

Министерство образования и науки 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

Пронина Юлия Германовна

Магистерская диссертация

**Особенности средств коммуникации у детей 9-10 лет с умеренной и
тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общепотребительной
речи**

Направление 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Магистерская программа «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья»

Допущена к защите
Заведующей кафедрой
д.психол.н., профессор Уфимцева Л. П.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
д.психол.н., профессор Уфимцева Л. П.

(дата, подпись)

Научный руководитель
доцент к.п.н., доцент ККП Мамаева А. В.

(дата, подпись)

Студент
Пронина Ю.Г.

(дата, подпись)

Красноярск 2015

Оглавление

Введение	3
Глава I. Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования	
I.1 Научно-теоретические основы изучения процессов общения и коммуникации	9
I.2. Развитие средств коммуникации в онтогенезе.....	22
I.3.Особенности коммуникативного развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью	27
I.4. Обзор методик коррекционно-педагогической работы, направленных на развитие средств коммуникации у детей с отсутствием общеупотребительной речи.....	35
Глава II. Констатирующий эксперимент	
II.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	46
II.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	48
II.3. Методические рекомендации по развитию средств коммуникации у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи	60
Заключение.....	67
Библиографический список	71
Приложение	78

Введение

Актуальность исследования обусловлена на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях.

На *социально-педагогическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что на современном этапе развития общества произошли глобальные изменения в отношении лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Дети данной категории считались не обучаемы и относились к компетенциям органов социальной защиты. С принятием **Федерального Закона об образовании** от 29 декабря 2012 года право на образование имеет каждый человек, в том числе и дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью и тяжелыми множественными нарушениями развития. Согласно **Федеральному государственному образовательному стандарту для обучающихся с умственной отсталостью** в структуре образования выделяются два взаимосвязанных компонента: «академический» и «жизненных компетенций». Их соотношение зависит от степени интеллектуального недоразвития и образовательных возможностей обучающихся. Для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью наиболее значимо развитие жизненных компетенций, а не приобретение академических знаний. А одна из важных жизненных компетенций - способность к общению. Она является необходимым фактором развития личности, играет важную роль в когнитивном и эмоциональном развитии, является регулятором поведения человека в обществе, поэтому согласно **Федеральному государственному образовательному стандарту** в учебный план адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и в специальные индивидуальные программы развития для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития включены учебный предмет *«Развитие речи и альтернативной коммуникации»* и коррекционный курс *«Альтернативная коммуникация»*.

На **научно-теоретическом уровне** актуальность исследования обусловлена тем, что в современной науке достаточно тщательно изучены средства коммуникации и особенности их комбинирования у детей раннего возраста с нормой психофизического развития (М.И.Лисина, Е.И.Исенина, Н.И.Лепская, Г.Кларк, Е.Кларк и др.), особенности коммуникативной деятельности у детей с нарушениями речи (Т.В.Гуровец, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина и др.), речевое развитие и навыки общения детей с умственной отсталостью (В.Г.Петрова, С.Д.Забрамная, Л.М.Шипицына, А.Р.Маллер и др.), но особенности средств коммуникации и различия их применения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью изучены не достаточно.

На **научно-методическом уровне** актуальность исследования обусловлена тем, что нам встретились методики, направленные на развитие средств коммуникации у детей раннего возраста (Е.Ф.Архипова, Л.М.Павлова и др.), у детей с моторной алалией (Б.М.Гриншпун, Г.В.Гуровец и др.), у различных категорий детей с отсутствием общеупотребительной речи (Г.В.Дедюхина, Ф.Дюкен, Е.В.Кириллова, Н.В.Новоторцева и др.), имеются исследования по развитию кинетических средств коммуникации (К.В.Якунина), по формированию вербальных средств у детей с умеренной умственной отсталостью (Н.П.Задумова), но при этом можно отметить недостаточность методик логопедической работы по развитию экспрессивно-мимических, предметно-действенных, вербальных средств и умения их комбинировать у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

В результате анализа литературных данных и изучения опыта логопедической работы по проблеме исследования нами выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- недостаточной сформированностью средств коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и их значимостью для успешной социализации детей данной категории;

- указанием на недостаточную сформированность средств коммуникации и полиморфный характер нарушений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и недостаточной изученностью экспрессивно-мимических, предметно-действенных, вербальных средств коммуникации и умения их комбинировать у детей данной категории;

- практической востребованностью в логопедической работе и недостаточностью методического обеспечения по развитию средств коммуникации и их комбинирования.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении особенностей средств коммуникации у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи и составлении дифференцированных методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

Объект исследования: коммуникативная сторона деятельности общения.

Предмет исследования: особенности средств коммуникации у 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

Гипотезой исследования являются предположения о том, что

- средства коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталости и отсутствием общеупотребительной речи представлены экспрессивно-мимическими, предметно-действенными и вербальными знаками, а также симультанными объединениями и сукцессивными комплексами из этих знаков;

- контингент детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи полиморфен и условно выделяются типологические группы детей с различным уровнем сформированности средств коммуникации и умения их комбинировать;

- выявленные особенности позволят составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие средств коммуникации с учетом особенностей выделенных типологических групп.

Цель исследования: выявить особенности средств коммуникации у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи и составить методические рекомендации по развитию коммуникативных средств на основе выявленных особенностей.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие **задачи:**

1. Провести анализ психолого-педагогической, логопедической и психолингвистической литературы по проблеме исследования.

2. Адаптировать и модифицировать методику изучения средств коммуникации и их комбинирования в соответствии с особенностями детей 9 – 10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

3. Выявить особенности экспрессивно-мимических, предметно-действенных, вербальных средств коммуникации и умения их комбинировать в симультанные и сукцессивные комплексы у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

4. Составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие средств коммуникации у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

Методологической и теоретической основой явились положения педагогики, психологии, психолингвистики, логопедии: об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей (Л. С. Выготский, А.Р.Лурия и др.); о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в развитии ребенка (Е. И. Исенина, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и др.); о поэтапном формировании форм общения в онтогенезе (М.И. Лисина, О.Е. Смирнова); о

значимости невербальных компонентов коммуникации (И. Н. Горелов, В. А. Лабунская) и умения комбинировать знаки для обеспечения коммуникативного акта (Е.И.Исенина, Г.Кларк).

Методы исследования определились в соответствии с целью, задачами и гипотезой исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и психолингвистической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические: изучение медицинской и психолого-педагогической документации, беседы с педагогами, наблюдение, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Теоретическая значимость исследования заключалась в том, что уточнены и дополнены научные представления об особенностях средств коммуникации у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

Практическая значимость исследования заключалась в том, что предложенная нами методика диагностика и методические рекомендации могут быть использованы в работе учителей-логопедов по развитию средств коммуникации и умения их комбинировать у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5», КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат №3». Экспериментом было охвачено 10 испытуемых 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Исследование проводилось в течение 2013 – 2015 гг. и проходило в *три этапа*:

I этап: (сентябрь 2013 года – август 2014 года) – изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, адаптация и

модификация методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

II этап: (сентябрь 2014 – май 2015 года) – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента.

III этап: (июнь 2015 – ноябрь 2015 года) – составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах: региональных, краевых (Красноярск, 2013; 2014);
- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналов (Красноярск, 2013) ;
- педагогическую деятельность в КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат №3».

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи (Красноярск, 2013).

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения и проиллюстрирована таблицами, диаграммами.

Глава I. Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования

I.1. Научно-теоретические основы изучения процессов общения и коммуникации

Проблема общения и коммуникации является предметом изучения исследователей ряда наук: философии и социологии (Б. Д. Парыгин, И. С. Кон), общей, социальной и возрастной психологии (Б.Ф.Ломов, Л.С.Выготский, Г. М. Андреева, Б. Ф. Поршнев, В. С. Мухина, М.И.Лисина и др.), психолингвистики (Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев и др.). При этом нет единого толкования данных понятий и их взаимосвязи.

В современном обществе люди не могут обходиться без общения, человек большинство своего времени проводит в обществе и вынужден постоянно взаимодействовать с другими людьми. Именно в процессе общения и только через общение может проявиться сущность человека. «Отдельный человек, - писал Л.Фейербах, - как нечто обособленное, не заключает человеческой сущности в себе ни как в существе моральном, ни как в мыслящем. Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты» [9].

Общение представляет собой реализацию общественных и межличностных отношений. Человеческое общество немислимо вне общения, «общение выступает в нем как способ цементирования индивидов и вместе с тем как способ развития самих этих индивидов» [2]. Формирование личности не возможно вне общения. Именно в процессе общения с ближайшим окружением происходит развитие ребенка, присвоение им общественно-исторического опыта, накопление знаний и умений, формирование сознания и самосознания.

В историческом плане можно выделить три подхода к изучению проблемы общения: коммуникативно-информационный, интеракционный, реляционный.

Информационные подходы были развиты в основном в 30-е — 40-е годы и с тех пор широко используются до настоящего времени. С позиции коммуникативно-информационного подхода (Ч.Осгуд, Дж.Миллер, Д.Берло, Г.Гебнер, Ю.А.Шелковин), общение представляет собой передачу и прием информации. Данный подход направлен на изучение особенностей восприятия информации, психологических характеристик коммуникатора и реципиента, канала связи, условий и средств общения [28]. С позиции данного подхода существует два направления исследований. Первое (К.Шеннон, В.Вивер) – занимается теорией и практикой изменения сообщений в символы, сигналы, знаки или коды и их последующим декодированием.

В контексте нашего исследования представляет интерес второе направление, возникшее в 60-е годы – модель коммуникации, разработанная И.Гофманом (1963, 1969, 1975), в которой он выделил 4 составляющих элемента:

- коммуникационные условия, устанавливаемые участниками общения в ситуациях взаимодействия;
- коммуникативное поведение людей в процессе взаимодействия друг с другом;
- коммуникативные ограничения, влияющие на выбор того или иного поведения участников общения (технические, экономические, интеллектуальные, эмоциональные факторы);
- критерии интерпретации, определяющие восприятие и оценку участниками своего поведения.

С позиции лингвистического подхода представляет интерес функциональная модель Р.О.Якобсона, которая показывает предназначение, функции языка. В данной модели участвуют *адресант*, от которого направляется *сообщение адресату*, написанное с помощью *кода*. *Контекст* в модели Якобсона связан с содержанием сообщения, с информацией, им

передаваемой, понятие *контакта* связано с регулятивным аспектом коммуникации.

Интеракционный подход (60 – 70-е годы), рассматривает общение, как «ситуацию совместного присутствия, взаимно устанавливаемую и поддерживаемую людьми при помощи различных форм поведения и внешних атрибутов» [9]. Данный подход не отрицает обмен сообщениями, но главный интерес ориентирован на взаимодействие, на поведение людей в различных жизненных ситуациях.

В рамках данного подхода существует несколько моделей общения, объясняющих, какими способами «структурируются и управляются ситуации социального присутствия при помощи средств поведения» [9].

Лингвистическая модель (Р.Бёдвистелл, 1970) предложена для невербального общения. Многообразие взаимодействий образуется и комбинируется из одного и того же набора элементарных движений и поз человека, которые организуются таким же образом, как звуки, являющиеся элементарными единицами языка, в слова и фразы.

Модель социального навыка (Э. Аргайл, С Кендон, 1967) опирается на предположение о том, что межличностное общение, подобно любому другому социальному навыку, формируется и развивается в процессе самого общения, посредством усвоения простых, целенаправленных шагов.

Равновесная модель (Э. Аргайл, Д. Дейн, 1965) предполагает определенный баланс в поведении между взаимодействующими участниками общения. «Любое изменение в использовании поведения типа А обычно всегда компенсируется соответствующими изменениями в использовании поведения типа У и наоборот» [9].

Программная модель социального взаимодействия (Т.Шефен, 1968) опирается на предположение о том, что межличностное общение порождается благодаря действию определенных программ: координация движений; контроль изменений активности участников общения при возникновении неопределенностей; управление основной задачей общения.

Системная модель (С.Кендон, 1977) рассматривает межличностное общение, как конфигурацию двух систем поведения: одна управляет обменом речевых высказываний, другая – использованием пространства взаимодействия.

Третий подход начал постепенно развиваться с середины 50-х годов – **реляционный** (Р.Бёдвистелл, Г.Бэйтсон), ориентированный на взаимосвязь общения и взаимоотношений. Социальная среда не только создает условия межличностного взаимодействия и передачи информации, но и является самим общением, которое понимается, как общая система взаимоотношений людей друг с другом, обществом и средой.

