Мамаева.- Красноярск, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014.- 148с.
44. Мамаева, А.В. Формирование коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью через взаимодействие со сверстниками / А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина // Коррекционная педагогика: теория и практика. -2012. - № 6.- С. 32-36.
45. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова.- Классикс Стилль, 2003. – 143 с.
46. Морозова, С.С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С.С. Морозова.- М.: Владос, 2010.- 176 с.
47. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Н.М. Назарова. - М.: АСТ: Астрель, 2002. - 128 с.
48. Новикова-Иванцова, Т.Н. От слова к фразе. Книга 1. Методическое пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией / Т.Н. Новикова - Иванцова. - М.: Специальная (коррекционная) начальная школа-детский сад V вида № 1708, 2010.- 58 с.

49. Новоторцева, Н.В. Развитие речи детей / Н.В. Новоторцева. - Ярославль. ТОО «Гринго», 2005. - 170 с.
50. Петровская, Л.А. О природе компетентности в общении / Л.А. Петровская // Общение - компетентность - тренинг: избранные труды. - М.: Смысл, 2007. - С. 102-108.
51. Пирогова, Г.Н. Хочу говорить: гласные звуки: рабочая тетрадь / Г.Н. Пирогова. - Самара: Современные образовательные технологии, 2009. - 64 с.
52. Проглядова, Г.А. Проблемы педагогической диагностики при определении возможностей обучения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью: материалы Международной конференции (г. Красноярск, 05-08 ноября 2013 г.). Красноярск: гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013.- С. 151-155 .
53. Проглядова, Г.А., Шувалова И.Л. К вопросу о возможностях использования средств альтернативной коммуникации в формировании коммуникативных навыков дошкольников с нарушением интеллекта //Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: матерериалы Всероссийской научно - практической конференции «Детство в современном мире – 2020». Вып. 8 / отв. за вып. Л.В. Коломийченко, О.Р. Ворошнина, О.Н. Тверская; Пермь. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2020. – с.210-213.
54. Проглядова, Г.А., Шувалова И.Л. Особенности коммуникативных умений у детей 5-7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов магистрантов (г. Красноярск, 14 мая 2020 г.). Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – 92 с.
55. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.



56. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учеб. - метод. пособие / А.Г. Самохвалова. - СПб.: Речь, 2011. - 431 с.
57. Тищенко, В.А. Особенности формирования коммуникативных умений старших школьников на уроках информатики в средней школе / В.А. Тищенко// Региональная научно-практическая конференция «Эвристическое образование - 7», сборник материалов конференции. - Ставрополь: СГУ, - 2004. - С. 177-180.
58. Трошин, О.В. Логопсихология / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. - М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
59. Худенко, Е.Д. Как организовать общение с неговорящим ребенком: методическое пособие / Е. Д. Худенко, Г. В. Дедюхина, Е. В. Кириллова. - М.: Теревинф, 2007. - 142 с.
60. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / Л. Фрост, Э. Бонди.- М.: Теревинф, 2011.- 416 с.
61. Хайдт, К. Перкинс школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / К. Хайдт [и др.]- М.: Теревинф, 2018.- 560 с.
62. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учебное пособие / С.Н. Цейтлин. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
63. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л.М. Шипицына. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Речь, 2005. - 477 с.
64. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушениями интеллекта /Л.М. Шипицына. - СПб.: Речь, 2000. - 370 с.
65. Шипицына, Л.М. Социальная реабилитация детей с аутизмом: обзор иностранной литературы / Л.М. Шипицына, И.Л. Первова // Детский аутизм: хрестоматия: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / сост.

- Л.М. Шипицына. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. – С. 269-295.
66. Шипицына, Л.М. Уроки общения детей с нарушением интеллекта: пособие для учителей и родителей / Л.М. Шипицына. - СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2006. - 302 с.
67. Штефанова, Е. Изучение коммуникативных умений и эмоционально - поведенческого компонента у детей 6-8 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости / Е. Штефанова // Коррекционная педагогика. - 2012. - № 6. - С. 17-21.
68. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник / Е.А. Штягинова. - Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012.-31 с.
69. Шувалова, И.Л. Изучение сформированности коммуникативных умений у детей 5-7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости средствами альтернативной коммуникации // Научно-методический электронный журнал «Преимственность в образовании».- 2020.- № 25 - С. 359-364 URL: <http://www.journal-emstvennost.ru/2020/04/03/vypusk-2503-2020-chitat/#v2503-2020/v2503-2020-25>.
70. Hegarty S. Educating children and young people with disabilities: principles and the review of practice / S. Hegarty. Paris: UNESCO, 1993.-312 p.
71. Residential Special Education. Living and Learning In a Special School / T. Cole. Philadelphia: Milton Keynes, 1986. 203p.
72. Robinson, N. M. The mentally retarded child / N. M. Robinson, H. B. Robinson // A Psychological Approach. New York, 1976. - P. 336 - 386.
73. Rondal, J. A. Language in Mental Retardation / J. A. Rondal, S. Edwards. San Diego: Singular Publishing Group, Inc, 1997. - 112p.
74. The education of children with severe learning difficulties: Bridging the gap between theory and practice / Ed. By J. Coupe, J. Porter. London: Croom Helm, 1986.-P. 87- 100

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

### Речевые заключения дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости

Ф.И. ребенка	Шифр по МКБ-10	Речевое заключение
Девочка 1	F.71	Системное недоразвитие речи средней степени при умственной отсталости
Мальчик 1	F.71	Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости
Девочка 2	F.71	Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости
Девочка 3	F.71	Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости
Девочка 4	F.71	Системное недоразвитие речи средней степени при умственной отсталости
Мальчик 2	F.72	Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости. Моторная алалия.
Мальчик 3	F.72	Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости
Девочка 5.	F.72	Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости
Мальчик 4	F.72	Системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости
Мальчик 5	F.72	Системное недоразвитие речи средней степени при умственной отсталости

**Анкета для родителей**

Уважаемые мамы и папы! Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы нашей анкеты:

1. Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_
2. Как Вы считаете, кто должен заниматься развитием речи ребенка? (Родители, детский сад) \_\_\_\_\_
3. Проводите ли Вы со своим ребенком работу по совершенствованию его речи? (Да, нет.) \_\_\_\_\_
4. Хотели бы Вы освоить приемы работы по развитию речи ребенка? (Да, нет.) \_\_\_\_\_
5. Какие именно? \_\_\_\_\_
6. Вы обращаете внимание на то как говорит Ваш ребенок? (Да, нет.) \_\_\_\_\_
7. Ваш ребенок понимает простые инструкции, например, «закрой дверь», «дай мне руку», «покажи нос», «закрой глаза», «подними кубик», «брось мяч» и т. (да, нет) \_\_\_\_\_
8. Ваш ребенок может поддержать беседу? (Да, нет) \_\_\_\_\_
9. Вы обращаете внимание на то, как общается Ваш ребенок? (Да, нет) \_\_\_\_\_
10. Как вы считаете, испытывает ли ваш ребенок трудности в общении с педагогами и сверстниками? (Да, Нет) \_\_\_\_\_
11. На Ваш взгляд, в чем причина данных трудностей? \_\_\_\_\_
12. Во время общения с педагогами, сверстниками, дома в кругу семьи во время общения ваш ребенок использует жесты? (Да, Нет) \_\_\_\_\_
13. Используете ли вы дома, в общении с ребёнком средства альтернативной коммуникации? Если ДА, то какие именно?

**Благодарим за сотрудничество!**

### Протокол выявления состояния коммуникативных умений

Методика исследования коммуникативных умений была разработана, с учетом рекомендаций И.Н. Ананьевой, М.Е. Балумбовой, С.Е. Гайдукевич, А.Зари. Игровые ситуации взяты у М.В. Братковой и адаптированы к возможностям контингента воспитанников

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ ДОУ № \_\_\_\_\_

Группа \_\_\_\_\_ Дата обследования \_\_\_\_\_

Обследование проводил \_\_\_\_\_

№ задания	Название пробы	Критерии оценивания	Кол-во баллов за выполнение
1	«Кукла» (для девочек), «Мишка» (для мальчиков)	4 балла — ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, приветствует педагога, игрушку, слушает инструкцию педагога, выполняет игровое действие. 3 балла — ребёнок не всегда устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, иногда приветствует педагога, игрушку, слушает инструкцию педагога, выполняет игровое действие. 2 балла — ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, однако, понимание обращенной речи ограничено, поэтому инструкцию выполняет после ее повтора. 1 балл — ребёнок не всегда устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, значительно ограничено понимание обращенной речи, в связи с этим действия с игрушкой неадекватные. 0 баллов — задание не выполнено, отказ.	
2	«Поиграй»	4 балла — ребёнок показывает предмет и выполняет действие самостоятельно.	

		<p>3 балла – ребёнок показывает предмет, иногда выполняет действие самостоятельно.</p> <p>2 балла – ребёнок показывает предмет и выполняет действие с помощью педагога, помощь продуктивна.</p> <p>1 балл – ребёнок показывает предмет и выполняет действие с помощью педагога, помощь малопродуктивна, либо неадекватные действия.</p> <p>0 баллов – задание не выполнено, отказ</p>	
3	«Покажи, где»	<p>4 балла – ребёнок показывает действие самостоятельно.</p> <p>3 балла – ребёнок иногда показывает действие самостоятельно.</p> <p>2 балла – ребёнок показывает действие с помощью педагога, помощь продуктивна.</p> <p>1 балл – ребёнок показывает действие с помощью педагога, помощь малопродуктивна.</p> <p>0 баллов – задание не выполнено, отказ.</p>	
4	«Покажи, что это?»	<p>4 балла – ребенок без ошибок, без помощи педагога показывает правильно называет как предметные картинки, так и картинки с изображением действий.</p> <p>3 балла – ребенок иногда без ошибок, без помощи педагога показывает правильно называет как предметные картинки, так и картинки с изображением действий.</p> <p>2 балла – ребенок ошибается в показе и назывании картин, изображающих действие. Требуется помощь педагога. Предметные картинки показывает и называет с меньшим количеством ошибок, но под контролем и с помощью взрослого.</p> <p>1 балл – ребенок ошибается, показывая и называя и предметы и действия. Помощь педагога малопродуктивна либо непродуктивна. Речь малопонятна.</p> <p>0 баллов – задание не выполнено, отказ.</p>	
5	«Здравствуй! До свидания!»	<p>4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, включается в игру, подражая жестам и действиям педагога, демонстрирует целенаправленные действия.</p> <p>3 балла – ребёнок иногда устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, включается в игру,</p>	

		<p>подражая жестам и действиям педагога, демонстрирует целенаправленные действия.</p> <p>2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, однако, понимание обращенной речи ограничено, в игру включается не сразу, требуется дополнительная инструкция.</p> <p>1 балл – ребёнок устанавливает зрительный контакт, реагирует на свое имя, значительно ограничено понимание обращенной речи, в связи с этим действия ребенка неадекватные.</p> <p>0 баллов – задание не выполнено, отказ.</p>	
6	«Делай как я».	<p>4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, слушает инструкцию педагога, подражает действиям педагога, выполняет игровое действие.</p> <p>3 балла – ребёнок иногда устанавливает зрительный контакт, слушает инструкцию педагога, подражает действиям педагога, выполняет игровое действие</p> <p>2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, однако, понимание обращенной речи ограничено, поэтому инструкцию выполняет после ее повтора, подражает действиям педагога, требуется помощь.</p> <p>1 балл – ребёнок устанавливает зрительный контакт, значительно ограничено понимание обращенной речи, в связи с этим действия с игрушкой неадекватные, не подражает действиям педагога.</p> <p>0 баллов – задание не выполнено, отказ.</p>	
7	«Кто это?»	<p>4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, откликается на предложение к взаимодействию, проявляет устойчивый интерес к сверстнику.</p> <p>3 балла – ребёнок иногда устанавливает зрительный контакт, откликается на предложение к взаимодействию, проявляет устойчивый интерес к сверстнику.</p> <p>2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, положительно реагирует на сверстника, робкие попытки взаимодействовать со сверстником, интерес к сверстнику неустойчивый.</p> <p>1 балл – ребёнок устанавливает зрительный контакт,</p>	