В отечественной психологии наиболее продуктивным подходом к изучению проблемы общения является деятельностный подход (А.А.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, М.И.Лисина и др.). Но и здесь у исследователей нет единого мнения на взаимосвязь деятельности и общения.

Так, И.А.Зимняя отмечает, общение – это «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека» [27]. Общение – не есть деятельность, а форма взаимодействия людей, которые заняты различными видами деятельности в общественно-трудовых отношениях.

Г.М. Андреевой связь деятельности и общения понимается в широком смысле, когда «общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность есть не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват» [2].

Б.Д.Парыгин [56] рассматривает общение через категорию взаимопонимания людьми друг друга и выделяет определенные параметры процесса общения:

- психический контакт, который возникает между участниками общения и реализуется в процессе их взаимного восприятия друг друга;

- обмен информацией посредством вербального и невербального общения;

- взаимодействие и взаимовлияния друг на друга.

Б.Ф.Ломовым общение и деятельность рассматривается не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека. Общение является самостоятельной и специфической формой активности субъекта, а его результат – это отношения людей друг с другом. В качестве критериев, разграничивающих общение и деятельность, исследователь приводит основные структурные элементы деятельности: наличие мотива, субъектно-объектные отношения, планирование, членение на «составляющие» действия, результат. Но не смотря на то, что Б.Ф.Ломов подчеркивает различия между общением и деятельностью, он считает эти категории неразрывно связанными [49].

Общение может рассматриваться как определенная сторона деятельности, «выступать как компонент, составная часть (и одновременно условие)» любой деятельности [40].

В других случаях общение интерпретируется, как определенный вид деятельности. М.И.Лисиной общение понимается как коммуникативная деятельность, выступающая самостоятельно на определенном этапе онтогенеза. «Общение есть не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах» [46].

А.А.Леонтьев определяет общение как «процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении» [40]. По мнению исследователя, аксиомой общения, как деятельности «являются: интенциональность общения (наличие специфической цели, специфического мотива); результативность (мера совпадения достигнутого результата с намеченной

целью); нормативность (обязательный социальный контроль за протеканием и результатами акта общения)» [40].

Любая деятельность характеризуется определенной структурой. Ее элементами являются побудительно-мотивационная часть (потребность, мотивы, цели), предмет деятельности, соответствие предмета и мотива деятельности, продукт или результат деятельности и средства ее осуществления (действия и операции) [42].

М.И. Лисина [47] выделяет следующие структурные компоненты общения:

- предмет общения – другой человек, партнер по общению как субъект;
- потребность в общении – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью — к самопознанию и самооценке. Общение приводит к тому, что познающий человек сам становится объектом познания;

- коммуникативные мотивы — это то, ради чего предпринимается общение;

- действие общения — это акт коммуникативной деятельности, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения — инициативные акты и ответные действия.

- задачи общения — это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Цели (мотивы) и задачи общения могут не совпадать между собой;

- средства общения — это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения;

- продукт (результат) общения.

В рамках аналитической модели общения выделяют в нем три взаимосвязанных стороны: коммуникация, интеракция, социальная перцепция.

Коммуникативная сторона заключается в обмене информацией между общающимися людьми.

Интерактивная сторона общения представляет собой взаимодействие участников общения, что предполагает не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, которые позволяют реализовать общую деятельность.

Перцептивная сторона означает восприятие людьми друг друга, понимание и принятие (разделение) целей, мотивов, установок партнера по общению.

Для нашей работы наибольший интерес представляет коммуникативная сторона общения.

М.И.Лисина [45] определяет коммуникацию, как явление более узкое, чем общение и предполагающее передачу сообщения, обмен информацией.

Г.М.Андреева [2] рассматривает «человеческую коммуникацию» не как процесс передачи информации, а как «взаимное информирование», при котором участники общения являются активными субъектами и предполагают активность в своем партнере. Информация значима для обоих субъектов, принята ими, осмыслена, понятна, и не просто передается друг от друга, а формируется, уточняется и развивается в процессе общения. Такой обмен информацией возможен лишь в том случае, когда коммуникатор (передающий информацию) и реципиент (принимающий информацию) «обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации» [2]. В связи с тем, что коммуникатор и реципиент в процессе общения постоянно меняются местами, им необходимо понимать друг друга, то есть владеть одинаковым набором знаков и закрепленных за ними значений, и одинаково понимать ситуацию общения.

Б.Ф.Ломов [49], исследуя общение как процесс передачи – приема информации (коммуникация), в описании его схемы пользуются понятиями: отправитель сообщения, его получатель, форма сообщения, код, тема, ситуация.

Способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается от одного участника к другому можно определить как средства общения. Передача любой информации осуществляется посредством определенной знаковой системы, в связи с чем выделяют вербальную и невербальную коммуникацию.

Вербальная коммуникация предполагает использование системы фонетических знаков, то есть естественный звуковой язык. По мнению Г.М. Андреевой, речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения [2].

Речевая деятельность, язык, как основное средство осуществления речемыслительной деятельности и функции основных знаков языка в процессах речевой коммуникации являются предметом изучения зарубежных и отечественных исследователей (Ч. Осгуд, Дж. Кэрролл, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Л.В. Щерба и др.).

В общей психологии речь определяется как исторически сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь включает процессы порождения и восприятия (приема и анализа) сообщений для целей общения или (в частном случае) для целей регуляции и контроля собственной деятельности [16].

Ф. де Соссюр четко разграничивал:

- собственно язык («langue»), как абстрактную надиндивидуальную систему;
- языковую способность («faculte du langage»), как функцию индивида (обе эти категории он объединял в понятии langage, или речевой деятельности);
- речь («parole») – индивидуальный акт, реализующий языковую способность через посредство языка как социальной системы.

Л.В. Щербой было предложено рассматривать языковые явления в трех взаимосвязанных аспектах:

- речевая деятельность, под которой ученый понимал процессы говорения и понимания;

- языковая система – словарь и грамматика;

- языковой материал – совокупность говоримого и понимаемого в определенной обстановке. [15]

Особенности речевой деятельности заключаются в особом характере ее орудий, в качестве которых выступают знаки языка. И.А. Зимняя [27] выделила 3 фактора, определяющих речевую деятельность:

- знание единиц языка и правил их сочетания,

- навыки пользования этими единицами и правилами,

- комбинационные умения использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации.

К основным языковым знакам относятся: фонема, морфема, слово, предложение и текст.

Обмен информацией возможен не только посредством речи, но и с помощью другой знаковой системы, включающей жесты, взгляд, мимику и др., что является средствами невербальной коммуникации. Типология невербальных средств, их взаимосвязь с вербальными средствами коммуникации являются предметом исследований многих наук: психологии, лингвистики, психофизиологии, психолингвистики (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др).

Основными функциями невербальных средств коммуникации являются: восполнение, дополнение, обеспечение интерпретации вербального сообщения.

На современном этапе невербальные средства коммуникации рассматриваются, как

1. традиционные средства коммуникации, которые предшествуют формированию речевых средств общения;

2. традиционные дополнительные средства коммуникации, усиливающие эффект произносимой речи;

3. традиционные и нетрадиционные средства коммуникации, частично или полностью замещающие произносимую речь;

4. традиционные и нетрадиционные средства первичной коммуникации, используемые для обучения устной и / или письменной речи [17; 21; 63].

И.Н.Горелов [17] классифицирует невербальные средства коммуникации на средства, сопровождающие речь и на автономные: мимические, фонационные, пантомимические и смешанные (фонационно-жестовые и мимические). Исследователь предлагает разделять их на основе того, какие они вносят обобщающие значения в сообщения. Указательные значения, описательные, побуждения, вопрос, утверждение, отрицание, согласие, одобрения (модальные), сложные (вопрос – недоумение), символические (угроза). Проведенные им многочисленные наблюдения показали, что невербальные кинесические средства в коммуникативном процессе репрезентируются раньше слова, а автономные средства могут выступать вне речевого акта, как самостоятельные единицы общения с различной информационной нагрузкой.

Наиболее полная схема всех невербальных знаковых систем предложена В.А.Лабунской [37], в основе которой лежат различные системы их отражения: оптическая, акустическая, тактильно-кинестезическая. Основные из них:

- оптико-кинетическая (оптическая система отражения);
- пара- и экстралингвистическая (акустическая система отражения);
- организация пространства и времени коммуникативного процесса (тактильно-кинестезическая);
- визуальный контакт (оптическая система отражения).

Оптико-кинетическая система знаков включает в себя жесты, мимику и пантомимику. В основе данной системы лежит особенность общей моторики различных частей тела: движения рук – жестикуляция, выразительные движения лица – мимика, выразительные движения всего тела –

понтимики. Использование данных знаков выполняет функции дополнения и замещения вербальной речи.

Под жестами принято понимать движения рук и кистей рук. Жесты играют в человеческом общении самую разнообразную роль: они могут повторять или дублировать речевую информацию; противоречить речевому высказыванию или замещать его; могут подчёркивать или усиливать какие-то компоненты речи; дополнять речь в смысловом отношении; играть роль регулятора речевого общения, в частности быть регулятором поддержания речи.

Мимикой называют выразительные движения лицевых мышц. Мимические знаки включают качественные и количественные характеристики. Качественная сторона предполагает эмоциональное выражение лица. В.А.Лабунской была создана схема описания мимики шести эмоциональных состояний: радость, гнев, страх, страдание, удивление, отвращение, в основе которых лежат направление движения лицевых мышц, отношения между движениями мышц, интенсивность и напряжение мышц лица. «Характерной особенностью мимических картин эмоциональных состояний то, что каждый симптомокомплекс мимики включает признаки, которые одновременно являются универсальными, специфическими для выражения одних состояний и неспецифическими для выражения других» [37].

Поза – это положение человеческого тела в пространстве. В общении позы выполняют две основные функции: расчленение потока речи на единицы и регулирование межличностных отношений в коммуникативной ситуации. С помощью поз «можно создать относительно окружающих мысленный барьер, определить ориентацию партнеров относительно друг друга. Изменения позы, их синхронизация свидетельствуют об изменениях отношений между общающимися» [37].

Н.И.Смирнова подразделяет жесты, мимику и позы на: коммуникативные, описательно-изобразительные, модальные.

Коммуникативные жесты, мимика, позы – это выразительные движения, заменяющие в речи элементы языка (приветствие, прощание, жесты угрозы, привлечения внимания и др.). Описательно-изобразительные знаки сопровождают речь и вне речевого контекста теряют смысл. Модальные жесты выражают оценку, отношения к людям, предметам и явлениям окружающей действительности (одобрение, неудовольствие, отвращение, радость и др.) [37].

Паралингвистическая и экстралингвистическая система знаков выполняет функцию дополнения к вербальной коммуникации.

Паралингвистические средства (просодика) – это система вокализации, то есть высота, тон, сила звука, ударения, тембр голоса.

Экстралингвистические средства – паузы, психофизиологические проявления человека: кашель, вздох, смех и др.

Просодика и экстралингвистика, помимо основных функций дополнения, замещения, предвосхищения речевого сообщения, регулируют речевой поток, акцентируют внимание на ту или иную часть вербального высказывания, а так же экономят использование языковых средств.

Тактильно-кинестезическая система отражения формирует представление о физическом контакте и положении тела в пространстве, несет информацию о наличии окружающих объектов. Наиболее важными знаками данной системы являются данные о давлении и температуре. Сенсорные рецепторы, находящиеся в коже, мышцах, сухожилиях, внутреннем ухе сообщают о том, какова сила прикосновений, насколько близко находится другой человек, несут информацию об амплитуде, силе и направлению невербальных движений.

К пространственно-временным параметрам коммуникации относятся вид ориентации партнеров во время общения, дистанция между ними и длительность общения.

Визуальное общение, контакт глаз имеет значение дополнения к вербальной коммуникации. В исследованиях изучается частота обмена взглядами, их длительность, смена статики и динамики, избегание его и др.

Для всех четырех систем невербальной коммуникации, предложенных В.А.Лабунской, характерно использование своего набора знаков, которые выступают, как определенный код. Любая информация при передаче от коммуникатора реципиенту кодируется и система кодификации и декодификации должна быть известна каждому участнику коммуникативного процесса.

В.А.Лабунская отдает приоритет невербальным средствам общения над вербальными, в связи с их интернациональностью, первичным появлением в онтогенезе, наличием генетической основы. Важнейшее значение невербальной коммуникации придают и другие исследователи детской речи (Е.И.Исенина, М.И.Лисина и др.).