		<p>пассивен, безразличное отношение к сверстнику, безразлично реагирует на попытки сверстника вступить в контакт.</p> <p>0 баллов – задание не выполнено, отказ от общения со сверстником.</p>	
8	«Строим дорогу»	<p>4 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, откликается на предложение к взаимодействию, проявляет устойчивый интерес к сверстнику, к игровым действиям со сверстником.</p> <p>3 балла – ребёнок иногда устанавливает зрительный контакт, откликается на предложение к взаимодействию, проявляет устойчивый интерес к сверстнику, к игровым действиям со сверстником</p> <p>2 балла – ребёнок устанавливает зрительный контакт, положительно реагирует на сверстника, робкие попытки взаимодействовать со сверстником, интерес к сверстнику неустойчивый, игровые действия непродолжительные.</p> <p>1 балл – ребёнок устанавливает зрительный контакт, пассивен, безразличное отношение к сверстнику, безразлично реагирует на попытки сверстника вступить в контакт, игровые действия крайне непродолжительные или отсутствуют.</p> <p>0 баллов – задание не выполнено, отказ от общения со сверстником</p>	
Итого:			
Уровень выполнения:			

**Вывод:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

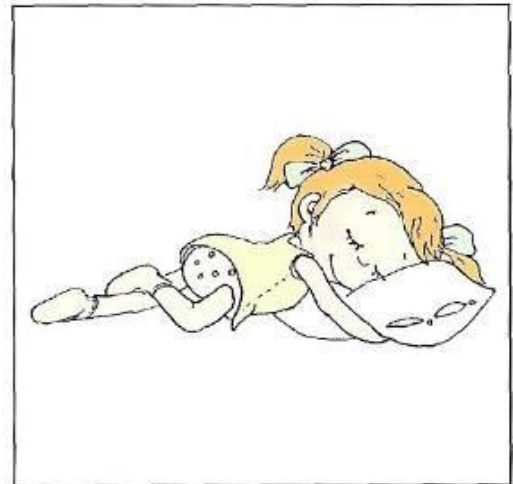
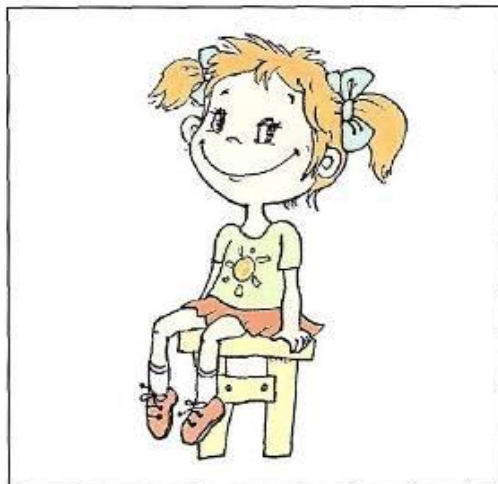
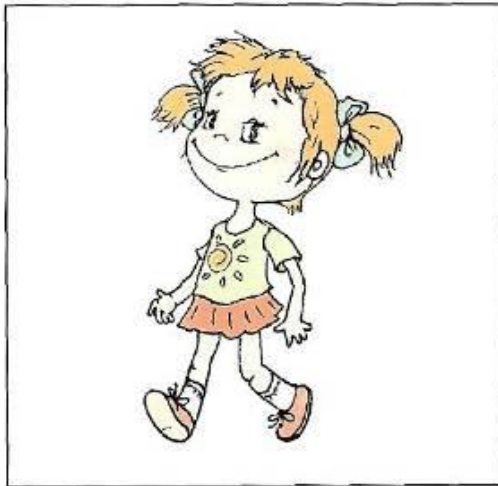
\_\_\_\_\_



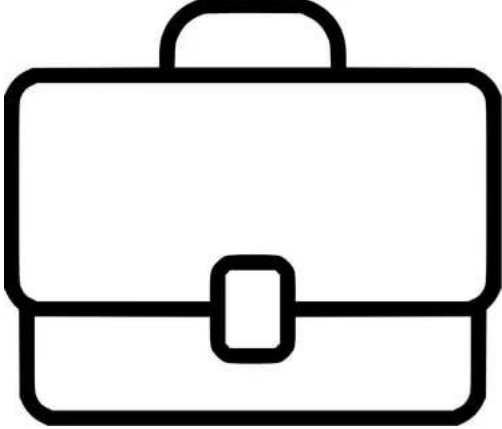
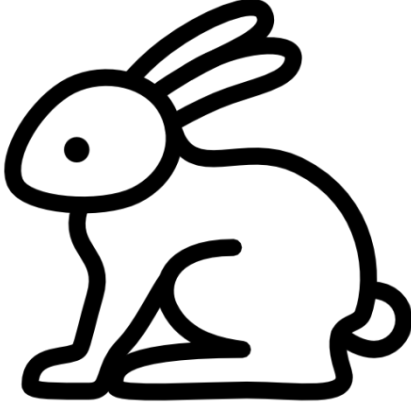
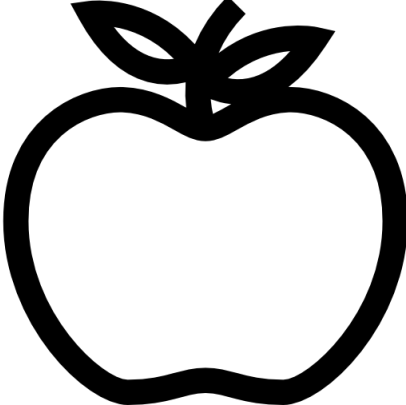

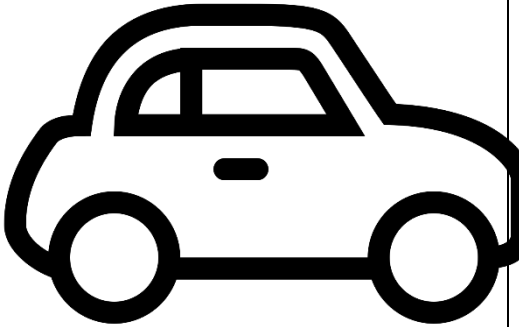
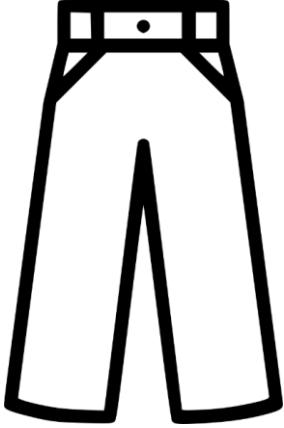
**Результаты анкетирования родителей детей 5-7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, %**

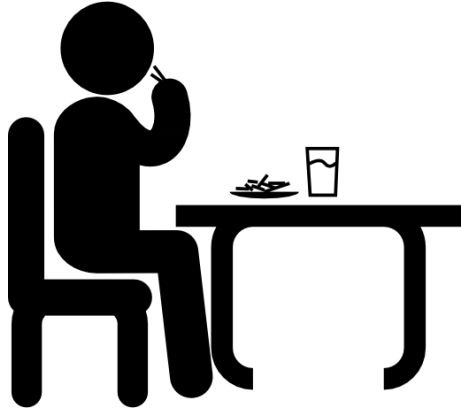



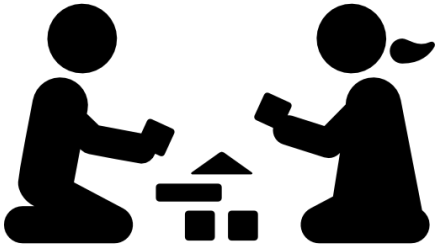

Содержание вопроса анкеты	Варианты ответов		
	Да	Нет	Другой вариант
Как Вы считаете, кто должен заниматься развитием речи ребенка?			Детский сад- 40 Родители-10 И детский сад и родители- 50
Проводите ли Вы со своим ребенком работу по совершенствованию его речи?	70	30	
Хотели бы Вы освоить приемы работы по развитию речи ребенка?	50	50	
Какие именно?			30 Чаще ответ «не знаю»
Вы обращаете внимание на то как говорит Ваш ребенок?	100		
Ваш ребенок понимает простые инструкции?	100		
Ваш ребенок может поддержать беседу?	80	20	
Вы обращаете внимание на то, как общается Ваш ребенок?	100		
Как вы считаете, испытывает ли ваш ребенок трудности в общении с педагогами, со сверстниками?	40	50	10-«возможно, испытывает»
На Ваш взгляд, в чем причина данных трудностей?			Речь невнятная, речи нет
Во время общения с педагогами, сверстниками, дома в кругу семьи ваш ребенок использует жесты?		100	
Используете ли вы дома, в общении с ребёнком средства альтернативной коммуникации? Если ДА, то какие именно?	10	90	Визуальное расписание

Стимульный материал из альбома №1 Т.Н. Новиковой-Иванцовой  
«От слова к фразе» (задание 3)



## Стимульный материал (пиктограммы) задание 4

	
Портфель	Заяц
	
Яблоко	Ведро
	
Машина	Брюки

	
Кушать	Спать
	
Стирать	Кататься
	
Играть	Идти

**Результаты выполнения экспериментальных заданий  
дошкольниками с умеренной умственной отсталостью (группа 1)**

Ф.И. ребенка	Номер пробы								Общий балл	Уровень
Девочка 1	3	2	2	2	2	3	2	1	17	Средний
Мальчик 1	2	2	1	1	1	1	0	0	8	Низкий
Девочка 2	2	2	1	1	2	2	1	0	11	Ниже среднего
Девочка 3	2	2	1	0	1	2	0	0	8	Низкий
Девочка 4	3	2	2	1	2	3	1	1	15	Ниже среднего
Общий балл в группе испытуемых за задание	12	10	7	6	8	11	4	2		
Средний балл	2,4	2	1,4	1	1,6	2,2	0,8	0,4		

**Результаты выполнения экспериментальных заданий  
дошкольниками с тяжелой умственной отсталостью (группа 2)**

Ф.И. ребенка	Номер пробы								Общий балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Мальчик 2	1	1	0	4	0	1	0	0	3	Низкий
Мальчик 3	1	1	0	0	0	0	0	0	2	Низкий
Девочка 5	1	1	0	0	0	1	0	0	3	Низкий
Мальчик 4.	1	1	1	0	1	1	1	0	7	Низкий
Мальчик 5.	2	2	1	1	2	1	0	0	8	Низкий
Общий балл в группе испытуемых за задание	6	6	2	0	3	4	1	0		
Средний балл	1,2	1,2	0,4	1	0,6	0,8	0,2	0		

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА № 45»  
муниципального образования города Братска

Принята решением ППк:

от XX.XX.20XX г.

протокол № X

Утверждаю

Заведующий

\_\_\_\_\_подпись \_\_\_\_\_ / ФИО

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА  
КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА**

**«Формирование коммуникативных умений дошкольников с умеренной  
и тяжелой степенью умственной отсталостью»**

Автор составитель:

Шувалова И.Л

Учитель-дефектолог

Братск 2020

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА**  
**«Формирование коммуникативных умений дошкольников с умеренной**  
**и тяжелой степенью умственной отсталостью»**

(для дошкольников 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, первый год обучения)

**I ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

Программа формирования коммуникативных навыков у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости составлена с учетом требований ФГОС ДОО, результатов комплексного изучения состояния коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, содержания индивидуальной адаптированной образовательной программы.