Е.И.Исенина [29] использует понятие дословесной коммуникации (протоязык) в определении процесса использования невербальных средств общения на ранних этапах онтогенеза и выделяет основные виды знаков:

- кинезнак – знак в форме жеста или взгляда;
- мимиознак – знак в виде мимического выражения лица, передающего эмоциональное состояние производителя знака;
- вокознаки – звуки, не относящиеся к словесной речи (плач, крик, отдельные звуки и слоги, не несущие смыслового значения);
- физиознаки – это те физические объекты, которые являются частью знаковой ситуации.

Таким образом, проблема общения и коммуникации, как сфера научного знания имеет длительную историю и различные подходы к их изучению и пониманию взаимосвязи данных процессов. В нашей работе следует рассматривать общение, как сложный процесс взаимодействия и взаимопонимания участников общения. А коммуникация выступает, как сторона общения, заключающаяся в обмене информацией между

индивидами, основными знаковыми системами которой являются вербальные и невербальные средства.

I.2. Развитие общения в онтогенезе

Общение – один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. Особенно большое значение имеет общение с взрослыми на ранних этапах онтогенеза. В это время происходит развитие высших психических функций, становление личности и усвоение общественно-исторического опыта человечества.

В рамках нашей работы, рассматривая общение с позиции деятельностного подхода, важным представляется изучение последовательности появления форм общения в дошкольном возрасте (М.И.Лисина, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова и др.).

Формой общения М.И.Лисина [46] называет «коммуникативную деятельность на определенном этапе ее развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризующую по нескольким параметрам»:

1. время возникновения формы общения;
2. место, занимаемое ею в системе жизнедеятельности ребенка;
3. содержание потребности;
4. ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению с окружающими людьми;
5. средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникация ребенка с людьми.

М.И.Лисиной [46] были выделены 4 формы общения, последовательно сменяющие друг друга: ситуативно-личностная форма (до 6 мес.), ситуативно-деловая (6 мес. – 3г.), внеситуативно-познавательная (3г. – 5 лет), внеситуативно-личностная (5 – 7 лет). Смена форм общения происходит за счет изменения структурных компонентов общения: потребностей, мотивов и средств.

Е.И.Исенина [29] выделяет дословесную и словесную фазы речевого онтогенеза. Дословесная, в свою очередь, делится на подготовительный (2мес. – 7-8мес.) и основной (8мес. – 24мес.) периоды. На каждом онтогенетическом этапе Е.И.Исениной изучалось развитие основных языковых функций (социального назначения языка):

- инструментальная – для удовлетворения потребностей;
- регуляторная – для контроля за действиями другого;
- взаимодействия – для достижения контакта;
- личностная – для выражения собственной индивидуальности и самопонимания;
- эвристическая;
- воображения;
- информативная – для исследования окружения.

«В каждый период развития протоязыка все функции связаны друг с другом, и изменение одной из них влечет за собой изменение других. Одна из функций в каждом периоде является ведущей, а остальные – определяются ею». «А ведущая функция, в свою очередь, зависит от ведущей деятельности ребенка на данном этапе развития» [29]. С 2мес. До 7-8 мес. Ведущей является деятельность общения, с 8мес. До 24мес. – предметно-манипулятивная деятельность ребенка.

Общение появляется вследствие возникновения потребности в нем. О наличии у ребенка потребности в общении говорит его интерес и эмоциональное проявление к взрослому, инициативные действия, направленные на привлечение внимания взрослого, а так же чувствительность ребенка к отношению взрослого. «На каждом возрастном этапе возникает новое содержание потребности в общении: что именно ищет ребенок в других людях, ради чего он к ним обращается и что с их помощью желает понять в самом себе». «Содержание потребности ребенка в общении с другими людьми зависит от общего характера его жизнедеятельности и места

в ней общения среди других видов активности» [46]. М.И.Лисина выделяет 4 вида потребностей, являющихся ведущими для каждой формы общения:

- потребности в доброжелательном внимании (ведущая потребность ситуативно-личностной формы общения);
- потребности в сотрудничестве (ситуативно-деловая);
- потребности в уважительном отношении взрослого (внеситуативно-познавательная);
- потребности во взаимопонимании и сопереживании (внеситуативно-личностная).

На основе потребностей во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке, у ребенка формируются мотивы, побуждающие его вступать в общение: личностный, деловой и познавательный. Эти группы мотивов появляются практически одновременно, сосуществуют и тесно переплетаются между собой. Но в разные периоды жизни ребенка они изменяются, и происходит смена ведущего мотива. «Выдвижение на передний план определенной группы мотивов связано с изменением содержания общения, а последнее отражает особенности общей жизнедеятельности ребенка: характер его ведущей деятельности, степень самостоятельности» [48].

Личностный мотив является ведущим в ситуативно-личностной и внеситуативно-личностной формах общения. В качестве этого мотива для ребенка взрослый человек предстает как особая личность. Но в первое полугодие жизни личностный мотив можно назвать примитивным, так как взрослый выступает лишь в роли ласкового и внимательного доброжелателя. А в период внеситуативно-личностного общения взрослый выступает как целостная личность, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами.

В период ситуативно-деловой формы общения ведущее место занимает деловой мотив, когда взрослый является партнером, образцом для подражания, экспертом по оценке умений и знаний ребенка.

В трехлетнем возрасте взрослый для ребенка становится источником познания, партнером по обсуждению причин и связей в физическом мире, на первый план выступает познавательный мотив.

Внешними проявлениями коммуникативной деятельности являются средства общения. М.И.Лисина [47] выделяет экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства общения.

Экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации) возникают в онтогенезе первыми, и сохраняют свое значение для взаимодействия с окружающими людьми на протяжении всей остальной жизни изолированно или в сочетании с другими средствами коммуникации.

Предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, позы, используемые для целей общения: приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта с взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки) возникают в процессе совместной деятельности ребенка с взрослым.

Е.И.Исенина [29] называет экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства общения дословесными, или «протоязыком», выделяя кинезнаки, мимиознаки, вокознаки и физиознаки.

На подготовительной стадии (2 – 6 мес.) протоязыка говорить о наличии отдельных знаков можно весьма условно. Это связано с их особенностями: ограниченным отражающим характером знаков, так как они отражают не окружающую действительность, а лишь эмоциональное состояние ребенка; понятность знаков определяется системой эталонов эмоциональной экспрессии, имеющей врожденно-закрепленный характер. В связи с этим «проявление эмоциональной экспрессии носит генерализованный разлитой характер, не случайно оно называется комплексом оживления» [29].

Н.И.Лепская [43] выделяет на этом онтогенетическом этапе (2-2,5 – 5-6 мес.) звуко-жестово-мимические средства. Главной является мимика, особенно улыбка – сильный стимул для ответной реакции ребенка. Первыми жестами являются самоадаптивные движения, свидетельствующие об эмоциональном состоянии. Жесты и мимика сопровождаются звуками голоса, которые могут быть речевыми («гласноподобные» и «согласноподобные» звуки) и неречевыми (ласковые причмокивания, поощрительные и предостерегающие возгласы).

На основном этапе протоязыка (7-8 – 24мес.) эмоционально-экспрессивные знаки так же играют свою роль, но уже не являются основными, как в подготовительном периоде. На данном этапе происходит развитие функционального содержания и физической структуры жестов. За функциональное содержание Е.И.Исенина принимает значение жеста, одинаково понимаемое ребенком и взрослым в конкретной ситуации. В основе изменения функционального содержания жестов лежит механизм сужения и расширения (дифференциации и генерализации) значения. Развитие физической структуры жестов происходит по трем направлениям: 1) орган, производящий жест (голова, рука), 2) направление движения органа, 3) вид действия, которое производит орган.

Помимо жестов, на данном этапе развития языка, детьми используются и другие виды знаков: взгляд, физиознаки, вокознаки. Среди кинезнаков-взглядов Е.И.Исенина выделяет 4 их вида: взгляд, когда ребенок ищет оценку своему поведению; контактный взгляд; указательный; соединяющий. Действенными значениями физиознаков являются действия, обусловленные физическими свойствами предметов и действия, совершаемые взрослыми и имитированные ребенком. Вокознаки рассматриваются с точки зрения экспрессии – выражения эмоционального состояния, утверждения и просьбы. В одном высказывании ребенком используется от 3 до 7-8 знаков. Исследования особенностей невербальных конструкций показывают преобладающее количество симультанных (одновременно), а не

последовательно соединенных знаков. С развитием понимания речи, на более поздних этапах онтогенеза, намечается переход от симультанного высказывания к линейному.

Третьей группой средств общения, выделенных М.И.Лисиной [47], являются речевые средства (высказывания, вопросы, ответы, реплики), которые появляются в онтогенезе позднее всего, после того как экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства общения уже достигли высокого развития и большой сложности.

По мнению Г.Кларк, Е.Кларк [32] первые слова появляются, не вытесняя невербальные знаки совсем, а являются единым целым с жестами, которые они сопровождают. Ими выделены две группы жестов: указательные и жесты, связанные с дотягиванием, которые предшествуют первым речевым актам, выражающим соответственно утверждение и просьбу. Ребенок по-разному использует порядок ввода в высказывание «новой» и «данной» информации. На этапе однословных высказываний ребенок сообщает о «новом», а на этапе двусловных – дети комбинируют новую и данную информацию, используя определенный порядок слов (сначала привлекают внимание данной информацией, а затем добавляют новую).

Таким образом, развитие общения ребенка в онтогенезе связано с развитием потребностей в общении, изменением ведущего вида деятельности, а также с качественными и количественными изменениями средств коммуникации, особенностями их комбинирования. Следует отметить, что основой для появления речи являются невербальные средства. А способность к комбинированию знаков появляется на ранних этапах онтогенеза. Причем сначала появляется способность к симультанным объединениям, а затем - к сукцессивным последовательностям.

I.3. Особенности коммуникативного развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

По мнению В.Г.Петровой «понятие «умственно отсталый ребенок» относится к весьма разнообразной по составу массе детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный, то есть широко распространенный, как бы «разлитой» характер» [57]. Органическое поражение затрагивает многие участки головного мозга, с неодинаковой интенсивностью нарушая их строение и функции. Это обуславливает возникновение у ребенка различных, с разной степенью выраженности, стойких отклонений психической деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов: ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания; страдают эмоционально-волевая сфера, моторика и личность в целом. Степень поражения центральной нервной системы может быть различной по тяжести, локализации и времени наступления, что вызывает индивидуальные особенности физиологического, интеллектуального и эмоционально-волевого развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Согласно классификации, принятой Всемирной организацией здравоохранения, умственная отсталость включает четыре степени снижения интеллекта: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую в зависимости от количественной оценки интеллекта. [65].

В рамках нашей работы интерес представляют дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Данная категория детей представляет собой разнородную группу, общими чертами которой, помимо значительного снижения интеллекта, являются нарушения двигательной сферы и всех сторон психики. Эти дети составляют примерно 14 —15 % от общего количества детей с умственной отсталостью [52].

По мнению Л.М.Шипицыной [70] в тесной связи с грубым нарушением интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. Однако встречаются случаи их расхождения в ту или другую сторону. В одних случаях у детей с кажущейся богатой речью можно наблюдать поток

бессмысленных штампованных фраз с сохранением услышанных ранее интонаций, так называемая эхолаличная речь. В других случаях у детей речь не возникает и почти не развивается в течение нескольких лет. Это так называемые “безречевые” дети, которые среди умеренно и тяжело умственно отсталых составляют 20 – 25% .

У детей с умеренной степенью умственной отсталости на ранних этапах развития практически отсутствует гуление, лепет, не формируется «комплекс оживления». К концу дошкольного возраста их речь представляет собой отдельные слова с нарушенным звукопроизношением. Речевое развитие характеризуется как примитивное, хотя и отмечается понимание речи на бытовом уровне. У детей с тяжелой степенью умственной отсталости наблюдается еще более позднее появление лепета и первых слов. Речь развивается очень медленно и ограниченно, ее понимание даже на бытовом уровне затруднено [5]. «В раннем детском возрасте психическое недоразвитие выражается главным образом в недостаточности аффективно-волевой сферы и моторики ребёнка, искажении и замедлении сроков становления зрительных и слуховых рефлексов, неполноценности «комплекса оживления», более позднем проявлении эмоционального реагирования на окружающее» [54].

У детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью замедленно и затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью, переход от отдельных слов к построению двусловного предложения растягивается на долгое время, а в большинстве случаев остается единственной речевой конструкцией. В собственной речи преобладает номинативный словарь, отсутствуют или крайне редко используются слова, обозначающие действия, признаки и отношения, медленно образуются и закрепляются речевые формы, ярко выражена несамостоятельность в речевом творчестве. Особенности лексики состоят в неточном, часто неадекватном использовании слов, расширении, смещении или сужении родовидовых понятий, нарушении смысловых связей слов. Даже накопленный некоторый запас сведений, не

прочен, недифференцирован, неосмыслен. Дети за многие годы обучения с трудом усваивают общие понятия и правила. У детей наблюдаются нарушения, как импрессивной, так и экспрессивной речи, дефекты фонетической, фонематической и лексико-грамматической сторон речевой деятельности, а так же грубо нарушена смысловая сторона [35].

На формирование речевых предпосылок большое значение оказывает зрительное восприятие. Для установления контакта с окружающими необходимо умение фокусировать взгляд, смотреть и концентрировать внимание, адекватно реагировать на зрительные впечатления. У детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью из-за недостаточно сформированного зрительного восприятия и внимания, низкого мышечного тонуса отмечаются трудности в удержании взгляда на лице говорящего, что не способствует проявлению активности в повторении различных мимических и артикуляционных движений. Слаборазвитое мускульное или гипомускульное зрение также причиняет трудности при установлении зрительного контакта, что снижает интерес ребёнка к предметам окружающего мира [54].

Слуховое восприятие, внимание, память играют важную роль в формировании навыков общения. У детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью возникают трудности при обработке слуховой информации, в запоминании услышанного, понимании сообщений и сосредоточении на них в условиях окружающего шума, при дифференциации речи среди звуков окружающей среды, различении звуков речи. У некоторых детей наблюдается сенсорно-неврологическая потеря слуха, сверхчувствительность к одним звукам и пониженный порог к другим. [54].

Г.В.Гуровец, Л.З.Давидович выделяет несколько уровней сенсорного недоразвития у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в зависимости от степени поражения мозга:

1. К первому уровню относятся дети, непонимающие речь окружающих людей, но воспринимающие ближайших родственников, ухаживающих за ними.

2. Второй уровень сенсорного недоразвития – это дети, воспринимающие речь окружающих в виде отдельных коротких фраз и инструкций. Длинные фразы, читаемый текст, сложные пространственные инструкции дети не воспринимают, не понимают и не реагируют адекватно.

3. К третьему уровню относят детей, которые воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, поддерживают диалог. Но и у них отмечается недостаточное восприятие сложных речевых конструкций и текстов [18].

У детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью наблюдаются нарушения двигательной сферы, что затрудняет формирование речевых навыков. Они значительно позже начинают держать голову, переворачиваться, сидеть, ползать, ходить, хватать предметы, в дальнейшем они плохо бегают и прыгают. Недоразвитие двигательной сферы обуславливает запаздывание и замедление темпа развития локомоторных функций, нарушение координации, недостаточность тонких и точных движений, жестикуляции, мимики, артикуляционной моторики, точности и темпа произвольных движений. Моторная недостаточность проявляется по-разному. У одних детей наблюдаются бедность, однообразие и замедленность движений, они вялы и неловки. Другая группа детей, наоборот, отличается повышенной активностью, но движения носят беспорядочный характер, не последовательны и нескоординированы [52;54]. С.Д.Забрамная отмечает трудности самостоятельного выполнения двигательных упражнений у детей с умеренной умственной отсталостью и невозможность выполнения, даже по подражанию взрослому у детей с тяжелой умственно отсталостью [25]. Особенности двигательной сферы у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью затрудняют использование детьми мимики и жестов в коммуникативных целях, а так же

отрицательно сказываются на развитии навыка подражательности, необходимого для формирования коммуникативных средств общения.

Особенности моторного речевого развития разноплановы по степени тяжести проявления, в связи с чем Г.В.Гуровец, Л.З.Давидович выделяют несколько уровней:

1. К первому уровню речевого развития относятся «безречевые» дети. Среди них выделяется группа детей, безучастных к окружающему миру и не пользующихся речью. Другие дети произносят монотонный звук, не являющийся средством общения. Третья группа детей пользуется неречевыми средствами.

2. Ко второму уровню речевого развития относятся дети, которые пользуются отдельными лепетными словами и словосочетаниями, произнесенными с различными фонетическими искажениями. Нарушения произношения носят дизартрический характер. Изменения подвижности органов артикуляции, трудности принятия и удержания поз делают речь детей непонятной для окружающих, а самих детей «безречевыми» при наличии попыток к пользованию речью.

3. К третьему уровню относят детей, имеющих богатый словарь и фразовую речь, но нарушена структура внешнего плана речевого высказывания, затруднено его развертывание и насыщение структурными компонентами, сужено семантическое поле, беден словарный состав, нарушен грамматический строй. Данная группа детей неоднородна. Одни пользуются развернутой фразой с элементами нарушенного звукопроизношения. Другие дети пользуются короткой фразой с аграмматизмами и нарушением последовательности изложения [18]. Достаточно богатый словарь и наличие фразы не ведет к развитию активной речи, дети не могут поддерживать диалог. Наиболее развитые в речевом плане дети отвечают на обращения, но остаются пассивными в продолжение беседы [70]. Пассивность и сниженная потребность в общении проявляется уже на ранних этапах речевого развития в запоздалом формировании

потребности в эмоциональном контакте с взрослым, в отсутствии «ответного» лепета на «говорение» взрослого [5].

Низкая потребность в общении обусловлена отсутствием мотивов и коммуникативных средств, побуждающих ребенка вступать в контакт, что свидетельствует о нарушении коммуникативной функции речи.

У детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости наблюдается недостаточность познавательной функции. «Речь детей не становится «инструментом» мыслительной деятельности, в ней слабо отражается или не отражается совершенно, собственный эмоциональный, бытовой, игровой и познавательный опыт ребенка» [5].

У детей страдает регулятивная функция речи. Речь практически не включается в процесс деятельности, не оказывает на нее организующего и регулирующего влияния. Грубое недоразвитие планирующей функции речи приводит к потере или изменению замысла [5].

Интеллектуальное недоразвитие существенно влияет на способность преодолевать затруднительные ситуации общения; на развитие способности самостоятельно ориентироваться в ситуациях общения, понимать чувства и намерения другого человека. Помимо этого, коммуникация затруднена расстройствами эмоциональной сферы и несформированностью навыков самоконтроля. Неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость и неадекватность мимики и жестов затрудняют общение.

Результаты исследований, проведенных Л.М.Шипицыной и О.В.Защиринской «Позы человека» (2007), показали снижение качества распознавания поз человека детьми с интеллектуальной недостаточностью. С меньшим количеством ошибок распознавались стимулы со статическими позами по сравнению с динамическими; успешнее узнавались позы человека, изображенные на пиктограммах, чем на рисунках и фотографиях; лучше распознавались зрительные стимулы, на которых был изображен мальчик, а при рассмотрении схематичных изображений человека, им приписывались признаки мужского пола. Исследователями было установлено, что «по мере

возрастания степени нарушения интеллекта усиливаются проблемы распознавания максимально обобщенных и упрощенных поз человека, дети не могут дать им название» [69].

В рамках нашего исследования целесообразно изучить дифференциальные особенности навыка общения и способности к коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Так С.Д.Забрамная отмечает, что у детей с умеренной умственной отсталостью контакт со взрослым непродолжителен и для его поддержания требуется мимическое и жестовое подкрепление, а также положительная стимуляция в виде поглаживаний, знаков одобрения, доброжелательной улыбки. У этих детей обнаруживается непонимание обращенной речи, крайне ограниченный активный и пассивный словарь, а в процессе общения предпочтение отдается невербальным средствам коммуникации. Дети с тяжелой умственной отсталостью не проявляют инициативу в установлении контакта, а пассивно подчиняются или проявляют негатив, причем установление контакта затруднено из-за непонимания обращенной речи. В их пассивном словаре обнаруживается лишь небольшое количество слов бытового характера. В связи с этим данной категории детей необходимы многократные жестовые и мимические повторения, а положительная стимуляция в виде ласки, сладостей, игрушек. [25].

Таким образом, в зависимости от тяжести речевых отклонений дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью представляют собой полиморфный контингент. Коммуникативные нарушения распространяются на вербальные и невербальные стороны общения. Речевые отклонения носят системный характер, затрагивая все стороны речи: фонетическую, фонематическую, лексико-грамматическую, смысловую, а так же распространяются на все ее функции: коммуникативную, познавательную и регулятивную. Но следует отметить, что к моменту поступления в школу дети с умеренной умственной отсталостью оказываются более сохранны к овладению навыками общения, чем дети с тяжелой умственной отсталостью.

I.4. Обзор методик коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие средств коммуникации у детей с отсутствием общеупотребительной речи

В контексте нашего исследования вызывают интерес методики работы по развитию средств коммуникации не только у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, но и методики работы с другими категориями безречевых детей: дети раннего возраста, дети с ОНР 1- 2 уровней, глухие и слабослышащие. Данные методики должны быть адаптированы и модифицированы с учетом особенностей детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

Кириллова Е.В. [31] выделяет основные направления логопедической работы с безречевыми детьми:

1 этап – подготовительный. На данном этапе проводится дополнительное изучение детей, уточняется речевой диагноз, определяется прогноз. Основными направлениями работы являются:

- установление зрительного и эмоционального контактов;
- подбор адекватной аффективной и сенсорной стимуляции;
- настрой ребенка на эмоциональное сопереживание;
- повышение уровня общей активности ребенка;
- организация произвольного внимания — развитие способности к концентрации, распределению и переключению внимания.

К ситуации общения предъявляются такие требования, как комфортность для ребенка, использование различных видов неречевой деятельности (лепка, рисование), постепенное усложнение форм работы.

2 этап – начальный, где решаются задачи выработки языковых навыков и сенсомоторных эталонов, необходимых для формирования коммуникативной деятельности. На данном этапе важно создание ситуаций с использованием невербальных средств коммуникации и звукоизобразительных элементов. В занятия включаются такие игры и упражнения, которые направлены на формирование предпосылок общения и

развития речи. Переключение с одной деятельности на другую происходит при помощи логических пауз и ударений, интонации.

Кириллова Е.В. выделяет следующие направления работы в формировании предпосылок общения:

- развитие слухового восприятия;
- способности к использованию невербальных компонентов коммуникации;
- зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики;
- зрительно-пространственного анализа и синтеза;
- сенсорно-перцептивной деятельности;
- функций голоса и дыхания;
- чувства ритма;
- импрессивной и экспрессивной речи.

При работе с детьми с выраженной интеллектуальной недостаточностью важным является развитие наглядного мышления и ознакомление с предметами окружающей действительности.

3 этап – тренировочный: решает задачи совершенствования умений, полученных на начальном этапе. Основным моментом данного этапа является работа по формированию синтаксической структуры предложения: моделирование двухсловных предложений на фоне расширения лексического запаса, обогащения просодических характеристик речи, освоения простых грамматических конструкций.

Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова [67] в программе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи 1 уровня у детей выделяют такие направления, как

- развитие понимания речи,
- развитие активной подражательной речевой деятельности,
- развитие внимания, памяти, мышления.

В каждом из направлений прослеживается поэтапное усложнение материала от умения находить предметы до составления первых простых предложений. При этом предъявляются требования к грамматическому оформлению, а не к фонетической правильности высказывания. Речевой материал представлен лексикой из обихода детей, наиболее распространенных действий и признаков.

Исследователями, занимающимися изучением головного мозга, установлено большое стимулирующее значение функции руки на развитие речи (В.М.Бехтерев, М.М.Кольцова, М.И.Звонарева, У.Пенфилд и др.). На основе этих данных Т.В.Пятница, Т.В.Башинской [61;62] разработана методика по координации речи с движением «Графомоторная стимуляция речи при моторной алалии». Основная идея методики заключается в максимальном совмещении момента резкого движения плечевого сустава (размах, бросок, линия) с моментом начала речи (голосовой реакцией). Активные движения локтевого и плечевого суставов руки вызывают наиболее сильный двигательный импульс, который легко сочетается с произвольным выдохом. А в процессе игры произвольный выдох сопровождается произвольной голосовой реакцией, постепенно звуки усложняются, преобразуясь в слоги и слова. Одновременно усложняются и приумножаются движения руки, переходя от плечевого и локтевого сустава к мелкой моторике пальцев. Вся работа по формированию и развитию речи базируется на жесте, сопровождаемом звуком.