**Целью** коррекционного курса является: формирование коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости с помощью средств альтернативной коммуникации (пиктограммы, жесты).

**Характеристика коррекционного курса**

Данный коррекционный курс направлен на развитие коммуникативных навыков у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, посредством целенаправленных занятий с учителем-дефектологом.

**Описание места коррекционного курса**

Коррекционный курс является элементом коррекционно - развивающей области. Курс разработан для реализации в условиях группы компенсирующей направленности для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Форма организации занятий – индивидуальные занятия.

Частота занятий – 4 раза в неделю. Продолжительность проведения – 15 минут. Время проведения - первая половина дня.



Прохождение данного курса пронизывает содержание следующих образовательных областей: познавательное, речевое, социально-коммуникативное развитие. Речевые эталоны предъявляются сначала слухозрительно, затем на слух, закрепляются во всех видах деятельности учителя-дефектолога и воспитателя.

### **Коррекционные задачи курса:**

- учить детей овладению невербальными и вербальными средствами коммуникации;
- создавать условия для развития речевой и познавательной деятельности дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости;
- учить распознавать символы пиктограмм и с помощью их общаться, выражать свои потребности;
- побуждать к использованию коротких одно-двухсловных фраз: тетя, дай, на, ляля, тут и т.д.
- побуждать пользоваться материалом пиктограмм в конкретных ситуациях общения, использовать жесты (дай, на, стой, иди, слушай и т.д.);
- побуждать отвечать на вопросы, используя альтернативные средства коммуникации.

### **Планируемые результаты коррекционного курса**

К целевым ориентирам данной программы относятся следующие характеристики возможных достижений ребенка:

- ребенок владеет невербальными и вербальными средствами коммуникации;
- ребенок распознает символы пиктограмм и с помощью их общается, выражает свои потребности;
- по возможности использует короткие одно-двухсловные фразы: тетя, дай, на, ляля, тут и т.д.
- пользуется материалом пиктограмм в конкретных ситуациях общения, пользуется жестами (дай, на, стой, иди, слушай и т.д.);
- отвечает на вопросы, используя альтернативные средства коммуникации.

## Система оценки достижения планируемых результатов

Программой курса предусмотрены входящая (первичная) диагностика, текущий мониторинг, итоговая диагностика.

Входящая и итоговая диагностика осуществляется в процессе игровой деятельности по методике исследования коммуникативных навыков, которая разработана с учетом рекомендаций И.Н. Ананьевой, М.Е. Балумбовой, С.Е. Гайдукевич, А.Зари, М.В. Братковой. Диагностические данные заносятся в протокол обследования на основе которого составляется индивидуальный план дальнейшей работы.

## II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Программа включает в себя два раздела, тесно связанные между собой таблица 1.

В таблице 1 представлены направления работы учителя-дефектолога по формированию коммуникативных умений средствами альтернативной коммуникации.

Таблица 1 – Направления работы учителя-дефектолога по формированию коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости

Направления работы	Задачи работы	Приемы работы
Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации	Расширение рамок коммуникации с окружающими Формирование представлений о невербальных средствах коммуникации Развитие невербальных компонентов коммуникации	Расширение понимание жестов и выразительных движений (указательный жест, кивок и покачивание головой и т.д.); выполнение действия по невербальной инструкции ответ на вопрос взрослого утвердительным или отрицательным жестом; использование коммуникативно значимых жестов (да, нет, хочу, дай и

Продолжение таблицы 1

Направления работы	Задачи работы	Приемы работы
		т.д.); использование жестового приветствия и прощания;. использованию символов, пиктограмм
Развитие импрессивной и экспрессивной речи	Развитие понимания ситуативной и бытовой речи Формирование первичных коммуникативных навыков	Узнавание предметов по их названию (игрушки, части тела, одежда, животные, люди); показ картинки с изображением предметов, относящихся к определенным категориям.

### III ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Далее в таблице представлено содержание работы учителя-дефектолога по формированию коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости с учетом уровня их сформированности таблица 2.

Таблица 2 – Содержание работы учителя-дефектолога по формированию коммуникативных умений дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости

Лексическая тема	Содержание работы с дошкольниками, имеющими «средний» уровень сформированности коммуникативных умений	Содержание работы с дошкольниками, имеющими уровень сформированности коммуникативных умений «ниже среднего», «низкий»
Детский сад	1. Идентификация символа 2. Выбор пиктограммы из ряда других 3. Выбор двух одинаковых пиктограмм из	Я – указательный жест на себя, похлопыванием ладонью; Ты – указательный жест

## Продолжение таблицы 2

Лексическая тема	Содержание работы с дошкольниками, имеющими «средний» уровень сформированности коммуникативных умений	Содержание работы с дошкольниками, имеющими уровень сформированности коммуникативных умений «ниже среднего», «низкий»
	<p>ряда других</p> <p>4. Конструирование фразы</p> <p>5. (составление фразы взрослым) -подлежащее + сказуемое (сущ. + глагол)</p> <p>5. Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым) -подлежащее + сказуемое (сущ. глагол)</p> <p>6. Ответ на вопрос словом «да», «нет».</p>	<p>пальцем в сторону собеседника;</p> <p>Дай – протягивание ладони в сторону собеседника и сжимание пальцев кисти;</p> <p>Нет – покачивание головой;</p> <p>Да – кивок головой;</p> <p>Здравствуй – протягивание руки;</p> <p>До свидания – махи рукой</p> <p>Ответ на вопрос ГДЕ? Указательным жестом.</p>
Мое тело	<p>1. Идентификация символа</p> <p>2. Выбор пиктограммы из ряда других</p> <p>3. Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других</p> <p>4. Конструирование фразы (составление фразы взрослым) -подлежащее + сказуемое (сущ. + глагол) -числительное + подлежащее +сказуемое</p> <p>5. Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым) -подлежащее + сказуемое (сущ. + глагол) -числительное + подлежащее +сказуемое</p> <p>6. Ответ на вопрос словом «да», «нет».</p> <p>7. Согласование числительного и существительного.</p> <p>8. Согласование числительного в единственном и множественном числе</p>	<p>Отработка указательных жестов на вопросе ГДЕ?</p> <p>Умываться – круговые движения рукой у лица;</p> <p>Мыть руки – поглаживание кистей рук;</p> <p>Есть – открывание и закрывание рта и имитация кормления с ложки;</p> <p>Ходить – движение на месте;</p> <p>Сидеть – указательный жест кистью сверху вниз на место (стул, диван, пол);</p> <p>Слушать – ладонь у уха;</p> <p>Пить – имитация кистью питья из чашки;</p>