В методике выделяются 3 этапа коррекционной работы, каждый из которых содержит последовательные концентры с игровыми упражнениями, пальчиковыми играми, ритмодекламациями, подвижными речевыми играми, графическими упражнениями:

К 1 этапу относятся концентры: 1. «Звук»; 2. «Слог»; 3. «Слово».

Ко 2 этапу: 1. «Фраза»; 2. «Связная речь».

Третий этап предназначен для закрепления всех полученных навыков на более сложном речевом материале.

Второй и третий этап предназначены для детей, способных выразить свои мысли в виде интонационно оформленного и полноценного по слововому составу высказывания, и не представляют для нашей работы интереса.

Для неговорящих детей все разнообразие речи выражается в одном или нескольких интонационно различающихся звуках, поэтому при работе над звуком, слогом и словом понимается не исправление звукопроизношения, а формирование способности выразить свои мысли посредством звука, слога, слова.

Н.В.Новоторцева [55] при работе с неговорящими детьми с глубокими нарушениями интеллекта выделяет 2 направления коррекционного воздействия:

1. Создание предпосылок речевого развития;
2. Развитие основных функций речи (функции общения, познавательной функции и функции регуляции деятельности).

Н.В.Новоторцева выделяет следующие этапы формирования устной речи:

- 1 этап – Развитие понимания обращенной к ребенку речи.
- 2 этап – Обогащение словарного запаса у детей и его активизация.
- 3 этап – Формирование в активной речи детей простого нераспространенного предложения.
- 4 этап – Обучение активному использованию синтаксированных распространенных предложений.
- 5 этап – Практическое освоение детьми морфологической стороны речи.
- 6 этап – Обогащение грамматического строя речи детей.
- 7 этап – Формирование у детей диалогической речи.

В нашем исследовании интерес представляют 1 и 2 этапы коррекционного воздействия.

На 1 этапе решаются следующие задачи:

- развитие понимания отдельных простых просьб и обращений;
- обучение предметным действиям, пониманию сопровождающей эти действия речи;
- формирование связей между предметами, действиями и их словесными обозначениями;
- формирование интереса к игрушкам и игре, обучение игровым действиям;
- развитие подражательной речевой деятельности в форме любых звуковых проявлений;
- обучение выражать желания словесно, однословным или двухсловным несинтаксированным предложением.

Задачами 2 этапа являются:

- расширение пассивного словаря за счет слов названий предметов, окружающих детей; действий, которые совершаются детьми или близкими взрослыми;
- активизация словарного запаса;
- обучение выделению на слух и в произношении ударного слога;
- обучение построению и употреблению обиходных словосочетаний,
- обучение употреблению однословных и двухсловных предложений;
- развитие речевой подражательности.

В работе по развитию речи применяются разные группы методов и в основном – в сочетании: наглядные, словесные, практические.

К словесным приемам относятся: речевой образец, прием имитации; объяснение; указания; словесное упражнение; повторение (сопряженное, отраженное, индивидуальное, хоровое); вопросы (прямые, наводящие, подсказывающие, репродуктивные, поисковые); оценка детской речи.

Наглядные приемы: показ предмета, движения, игрушки, картинки; показ с названием; приемы работы с техническими средствами обучения (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы).

Практические методы: игра, практические действия, труд.

На начальных этапах устанавливается и развивается общение с взрослым, обращение с просьбами, выполнение элементарных поручений. Общение с взрослыми и развитие предметной деятельности формируют предпосылки общения между детьми. Данным процессом педагогу необходимо специально руководить, создавать ситуации, требующие общения, подсказывать средства общения, помогать организовывать игры, совместную деятельность детей, не нарушать эмоциональную сторону общения [55].

Дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью быстрее и легче понимают жесты, чем слова, поэтому их необходимо научить понимать и использовать невербальные средства коммуникации в виде жестов и мимики, картинок и символов. Альтернативные средства коммуникации могут использоваться:

- как средство временного общения, некий переход к вербальной речи, с целью сохранения мотивации к общению;

- как средство, облегчающее развитие общения, речи, когнитивных функций (символизации, формирования элементарных представлений и понятий);

- как средство постоянного общения детей, так и не овладевших речью;

- как этап в освоении детьми чтения и письма [1; 5].

Общепринятые альтернативные средства общения сводятся к следующим:

- общение с помощью жестов;

- общение с помощью объектов (указание собственно на чашку, горшок, нужную книжку и проч.), досок с фотографиями и картинками (пиктограммами, буквами, словами), либо общение с помощью книжек, фотоальбомов, блокнотов, которые всегда должны быть с собой;

- общение с помощью электронных устройств, синтезирующих речь [36].

На начальных этапах обучения языку жестов понадобятся только жесты, обозначающие понятия, важные для ребенка. Он должен понимать предметы и действия, связанные с его ближайшим окружением. Затем ребенок осваивает жесты, обозначающие интересующие его понятия, а позже он сможет строить простые короткие предложения: «Пойдем туда», «Это мое» и др. [68].

В Оксфорде разработан язык жестов для детей с синдромом Дауна. Данная система может быть применима и для «безречевых» детей с интеллектуальной недостаточностью. Основу этой системы составляют жесты рук, обозначающие ключевые слова. Взрослые сопровождают каждое свое слово соответствующим жестом, таким образом, ребенок постоянно слышит слово и видит жест. В данном случае должна быть упорядоченная система жестов, которой придерживаются все окружающие ребенка люди, а так же обязательное условие – параллельное сопровождение жеста словесной речью.

Основные жесты – это общепринятые жесты (типа «пока!»), а также движения, с помощью которых ребенок может выразить свои потребности. Обычно начинают со знаков, обозначающих слова «еще», «всё», «нет». Таким образом, ребенок может выразить просьбу или протест. Далее выбор жестов индивидуален.

Важные требования к жестам:

- ребенок должен легко их воспроизводить;
- все окружающие ребенка люди должны знать, что именно обозначают эти жесты, и реагировать соответствующим образом;
- жесты должны обозначать нечто важное для ребенка, то, что постоянно встречается или требуется ему в повседневной жизни;
- жесты должны давать ребенку возможность выразить себя и мотивировать его для дальнейшего освоения систем коммуникации [36].

Многими зарубежными и отечественными исследователями при работе с «неговорящими» детьми предпочтение отдается пиктографии (Р.Леб, Ф.Дюкен, Л.В.Лопатина, Л.Б.Баряева).

Система пиктографии, разработанная Р.Лебом, охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанными над рисунками значениями слов. В системе выделяются следующие разделы: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качество; сообщение о состоянии здоровья; посуда, продукты питания; предметы домашнего обихода; личная гигиена; игры и занятия; религия; чувства; работа и отдых. Для успешного приобретения и усвоения понятия пиктограммы подкрепляются конкретными жизненными ситуациями, предметами, фотографиями, картинками [70].

Л.Б.Баряева [4; 35] выделяет несколько этапов работы с пиктограммами.

1 этап – ознакомление ребенка со знаком-символом и уточнение его понимания. Ребенку предъявляется предмет и выясняется, может ли он ассоциировать его название с самим предметом и выбрать этот предмет из множества других. Далее выясняется понимание ребенком цветной картинке с изображением данного предмета. В помещениях, которые посещает ребенок, на стенах вывешиваются картинки и фотографии предметов, видов деятельности, эмоций человека, сопровождаемые соответствующими пиктограммами. Работу необходимо начинать со слов и предметов, наиболее знакомых и значимых для ребенка. На данном этапе происходит накопление максимального количества символов.

2 этап направлен на расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Для этого оформляется специальный журнал личной жизни каждого ребенка. На страницах этого журнала последовательно располагаются картинки, пиктограммы, фотографии, сопровождаемые записью, которая поясняет конкретную ситуацию. Работа на этом этапе способствует развитию связной невербальной речи, совершенствованию и обогащению общения.

На третьем этапе внимание уделяется грамматическому структурированию, предполагающему деление фразы на слова, ответы на вопросы, обучение графическим символам, обозначающим различные грамматические категории (число, род и др.). На этом этапе ребенок учится самостоятельно выбирать нужные пиктограммы, выстраивать их в логический ряд, представляющий собой грамматически оформленное предложение или связный текст.

В настоящее время создан кодовый словарь, в котором даны пиктограммы, замещающие слова и надписи-обозначения. Пиктограммы слов в зависимости от их грамматической категории изображены на разном цветном фоне. Пиктографический словарь охватывает такие темы: я – ребенок, ребенок в семье, ребенок и его дом, ребенок и его игрушки, ребенок в школе, ребенок в мире цвета и звука, ребенок и мир животных, ребенок и мир растений, ребенок и явления природы. Таким образом, содержание кодового словаря позволяет ребенку вступать в общение в различных жизненных ситуациях.

Таким образом, обобщая различные подходы к логопедической работе с безречевыми детьми, в качестве ведущих можно выделить следующие направления работы:

1. развитие потребностно-мотивационной сферы общения;
2. развитие когнитивно-поведенческих предпосылок речи;
3. развитие импрессивной речи;
4. накопление вербальных и невербальных средств коммуникации;
5. формирование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволил сделать **выводы**, значимые для организации и проведения констатирующего эксперимента:

1. Общение – это сложный процесс взаимодействия и взаимопонимания участников общения, а коммуникация – обмен информацией между ними. Знаковыми системами коммуникации являются средства общения:

- экспрессивно-мимические;
- предметно-действенные;
- вербальные.

2. Развитие общения в онтогенезе связано с развитием потребностей в общении, изменением ведущего вида деятельности, с качественными и количественными изменениями средств коммуникации, особенностями их комбинирования. Невербальные средства коммуникации появляются в онтогенезе раньше и являются основой для формирования речи. Способность к комбинированию средств коммуникации появляется на ранних этапах онтогенеза. Сначала у детей формируется умение симультанно объединять знаки, а затем строить сукцессивные последовательности.

3. Дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью представляют собой полиморфный контингент в зависимости от тяжести коммуникативных отклонений, которые затрагивают вербальные и невербальные стороны общения, речевые нарушения носят системный характер и распространяются на все стороны и функции речи. Дети с умеренной умственной отсталостью к началу обучения в школе оказываются более сохранны к овладению навыками общения.

4. В работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи можно выделить следующие направления:

- развитие потребностно-мотивационной сферы общения;
- развитие когнитивно-поведенческих предпосылок речи;
- развитие импрессивной речи;
- накопление вербальных и невербальных средств коммуникации;

- формирование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения.

В рамках нашей работы представляют интерес два последних направления работы: накопление вербальных и невербальных средств коммуникации и формирование умения пользоваться ими в процессе общения.

Глава II. Констатирующий эксперимент

II.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение специфических и типологических особенностей средств коммуникации у детей 9-10-летнего возраста с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Исходя из поставленной цели, нами были намечены следующие задачи:

1. Адаптировать и модифицировать методику изучения средств коммуникации в соответствии с особенностями, уровнем психофизического развития испытуемых экспериментальной группы.
2. Выявить особенности и уровни сформированности умения применять знаки различных категорий, объединять в симультанные и сукцессивные комплексы.
3. Выделить типологические группы с учетом умения применять знаки различных категорий.
4. Выделить ведущие критерии для определения перспектив в развитии средств коммуникации.

Констатирующий эксперимент проводился в течение сентября – ноября 2014 года на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5», КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат №3» с учащимися 2-3 классов. В КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №5» имеются специальные классы для детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталостью, а также классы для детей со сложным дефектом. В КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат №3» учащиеся с умеренной степенью умственной отсталости интегрированы в классы для детей с легкой степенью умственной отсталости, а учащиеся с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности и со сложным дефектом находятся на домашнем обучении и посещают индивидуальные занятия с учителем-логопедом в школе.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована группа из 10 человек. При комплектовании группы учитывались:

- характер дефекта (умеренная и тяжелая степень умственной отсталости),
- возраст испытуемых (9 – 10 лет).

На основании наблюдений за детьми, изучения психолого-медико-педагогической документации, бесед с педагогами и родителями были получены данные об испытуемых экспериментальной группы, которые представлены в **Приложении 1**.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была использована методика моделирования коммуникативных ситуаций с использованием видеосъемки, предложенная А.В. Мамаевой [53], и представлена в **Приложении 2**. Данная методика разработана с целью изучения средств коммуникации и коммуникативных умений у детей с церебральным параличом и отсутствием общеупотребительной речи. Методика была модифицирована нами в соответствии с целью исследования и особенностями испытуемых. Модификация заключалась:

- в уменьшении количества моделируемых ситуаций общения. Для детей 9 - 10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения не актуальны. Поэтому мы моделировали ситуации, соответствующие только ситуативно-деловой форме общения;

- в расширении спектра коммуникативных ситуаций для ситуативно-делового общения. Мы включили в эксперимент предметно-манипулятивную деятельность, заведенную в сюжет;

- в сокращении параметров анализа результатов обследования. Для нас представляло интерес изучение средств коммуникации, поэтому оценка коммуникативных умений нами не проводилась.

Экспериментатор моделировал 3 ситуации, соответствующие ситуативно–деловой форме общения.

1. Предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет («Чаепитие»).

2. Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками (пирамидки, матрёшки).

3. Игра в лото

Ситуации общения моделировались последовательно.

Продолжительность каждой модели взаимодействия с ребёнком зависела от его желания, но не превышала 15-20 минут. Все ситуации взаимодействия записывались на видеокамеру. Для анализа были взяты 5 минут видеозаписи той ситуации, во время которых испытуемые проявляли наибольшую активность. Затем средства коммуникации, используемые ребёнком в общении, оценивались по следующим параметрам:

1. Общее количество знаков, используемых за единицу времени. Отдельно подсчитывались экспрессивно-мимические (взгляд, мимика); предметно-действенные (жесты) и вербальные знаки (вокализации, лепет, отраженное повторение).

2) Количество знаков в симультанном объединении.

3) Количество объединений знаков в сукцессивных последовательностях.

II.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента по следующим параметрам:

- *общее количество знаков, используемых за единицу времени;*

- *употребление симультанных объединений;*

- *употребление сукцессивных последовательностей.*

Анализ экспериментальных ситуаций общения показал наиболее целесообразным изучение средств коммуникации в предметно-

манипулятивной деятельности, заведенной в сюжет, так как в данной модели общения дети проявляли наибольшую активность и она располагала к использованию испытуемыми знаков всех категорий: экспрессивно-мимических, предметно-действенных и вербальных.

По *общему количеству знаков, используемых за единицу времени*, испытуемые нами условно распределены на 3 уровня:

1. Условно высокий уровень – свыше 10 знаков в минуту.
2. Условно средний уровень – от 5 до 10 знаков в минуту.
3. Условно низкий уровень – менее 5 знаков в минуту.

Результаты отражены в гистограмме (Рис.1) и приложении 3.

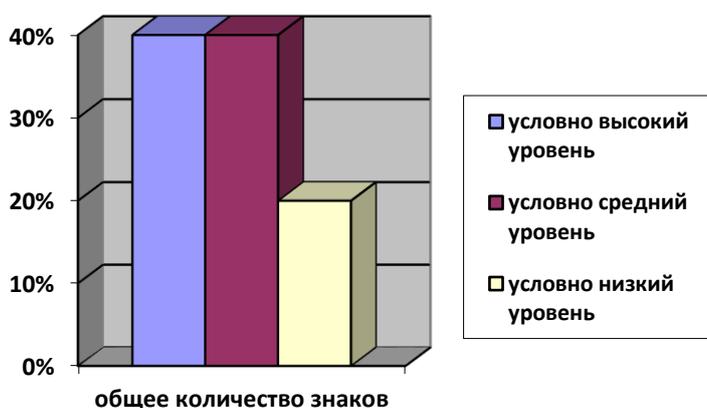


Рис. 1. Распределение испытуемых на группы по общему количеству знаков, используемых за единицу времени (%).

Испытуемые, продемонстрировавшие условно высокий уровень – 40% от общего количества испытуемых (4 чел), легко вступали в контакт, проявляли интерес к выполнению заданий. Из них 3 испытуемых пользовались всеми категориями знаков, каждой из которых встречалось более 3,5 знаков в минуту. Среди экспрессивно-мимических встречались улыбка, смех, контактный и вопросительный взгляд. Предметно-действенные знаки преимущественно представлены изобразительными и указательными жестами, а так же жестами утверждения и отрицания. Среди вербальных преобладали лепетные, упрощенные и незначительное количество общеупотребительных слов. Например, Влада при украшении торта

свечками, пришла в восторг, начала улыбаться, указывая на себя, говорить: «я, етьу» и выдувать воздух, показывая, как она задувала настоящую свечу. У одного ребенка (25% от количества испытуемых с условно высоким уровнем) преобладали знаки двух категорий: экспрессивно-мимические и вербальные. Незначительное количество предметно-действенных (менее 3,5 знаков в минуту) знаков объясняется недостаточным развитием общей и мелкой моторики.

У всех испытуемых с условно высоким уровнем наблюдались инициативные и реактивные реплики. Инициативные вербальные и невербальные реплики испытуемые использовали:

- для сообщения информации, вопроса.
- для выражение одобрения, несогласия, раздумья.
- для привлечение внимания, демонстрации принятия информации, окончания действия.

У испытуемых, показавших условно средний уровень – 40% от общего количества испытуемых (4 человека), преобладали реактивные реплики. Среди инициативных наблюдались взгляд и улыбка для привлечения и поддержания контакта, кивок головой в знак принятия информации, взгляд для подтверждения правильности своего действия. 3 испытуемых преимущественно пользовались знаками двух категорий: экспрессивно-мимическими и вербальными. Предметно-действенные знаки встречались в менее 25% случаях от общего количества знаков. Среди экспрессивно-мимических наблюдались улыбка и контактный взгляд. У одного испытуемого среди вербальных знаков преобладали вокализации, у двоих испытуемых доминировали эхоталии. Например, Максим, выполнение действий сопровождал вокализациями, так, при украшении торта, произносил: «пля, пля, пля», при разливании чая по кружкам: - «mmm», либо при утвердительном ответе на вопрос «Да?», вокализировал: «Ааа». У одного испытуемого преобладали вербальные знаки (более 25% от общего количества знаков): лепетные и незначительное количество

общеупотребительных слов. Ограниченное использование экспрессивно-мимических и предметно-действенных знаков объясняется особенностями психо-физического развития (ребенок с ДЦП и нарушением зрения).

Испытуемые, продемонстрировавшие условно низкий уровень – 20% от общего количества испытуемых (2 человека), не использовали инициативные реплики, а реактивные реплики наблюдались в виде контактного взгляда или улыбки (смеха) в ответ на вопросы педагога, либо в виде отраженного повторения различных вербальных и невербальных знаков. У испытуемых преобладали знаки двух категорий: экспрессивно-мимические и вербальные. Среди экспрессивно-мимических встречались улыбка, смех и контактный взгляд, среди вербальных преобладали вокализации и отраженное повторение слов. Предметно-действенные представлены в менее 25% случаях от общего количества знаков и встречались в виде утвердительного кивка и отраженного повторения изобразительных жестов. Например, Максим Б. на вопрос: «красивый торт?», засмеялся, при просьбе кушать торт, отраженно повторил изобразительный жест откусывания.

Следующим параметром изучения являлись ***симультанные объединения знаков в процессе коммуникации***. В целом, можно отметить доминирующее использование симультанных объединений из 1 – 2 знаков, но у части испытуемых наблюдалось и незначительное количество объединений из 3 знаков. Распределение испытуемых на уровни осуществлялось следующим образом:

1. Условно высокий уровень – испытуемые использовали в процессе общения, в основном, симультанные объединения из 1- 2 знаков, в единичных случаях из 3 знаков.

2. Условно средний уровень – испытуемые пользовались симультанными объединениями из 1- 2 знаков в равном количестве.

3. Условно низкий уровень – испытуемые преимущественно использовали объединения из 1 знака, в единичных случаях из 2 знаков.

Результаты отражены в гистограмме (Рис.2) и приложении 4.

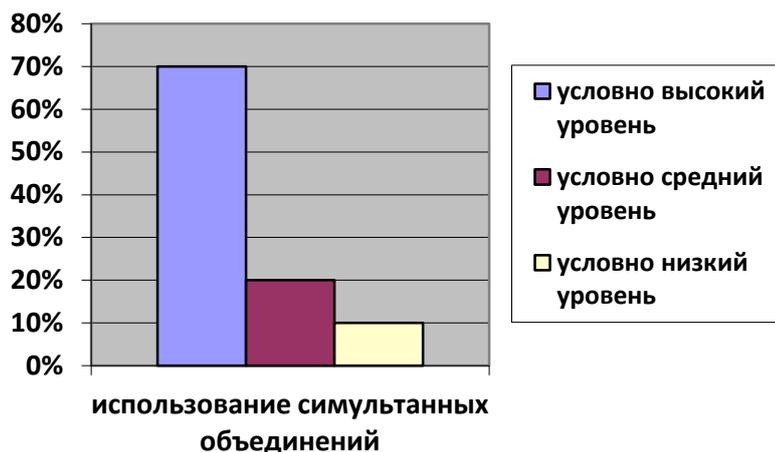


Рис.2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения использовать симультанные объединения знаков (%).

Испытуемые, продемонстрировавшие условно высокий уровень – 70% от общего количества испытуемых (7 человек), используют в процессе общения, в основном, симультанные объединения из 1 - 2 знаков, значительно реже из 3 знаков. Доминируют объединения экспрессивно-мимических знаков (улыбка и контактный взгляд) с предметно-действенными (в основном, указательный или изобразительный жест) и вербальными знаками. Например, Давид, привлекая внимания, смотрит в глаза, улыбается и указательным жестом показывает на педагога. Артем, при просьбе педагога дать тарелку, одновременно смотрит в глаза, подает тарелку и эхоталантично повторяет: «таеку».

У испытуемых с условно средним уровнем – 20% от общего количества испытуемых (2 человека), преобладают объединения из 1-2 знаков. У 1 ребенка встречается использование элементарных жестов и экспрессивно-мимических средств при выражении радости от выполненного действия. Например, Максим Б., украсив торт, указывает на него и смеется. 1 ребенок использует объединения экспрессивно-мимических (контактный взгляд) и вербальных знаков (отраженное повторение), жест и вербальный знак (отраженное повторение, лепетные, упрощенные или общеупотребительные

слова). Так, Ирина при показе ей ягодки, смотрит педагогу в глаза и отраженно повторяет: «ягака», при ответе на вопрос: «вкусная ягодка?», кивает головой и произносит: «да».

У испытуемых, показавших условно низкий уровень – 10% от общего количества испытуемых (1 человек), доминируют объединения из 1 знака. Из 2 знаков встречаются соединения контактного взгляда и улыбки лишь в 6% от общего количества объединений знаков. Например, Гриша смотрит в глаза педагогу и улыбается, когда тот объясняет задание.

Одним из важных умений в процессе коммуникации является **комбинирование знаков в сукцессивные последовательности**. По этому параметру испытуемые условно распределены на 3 уровня.

1. Условно высокий уровень – у испытуемых преобладают последовательности из 2 объединений знаков и в единичных случаях из 3.

2. Условно средний уровень – преобладание последовательностей из 1 объединения знаков, в единичных случаях из 2.

3. Условно низкий уровень – испытуемые преимущественно использовали объединения из 1 знака, а объединения из 2 знаков встречалось эпизодически и составляло менее 10% от общего количества сукцессивных последовательностей.

Результаты отражены в гистограмме (Рис.3) и приложении 5.

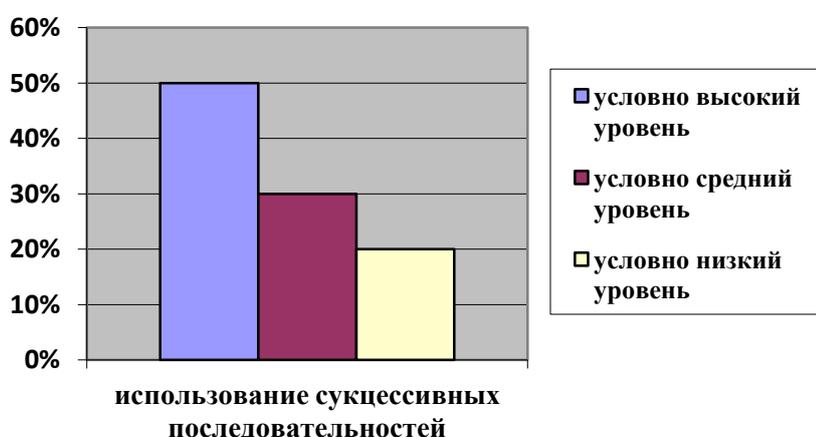


Рис.3.Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения использовать сукцессивные последовательности знаков (%).