## Продолжение таблицы 2

Лексическая тема	Содержание работы с дошкольниками, имеющими «средний» уровень сформированности коммуникативных умений	Содержание работы с дошкольниками, имеющими уровень сформированности коммуникативных умений «ниже среднего», «низкий»
	с глаголом, изменение окончания числительного в зависимости от рода	
Игрушки	<p>1.Идентификация символа</p> <p>2.Выбор пиктограммы из ряда других</p> <p>3.Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других</p> <p>4.Конструирование фразы (составление фразы взрослым)</p> <p>-подлежащее + сказуемое (сущ. + глагол)</p> <p>-числительное + подлежащее +сказуемое</p> <p>5.Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым)</p> <p>-подлежащее + сказуемое (сущ. + глагол)</p> <p>-числительное + подлежащее +сказуемое</p> <p>6. Ответ на вопрос словом «да», «нет».</p> <p>7. Согласование числительного и существительного.</p> <p>8. Согласование числительного в единственном и множественном числе с глаголом, изменение окончания числительного в зависимости от рода</p>	<p>Отработка жестов: дай, на, там, тут, нет, да;</p> <p>Кормить - имитация кормления с ложки;</p> <p>Спать – сложенные ладони вместе под щекой;</p> <p>Качать – имитация укачивания;</p> <p>Плачет – потирание глаз кулачками;</p>
Овощи	<p>1.Идентификация символа</p> <p>2.Выбор пиктограммы из ряда других.</p> <p>3.Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других</p> <p>4.Конструирование фразы</p>	<p>Отработка жестов: дай, на, там, тут, нет, да;</p> <p>Есть – открывание и закрывание рта и имитация откусывания и жевания;</p> <p>Мыть что-либо (предмет) – поглаживание ладони ладонью</p>

## Продолжение таблицы 2

Лексическая тема	Содержание работы с дошкольниками, имеющими «средний» уровень сформированности коммуникативных умений	Содержание работы с дошкольниками, имеющими уровень сформированности коммуникативных умений «ниже среднего», «низкий»
	<p>(составление фразы взрослым)</p> <p>-подлежащее + сказуемое</p> <p>+дополнение</p> <p>-определение + подлежащее + сказуемое</p> <p>5. Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым)</p> <p>-подлежащее + сказуемое +дополнение</p> <p>-определение + подлежащее + сказуемое</p> <p>6. Ответ на вопрос словом «да», «нет».</p> <p>7. Согласование прилагательного и существительного.</p>	<p>Резать – потирание указательным пальцем о ладонь другой руки;</p> <p>Рубить – ритмичные удары ребром одной ладони о другую ладонь;</p> <p>Тереть – потирание кулачками друг о друга;</p> <p>Солить – имитационные движения пальцами</p>
Фрукты	<p>1.Идентификация символа</p> <p>2.Выбор пиктограммы из ряда других</p> <p>3.Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других</p> <p>4.Конструирование фразы (составление фразы взрослым)</p> <p>-подлежащее + сказуемое +дополнение</p> <p>-определение + подлежащее + сказуемое</p> <p>5. Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым)</p> <p>-подлежащее + сказуемое +дополнение</p> <p>-определение + подлежащее + сказуемое</p> <p>6. Ответ на вопрос словом «да», «нет».</p> <p>7. Согласование прилагательного и существительного.</p>	<p>Отработка жестов: дай, на, там, тут, нет, да;</p> <p>Есть – открывание и закрывание рта и имитация откусывания и жевания;</p> <p>Мыть что-либо (предмет) – поглаживание ладони ладонью;</p> <p>Резать – потирание указательным пальцем о ладонь другой руки;</p>
Продукты	1.Идентификация символа	Отработка жестов: дай, на, там, тут, нет,

## Продолжение таблицы 2

Лексическая тема	Содержание работы с дошкольниками, имеющими «средний» уровень сформированности коммуникативных умений	Содержание работы с дошкольниками, имеющими уровень сформированности коммуникативных умений «ниже среднего», «низкий»
	2.Выбор пиктограммы из ряда других 3.Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других 4.Конструирование фразы (составление фразы взрослым) Вариации предложений со второстепенными членами. 5.Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым) Вариации предложений со второстепенными членами. 6. Согласование частей речи в предложении.	да, спасибо; Есть – открывание и закрывание рта и имитация откусывания и жевания; Мыть что-либо (предмет) – поглаживание ладони ладонью; Резать – потирание указательным пальцем о ладонь другой руки; Рубить – ритмичные удары ребром одной ладони о другую ладонь; Тереть – потирание кулачками друг о друга; Солить – имитационные движения пальцами;
Одежда	1.Идентификация символа 2.Выбор пиктограммы из ряда других 3.Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других 4.Конструирование фразы (составление фразы взрослым) Вариации предложений со второстепенными членами. 5.Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым) Вариации предложений со второстепенными членами. 6. Согласование частей речи в предложении.	Отработка жестов: дай, на. Спасибо – кивок головы; Одевать– показ руками на свое туловище вниз; Снять– соответствующее движение вверх; (эти же движения по отношению к определенному предмету одежды и обуви). Стирать – потирающие движения кулачками; Платье – пальцы рук сомкнуты, руки опущены вниз и отведены в стороны; Карманы – похлопывающие движения по местам карманов.
Мебель	1.Идентификация символа 2.Выбор пиктограммы из ряда других 3.Выбор двух одинаковых пиктограмм	Сидеть – указательный жест кистью сверху вниз на место (стул, диван, пол); Встать – жест с низу вверх;