Испытуемые, продемонстрировавшие условно высокий уровень – 50% от общего количества испытуемых (5 человек), используют в процессе общения, в основном, последовательности из 2 объединений знаков, в единичных случаях из 3. У испытуемых наблюдались последовательности из объединений различных категорий знаков: экспрессивно-мимических, предметно-действенных, вербальных. Например, Никита, при украшении торта, из баночки берет крем, вопросительно смотрит в глаза педагога, после ответа, отраженно повторяет: «кем», глядя на него, затем вставляет в торт, произнося: «сюда». Настя на вопрос: «Как дуют на свечку?», смотрит в глаза, переводит взгляд на свечу и дует на нее, после чего вопросительно смотрит в глаза педагогу для подтверждения правильности выполненного действия.

У испытуемых с условно средним уровнем – 30% от общего количества испытуемых (3 человека) преобладали последовательности из 1 объединения знаков, в единичных случаях из 2. Наблюдались:

- сукцессивные комплексы из экспрессивно-мимических знаков (контактный или вопросительный взгляд и улыбка). Например, Максим, при получении информации о задании украсить торт, посмотрел в глаза, затем улыбнулся, переводя взгляд на тортик;

- экспрессивно-мимических и вербальных знаков (контактный взгляд и отраженное повторение, либо лепетное, упрощенное или общеупотребительное слово, иногда в сочетании с жестом). Например, Гриша при показе, как кушает торт, посмотрел в глаза педагогу, затем повторил за ним изобразительный жест откусывания и одновременно отраженно произнес: «ам»;

- предметно-действенных и экспрессивно-мимических (изобразительный или указательный жест и контактный взгляд, либо в

объединении с улыбкой). Например, Ян показывает изобразительный жест задувание свечи, затем смотрит педагогу в глаза и одновременно улыбается;

- предметно-действенных и вербальных знаков (изобразительный или указательный жест и отраженное повторение, либо лепетное, упрощенное или общеупотребительное слово). Например, Ян, взяв в руки чайник, произносит: «гакий», затем дует в него, как бы остужая чай.

У испытуемых с условно низким уровнем – 20% от общего количества испытуемых (2 человека) преобладало использование объединений из 1 знака, а объединения из 2 знаков встречались в менее 10% от общего количества успешивных комплексов. Так, Ирина, увидев торт, провокализовала: «ух» и потянулась к тортику.

По итогам проведенного анализа нами были условно выделены **4 типологические группы**.

Результаты отражены в гистограмме (Рис.4) и приложении 6.

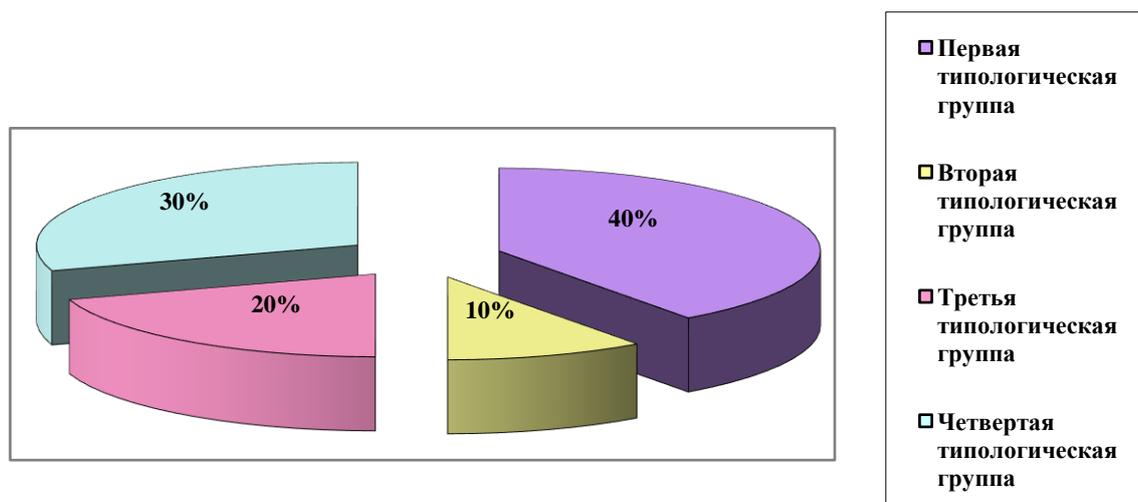


Рис.4. Распределение испытуемых на типологические группы (%).

➤ *Первая типологическая группа – испытуемые, использующие знаки всех категорий.*

В данную группу вошли 4 испытуемых (40% от общего количества испытуемых). 3 испытуемых имеют умеренную степень умственной отсталости, 1 ребенок – тяжелую степень умственной отсталости. У 1 ребенка интеллектуальный дефект осложнен речевой патологией (дизартрия

и моторная алалия), 1 испытуемый с синдромом Дауна, у 1 человека эпилепсия, 1 ребенок с синдромом Кляйнфельтера.

Среди испытуемых первой типологической группы все дети показали условно высокие уровни по общему количеству знаков за единицу времени и по использованию симультанных объединений. По использованию сукцессивных последовательностей 3 испытуемых с условно высоким уровнем и 1 - с условно средним уровнем.

Испытуемые первой типологической группы пользуются всеми категориями коммуникативных средств, с большим процентом (более 25% от общего количества) использования вербальных средств, в основном лепетных, упрощенных и общеупотребительных знаков, подкрепляя свои высказывания экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами. Использование знаков носит смысловую и коммуникативную нагрузку, наблюдаются, как реактивные, так и инициативные реплики. Вербальные средства используются с целью вопроса и сообщения информации, ответа на вопрос, а экспрессивно-мимические и предметно-действенные – для усиления, уточнения или замещения произносимой речи. Испытуемые обладают умением объединять знаки различных категорий и строить сукцессивные последовательности.

В первой типологической группе оказался один испытуемый с тяжелой умственной отсталостью, но с показателями использования средств коммуникации, соответствующих детям с умеренной умственной отсталостью. Мы предполагаем, что в данном случае имеет место гипердиагностика степени умственной отсталости, обусловленная трудностью дифференциации умеренной и тяжелой умственной отсталости у детей с отсутствием общеупотребительной речи, особенно в тех случаях, когда имеются сложности в установлении контакта.

➤ *Вторая типологическая группа – испытуемые с доминированием вербальных знаков.*

Во вторую типологическую группу вошел 1 испытуемый (10% от общего количества испытуемых). Ребенок имеет тяжелую умственную отсталость (F72), осложненную ДЦП и нарушением зрения.

Испытуемый второй типологической группы продемонстрировал условно средний уровень по общему количеству знаков за единицу времени и использованию симультанных объединений и условно низкий уровень по использованию сукцессивных последовательностей.

У испытуемого преобладали вербальные знаки, а экспрессивно-мимические и предметно-действенные встречались в менее 25% от общего количества знаков. Среди вербальных доминировали лепетные, упрощенные и общеупотребительные слова, которые использовались при ответах на вопросы, при сопровождении действий, в виде отраженного повторения за педагогом. Наблюдались реактивные и незначительное количество инициативных реплик. Например, Ирина в ответ на вопрос «Ты правильно сделала?», ответила: «Да». При затруднении вставить украшение в торт, произнесла: «Аяй». Экспрессивно-мимические средства представлены в виде редких контактных взглядов и мимолетной улыбки. Предметно-действенные знаки использовались только подражательно. Угнетение экспрессивно-мимических и предметно-действенных обусловлено психофизическими особенностями ребенка, в связи с этим приоритет отдается вербальным знакам, которые выступают, как компенсаторные в процессе общения. Так, например, для демонстрации принятия информации Ира отраженно повторяет инструкцию (или ее часть). Испытуемый использовал объединения преимущественно из одного знака (74% от общего количества), в единичных случаях из двух и сукцессивные последовательности из одного объединения знаков (91% от общего количества).

Во второй типологической группе оказался испытуемый с тяжелой умственной отсталостью, но мы гипотетически предполагаем, что дети с умеренной умственной отсталостью могут иметь подобные показатели

использования средств коммуникации и оказаться в типологической группе с доминированием вербальных знаков.

➤ *Третья типологическая группа – испытуемые с преобладанием вербальных знаков в виде эхоталии.*

В третью типологическую группу вошли 2 испытуемых (20% от общего количества испытуемых), имеющих множественный дефект: умственную отсталость и РАС. 1 испытуемый с умеренной степенью умственной отсталости, 1 испытуемый с тяжелой степенью умственной отсталости.

Все испытуемые продемонстрировали условно средний уровень по общему количеству знаков и условно высокие уровни по использованию симультанных и сукцессивных комплексов.

У всех испытуемых и экспрессивно-мимические, и вербальные знаки представлены в более 25% случаев от общего количества. У 1 испытуемого доминируют вербальные знаки. У 1 испытуемого преобладают экспрессивно-мимические и вербальные знаки. У обоих испытуемых предметно-действенные средства представлены в незначительном количестве (менее 25% от общего количества). Среди вербальных знаков доминируют эхоталии, которые не несут смысловой, экспрессивной и коммуникативной нагрузки. Экспрессивно-мимические представлены контактным взглядом и улыбкой, используемыми с целью привлечения внимания, демонстрации принятия инструкции и подтверждения правильности выполненного действия, а так же удовлетворения от проделанной работы. Предметно-действенные знаки использовались испытуемыми только как подражательные действия. Испытуемые способны к объединению знаков и моделированию сукцессивных комплексов.

В третью типологическую группу вошли испытуемые, как с умеренной, так и с тяжелой умственной отсталостью, что объясняется наличием сложного множественного дефекта, сочетающего интеллектуальное недоразвитие и расстройство аутистического спектра.

➤ *Четвертая типологическая группа – с преобладанием экспрессивно-мимических средств.*

В четвертую типологическую группу вошли 3 испытуемых (30% от общего количества испытуемых). Все дети со сложным множественным дефектом: тяжелая умственная отсталость и РАС.

Все испытуемые четвертой типологической группы с низким и средним уровнем по общему количеству знаков, с низким и средним уровнем по использованию симультанных объединений и сукуцессивных последовательностей.

У всех испытуемых четвертой группы преобладали экспрессивно-мимические (улыбка, смех, контактный взгляд) и в более 25% случаях от общего количества знаков встречались вербальные (вокализации, единичные случаи отраженного повторения) знаки. Экспрессивно-мимические представлены улыбкой, смехом, контактным взглядом с целью привлечения внимания, демонстрации принятия инструкции и удовлетворения от выполненной работы. Среди вербальных знаков наблюдались вокализации и единичные случаи отраженного повторения отдельных слов, что не выполняло смысловой и коммуникативной функции, а носило лишь эмоциональную нагрузку. Предметно-действенные знаки представлены в менее 25% случаях от общего количества знаков и встречались в виде отраженного повторения изобразительных жестов.

Анализируя особенности использования коммуникативных средств испытуемыми четвертой группы, мы предполагаем, что в данном случае имеет место гипердиагностика РАС, которое не является первичным отклонением, а имеют место аутистические черты в структуре интеллектуального дефекта.

Таким образом, полученные результаты констатирующего эксперимента и сделанные нами выводы подтвердили значимость изучения особенностей использования коммуникативных средств у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной

речи с целью дальнейшей перспективы в развитии средств. И должны быть учтены при определении содержания логопедической работы, направленной на развитие средств коммуникации.

II.3. Методические рекомендации по развитию средств коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общепотребительной речи

На основе проведенного анализа методической литературы и полученных результатов констатирующего эксперимента, нами составлены методические рекомендации по развитию коммуникативных средств у детей 9-10 летнего возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общепотребительной речи.

Составленные нами методические рекомендации включают описание:

- общедидактических принципов;
- направлений логопедической работы;
- содержания логопедической работы;
- условий организации логопедической работы.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на **требования** к обучению умственно отсталых детей:

1. Использование игровой формы как доминирующей.
2. Использование эмоций в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.
3. Использование подражательности.
4. Предметно-действенное обучение. Организация постоянной активной практической деятельности детей с конкретными предметами.
5. Детальное расчленение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения.
6. Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, а затем по речевой инструкции.

7. Частая смена видов деятельности на занятии с целью удерживания внимания ребенка на необходимое время.

8. Многократное повторение материала и применение его в новых ситуациях.

9. Индивидуальная и дифференцированная работа на уроке.

10. Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка.

Нами выделены основные **направления логопедической работы** по развитию средств коммуникации у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи:

1. Развитие понимания средств коммуникации.
2. Накопление вербальных и невербальных средств коммуникации.
3. Развитие умения строить симультанные и сукцессивные комплексы.

Разработанные нами методические рекомендации предполагают вариативность содержания и приемов логопедической работы с учетом типологических особенностей выделенных нами групп.