Продолжение таблицы 2

Лексическая тема	Содержание работы с дошкольниками, имеющими «средний» уровень сформированности коммуникативных умений	Содержание работы с дошкольниками, имеющими уровень сформированности коммуникативных умений «ниже среднего», «низкий»
	<p>из ряда других</p> <p>4.Конструирование фразы (составление фразы взрослым)</p> <p>Вариации предложений со второстепенными членами.</p> <p>5.Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым)</p> <p>Вариации предложений со второстепенными членами.</p> <p>6. Согласование частей речи в предложении.</p>	<p>Спать – сложенные ладони вместе под щекой;</p>
Домашние животные	<p>1.Идентификация символа</p> <p>2.Выбор пиктограммы из ряда других</p> <p>3.Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других</p> <p>4.Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым)</p> <p>Вариации предложений со второстепенными членами.</p> <p>5. Согласование частей речи в предложении.</p> <p>6. Составление предложений по простой сюжетной картинке.</p>	<p>Кошка умывается - круговые движения рукой у лица;</p> <p>Собака – высунуть язык и подышать;</p> <p>Животные пьют – имитация лакания языком;</p> <p>Красться – ходьба на цыпочках;</p> <p>Есть – открывание и закрывание рта и имитация откусывания и жевания;</p> <p>Облизывать – зыком облизывание губ;</p> <p>Царапается – растопыривание пальцев рук</p>
Дикие животные	<p>1.Идентификация символа</p> <p>2.Выбор пиктограммы из ряда других</p> <p>3.Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других</p> <p>4.Выкладывание фразы ребенком (составление фразы взрослым)</p> <p>Вариации предложений со второстепенными членами.</p>	<p>Заяц – обе ладони вверх у головы (уши);</p> <p>Медведь – переваливание с ноги на ногу;</p> <p>Лиса – изобразить ладошками перебирание лапами;</p> <p>Волк - показать зубы, когти;</p> <p>Прыгать – прыжки на двух ногах;</p> <p>Красться – ходьба на цыпочках;</p> <p>Есть – открывание и закрывание рта и</p>



	<p>5. Согласование частей речи в предложении.</p> <p>6. Составление предложений по простой сюжетной картинке.</p>	<p>имитация откусывания и жевания;</p> <p>Облизывать – языком облизывание губ;</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

#### **IV ОПИСАНИЕ МАТЕРИАЛЬНО – ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

##### **Оборудование и дидактический материал**

1. Серии карточек с картинками и символами-пиктограммами по следующим категориям:

- одушевленные и неодушевленные имена существительные;
- блок карточек глаголов-символов;
- карточки-определения (4 цвета, символы «большой-маленький», «геометрические фигуры»);
- дополнительные карточки: союзы «и», «а», отрицательная частица «но», числительные 1 и 2).

2. Стол, визуально разделенный на рабочую зону на 6 областей-квадратов.

3. Магнитная доска.

4. Игры и упражнения на подвижность органов артикуляции и формирование речевого дыхания (на индивидуальных занятиях).

5. Картинки или игрушки при заучивании звукоподражаний.

6. Набор картинок – пиктограмм Pecs для визуального расписания.

7. Визуального расписания «Сначала-Потом».

8. Визуальный планшет.

9. Одноразовые салфетки.

##### **Список литературы**

1. Ананьева, И.Н. Говорящие картинки: метод. рекомендации и практический материал. Часть 1. / И.Н. Ананьева. - Самара: Изд-во Ольги Кузнецовой, 2015.-132 с.

2. Ананьева, И.Н. Говорящие картинки: метод. рекомендации и практический материал. Часть 2. / И.Н. Ананьева. - Самара: Изд-во Ольги Кузнецовой, 2015.-114 с.
3. Ананьева, И.Н. Средства поддерживающей коммуникации в системе работы логопеда: метод. пособие для работы с неговорящими дошкольниками / И.Н. Ананьева. - Самара: Изд-во Ольги Кузнецовой, 2015.- 44 с.
4. Баблумова, М.Е. Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / М.Е. Баблумова // Педагогика и психология. Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. - № 4 (51). - С.162–165.
5. Баряева Л.Б Я – говорю! Я – ребенок. И др.: Упражнения с пиктограммами / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина. – М.: Дрофа, 2007-2008.
6. Вознюк, Е.В. Авторская методика формирования речи и навыков коммуникации у детей с РАС «Говорун». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://autism-frc.ru/ckeditor> (дата обращения: 25.01.2020). 7.
- Закревская, О.В. Развивайся, малыш! Сюжетные картинки по развитию речи. К системе работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О.В. Закревская. - Издательство: Гном и Д, 2007.–80 с.
7. Зарин, А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: учебно-методическое пособие / А. Зарин. - СПб: ЦДК проф. Л.Б. Боряевой, 2015. - 320 с. 9. 9.Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практ. пособие. 3-е изд., испр. и доп. / А.Р. Маллер.- М.: АРКТИ, 2005.-224 с.
8. Мамаева, А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое

пособие / А.В. Мамаева.- Красноярск, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014.- 148с.

9. Новикова-Иванцова, Т.Н. От слова к фразе. Книга 1. Методическое пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией / Т.Н. Новикова - Иванцова. - М.: Специальная (коррекционная) начальная школа-детский сад V вида № 1708, 2010.- 58 с.

10. Пирогова, Г.Н. Хочу говорить: гласные звуки: рабочая тетрадь / Г.Н. Пирогова. - Самара: Современные образовательные технологии, 2009. - 64 с.

11. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / Л. Фрост, Э. Бонди.- М.: Теревинф, 2011.- 416 с.

12. Хайдт, К. Перкинс школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / К. Хайдт [и др.]- М.: Теревинф, 2018.- 560 с.

13. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л.М. Шипицына. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Речь, 2005. - 477 с.

14. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушениями интеллекта /Л.М. Шипицына. - СПб.: Речь, 2000. - 370 с.

15. Шипицына, Л.М. Социальная реабилитация детей с аутизмом: обзор иностранной литературы / Л.М. Шипицына, И.Л. Первова // Детский аутизм: хрестоматия: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / сост. Л.М. Шипицына. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. – С. 269-295.

16. Шипицына, Л.М. Уроки общения детей с нарушением интеллекта: пособие для учителей и родителей / Л.М. Шипицына. - СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2006. - 302 с.

17. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник / Е.А. Штягинова. - Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012.-31 с.

**Пример работы с пиктограммами по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости («средний» уровень)**

**Лексическая тема: «Овощи»**

1. Дополнительно к пиктограммам из набора И.Н. Ананьевой необходимо изготовить пиктограммы: мальчик и девочка (лицо), цвет (пятна разного цвета), форма (бесцветные фигуры круг, овал, треугольник), цифры (1-2-5).

2. Пиктограммы из набора разрезать. Пиктограммы разрезать  
Закрепить названия овощей.

Закрепить названия действий: резать, мыть, варить и т.д.

Закрепить названия признаков: кислый, горький, сладкий, сочный и т.д.

Повторить ОДИН-МНОГО с опорой на пиктограммы

3. Составляем простую фразу из 2 слов: помидор красный, лук желтый, свекла круглая и т.д.

4. Составляем фразу из 2 слов: Режу огурец. Режу помидор. И другие!

5. Составляем фразу из 3 слов:

\_\_ИМЯ\_\_ (картинка ЛИЦО мальчика или девочки) режет помидор.

\_\_ИМЯ\_\_ трет морковку. И другие!

6. Распространяем предложение, добавляем вкус, цвет, форму!  
Желательно, чтобы ребенок предлагал сам варианты фраз!

ИМЯ трет оранжевую морковку.

ИМЯ ест сочный помидор.

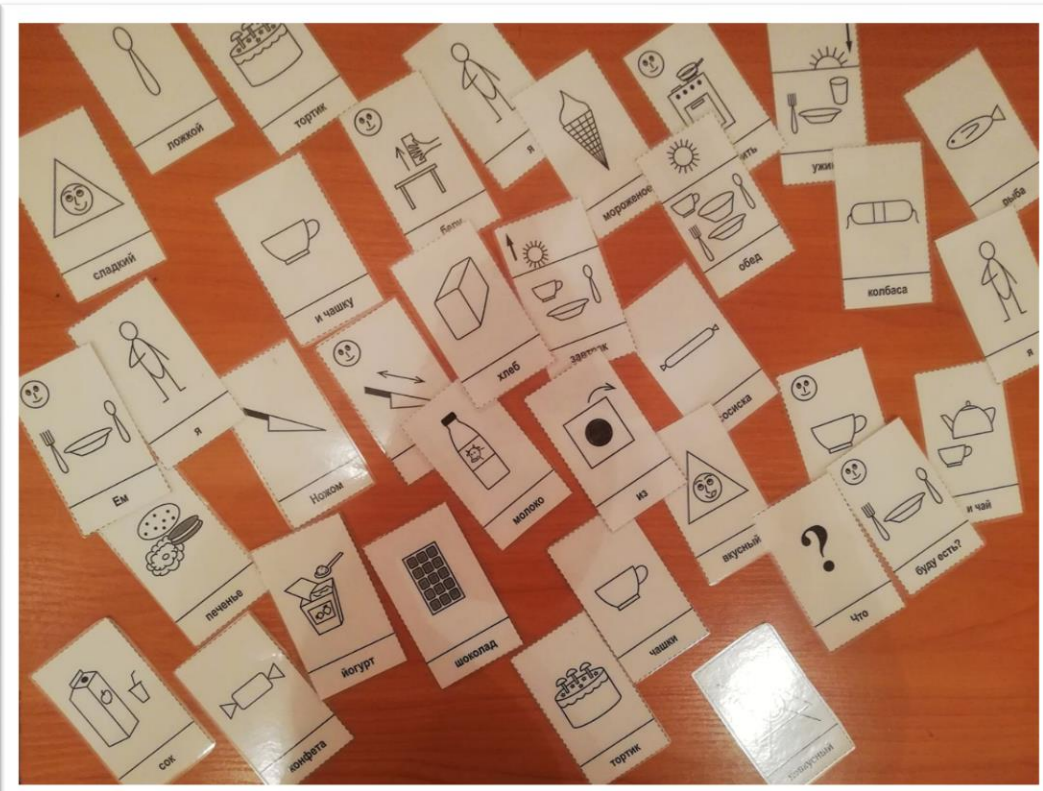
7. Составляем сложную фразу.

Скажем про лук. Лук зеленый.

Скажем про помидор. Помидор красный.

Скажем про лук и про помидор вместе: лук зеленый, а помидор красный

## Пример пиктограмм из пособия И.Н. Ананьевой



**Перечень рекомендуемых средств по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости (уровень «ниже среднего», «низкий»)**

**Лексическая тема: «Овощи»**

Основные жесты (движения)	Звукоподражания и лепетные слова	Пластический этюд (миогимнастика)
<p>Отработка жестов: дай, на, там, тут, нет, да;</p> <p>Есть – открывание и закрывание рта и имитация откусывания и жевания.</p> <p>Мыть что-либо (предмет) – поглаживание ладони ладонью.</p> <p>Резать – потирание указательным пальцем о ладонь другой руки.</p> <p>Рубить – ритмичные удары ребром одной ладони о другую ладонь.</p> <p>Тереть – потирание кулачками друг о друга.</p> <p>Солить – имитационные движения пальцами.</p>	<p>Ням-ням – есть.</p> <p>Чик-чик – резать.</p>	<p>Пластический этюд:</p> <p>«Солим капусту»</p> <p>Миогимнастика:</p> <p>«Едкий лук» (грусть).</p>