Типологические особенности выделенных нами групп легли в основу **содержания логопедической работы**, направленной на развитие средств коммуникации.

Вариативность работы прослеживалась через:

- выбор ведущей формы общения (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная), используемой для развития средств коммуникации;

- выбор ведущего средства коммуникации для развития понимания и использования в ситуации общения;

- выбор **содержания работы** для развития умения комбинировать знаки.

Подробное содержание работы по каждой типологической группе представлено в таблице 1.

Типоло	Содержание
--------	------------

гическа я группа	Понимание коммуникативных средств	Использование коммуникативных средств	Использование симультанных и сукцессивных комплексов
I	<p>Ведущая форма общения: ситуативно-деловая, с постепенным развитием внеситуативно-познавательной.</p> <p>Ведущие средства коммуникации: вербальные.</p>		
	<p>Вербальные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие импрессивной речи по основным лексическим темам; - развитие понимания грамматических категорий числа существительных и глаголов, мужского и женского рода, простых предлогов. <p>Предметно-действенные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие понимания изобразительных жестов. <p>Нетрадиционные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие понимания пиктограмм, как основы структурирования предложений. 	<p>Вербальные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - расширение словаря лепетных и упрощенных слов; - развитие словаря глаголов в повелительном наклонении; - речевое подражание общеупотребительным словам; - формирование и развитие фразы. <p>Предметно-действенные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - употребление изобразительных жестов, как основы глагольного словаря. <p>Нетрадиционные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие умения использовать пиктограммы в процессе построения фразы. 	<p>Развитие умения использовать сукцессивные последовательности на основе вербальных и предметно-действенных средств;</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие умения строить сукцессивные последовательности в виде последовательности выкладывания пиктограмм.
II	<p>Ведущая форма общения: ситуативно-деловая, с постепенным развитием внеситуативно-познавательной.</p> <p>Ведущие средства коммуникации: предметно-действенные и вербальные.</p>		
	<p>Вербальные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие импрессивной речи по основным лексическим темам; - развитие понимания грамматических 	<p>Вербальные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - расширение словаря лепетных и упрощенных слов; - развитие словаря 	<p>Формирование умения симультанно комбинировать экспрессивно-мимические средства между собой,</p>

	<p>категорий числа существительных и глаголов, мужского и женского рода, простых предлогов.</p> <p>Предметно-действенные средства:</p> <p>- развитие понимания локомоторных и предметных движений, изобразительных жестов.</p> <p>Экспрессивно-мимические средства:</p> <p>- развитие понимания мимики и выразительных движений, передающих эмоции и чувства собеседника.</p> <p>Нетрадиционные средства:</p> <p>- развитие понимания пиктограмм, как основы структурирования предложений.</p>	<p>глаголов в повелительном наклонении;</p> <p>- речевое подражание общеупотребительным словам;</p> <p>- формирование и развитие фразы.</p> <p>Предметно-действенные средства:</p> <p>- расширение локомоторных и предметных действий, формирование изобразительных жестов, как самостоятельных коммуникативных средств, так и вспомогательных для вербальных средств.</p> <p>Экспрессивно-мимические средства:</p> <p>- развитие мимической и артикуляционной мускулатуры с целью формирования умения передавать эмоции и чувства.</p> <p>Нетрадиционные средства:</p> <p>- развитие умения использовать пиктограммы в процессе построения фразы.</p>	<p>экспрессивно-мимические и вербальные, предметно-действенные и вербальные средства.</p> <p>Развитие умения строить успешивные последовательности из экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств, в сочетании с вербальными;</p> <p>- развитие умения строить успешивные последовательности в виде последовательности выкладывания пиктограмм.</p>
Ш	<p>Ведущая форма общения: ситуативно-личностная, с постепенным развитием ситуативно-деловой.</p> <p>Ведущие средства коммуникации: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и нетрадиционные.</p>		

	<p>Вербальные средства: - развитие импрессивной речи по основным лексическим темам; - развитие понимания простых инструкций в ситуации общения.</p> <p>Предметно-действенные средства: - развитие понимания локомоторных и предметных движений, изобразительных жестов.</p> <p>Экспрессивно-мимические средства: - развитие понимания мимики, выразительных движений рук и тела, выразительных вокализаций.</p> <p>Нетрадиционные средства: - развитие понимания пиктограмм, обозначающих предметы, действия, признаки; - формирование навыка глобального чтения.</p>	<p>Вербальные средства: - на первоначальных этапах работы угнетение вербальных средств, с целью отхода от эхоталий.</p> <p>Предметно-действенные средства: - расширение локомоторных и предметных действий, изобразительных жестов, как самостоятельных коммуникативных средств.</p> <p>Экспрессивно-мимические средства: - развитие умения адекватно ситуации пользоваться мимикой и взглядом, выразительными вокализациями.</p> <p>Нетрадиционные средства: - формирование умения соотносить пиктограммы с картинками и словом, обозначающими предметы, действия, признаки.</p>	<p>Развивать умение симультанно комбинировать экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства в своей группе и между собой.</p> <p>Формировать умение пользоваться последовательностями из экспрессивно-мимических, предметно-действенных и пиктографических средств.</p>
IV	<p>Ведущая форма общения: ситуативно-личностная. Ведущие средства коммуникации: экспрессивно-мимические.</p>		
	<p>Вербальные средства: - развитие импрессивной речи по основным</p>	<p>Вербальные средства: - развитие навыка</p>	<p>Развивать умение симультанно комбинировать</p>

	<p>лексическим темам; - развитие понимания простых инструкций.</p> <p>Предметно-действенные средства: - развитие понимания локомоторных и предметных движений, изобразительных жестов.</p> <p>Экспрессивно-мимические средства: - развитие понимания мимики, выразительных движений рук и тела, выразительных вокализаций.</p> <p>Нетрадиционные средства: - развитие понимания картинок, обозначающих предметы основных лексических тем.</p>	<p>подражать лепетным и упрощенным словам.</p> <p>Предметно-действенные средства: - развитие навыка подражать локомоторным и предметным движениям, жестам.</p> <p>Экспрессивно-мимические средства: - Экспрессивно-мимические средства: - развитие умения адекватно ситуации пользоваться мимикой и взглядом, выразительными вокализациями.</p> <p>Нетрадиционные средства: - формирование умения соотносить картинку со словом, обозначающим предметы.</p>	<p>экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства в своей группе и между собой.</p>
--	--	--	---

Таблица 1. Содержание логопедической работы, направленной на развитие средств коммуникации, для четырех типологических групп.

При организации логопедической работы **должны учитываться** индивидуальные психофизические особенности испытуемых.

Так, наглядный материал для *детей, имеющих нарушения зрения*, **должен отвечать** следующим требованиям:

- крупный формат изображений, пиктограмм, карточек (в зависимости от остроты и поля зрения);
- высокий цветовой контраст;
- четкие контуры изображений,

- заполненные, а не контурные изображения;
- четкое выделение ближнего, среднего и заднего планов.

При подборе наглядного и дидактического для *детей с ДЦП* должно **учитываться:**

- размеры и объемы игрушек для удобного манипулирования ими,
- расположение наглядного и дидактического материала на горизонтальной и\или вертикальной поверхности,
- подбор доступных действий для подражания, совместного с педагогом и самостоятельного выполнения.

Тип нервной системы (возбудимые\заторможенные) **должен учитываться** при организации логопедических занятий и проявлялся в сменах видов деятельности и их продолжительности, в дополнительном стимулировании и поощрении.

Таким образом, проведенный нами констатирующий эксперимент позволил выявить уровни сформированности экспрессивно-мимических, предметно-действенных, вербальных средств коммуникации и особенности их комбинирования у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи. Полученные нами результаты легли в основу условного выделения типологических групп детей и составления дифференцированных методических рекомендаций по развитию средств коммуникации и умения их комбинировать с учетом типологических и индивидуальных психофизических особенностей испытуемых.

Заключение

В результате анализа научно-методической литературы нами сделаны выводы о том, что общение – это сложный процесс взаимодействия и взаимопонимания участников общения. А коммуникация выступает, как сторона общения, заключающаяся в обмене информацией между индивидами. Основными знаковыми системами коммуникации являются экспрессивно-мимические, предметно-действенные и вербальные средства. Основой для формирования речи являются невербальные средства коммуникации. И уже на ранних этапах онтогенеза появляется способность к комбинированию средств. Сначала у детей формируется умение симультанно объединять знаки, а затем строить сукцессивные последовательности. Развитие общения в онтогенезе связано с развитием потребностей в общении, изменением ведущего вида деятельности, с качественными и количественными изменениями средств коммуникации, особенностями их комбинирования.

Дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью представляют собой полиморфный контингент в зависимости от тяжести коммуникативных отклонений, которые затрагивают вербальные и невербальные стороны общения, речевые нарушения носят системный характер и распространяются на все стороны и функции речи. Дети с умеренной умственной отсталостью к началу обучения в школе оказываются более сохранны к овладению навыками общения по сравнению с детьми с тяжелой умственной отсталостью.

Анализ методик коррекционно-педагогической работы с безречевыми детьми, и поставленная нами цель исследования позволили выделить основные направления логопедической работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи, значимые в рамках нашей работы:

- накопление вербальных и невербальных средств коммуникации;
- формирование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения.

С целью изучения особенностей средств коммуникации у детей 9-10-летнего возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи нами проведен констатирующий эксперимент на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5», КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат №3» с учащимися 2-3 классов. Нами была сформирована группа из 10 испытуемых.

Для проведения эксперимента нами адаптирована и модифицирована методика моделирования коммуникативных ситуаций с использованием видеосъемки, предложенная А.В. Мамаевой, в соответствии с целью исследования и особенностями испытуемых. Модификация заключалась:

- в уменьшении количества моделируемых ситуаций общения. Для детей 9 - 10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения не актуальны. Поэтому мы моделировали ситуации, соответствующие только ситуативно-деловой форме общения;

- в расширении спектра коммуникативных ситуаций для ситуативно-делового общения. Мы включили в эксперимент предметно-манипулятивную деятельность, заведенную в сюжет;

- в сокращении параметров анализа результатов обследования. Для нас представляло интерес изучение средств коммуникации, поэтому оценка коммуникативных умений нами не проводилась.

Эксперимент представлял собой моделирование 3 ситуаций, соответствующих ситуативно–деловой форме общения.

1. Предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет.
2. Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками.
3. Игра в лото

Ситуации общения моделировались последовательно. Продолжительность каждой модели взаимодействия с ребёнком зависела от его желания, но не превышала 15-20 минут. Все ситуации взаимодействия

записывались на видеокамеру. Для анализа были взяты 5 минут видеозаписи той ситуации, во время которых испытуемые проявляли наибольшую активность. Затем средства коммуникации, используемые ребёнком в общении, оценивались по следующим параметрам:

1. Общее количество знаков, используемых за единицу времени. Отдельно подсчитывались экспрессивно-мимические (взгляд, мимика); предметно-действенные (жесты) и вербальные знаки (вокализации, лепет, отраженное повторение).

2) Количество знаков в симультанном объединении.

3) Количество объединений знаков в сукцессивных последовательностях.

По каждому параметру эксперимента нами были условно выделены высокий, средний и низкий уровни сформированности экспрессивно-мимических, предметно-действенных, вербальных средств коммуникации и особенности их комбинирования у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

Анализ полученных результатов позволил нам условно выделить четыре типологические группы:

- первая типологическая группа – испытуемые, использующие знаки всех категорий.

- вторая типологическая группа – испытуемые с доминированием вербальных знаков.

- третья типологическая группа – испытуемые с преобладанием вербальных знаков в виде эхолалий.

- четвертая типологическая группа – с преобладанием экспрессивно-мимических средств.

В результате проведенной работы нами составлены дифференцированные методические рекомендации по развитию средств коммуникации и умения их комбинировать с учетом типологических и индивидуальных психофизических особенностей испытуемых. Составленные

нами методические рекомендации включают описание общедидактических принципов, направлений, содержания и условий организации логопедической работы;

Нами выделены основные направления логопедической работы по развитию средств коммуникации у детей 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи:

1. Развитие понимания средств коммуникации.
2. Накопление вербальных и невербальных средств коммуникации.
3. Развитие умения строить симультанные и сукцессивные комплексы.

С учетом типологических особенностей выделенных нами групп вариативность работы прослеживалась через:

- выбор ведущей формы общения (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная), используемой для развития средств коммуникации;

- выбор ведущего средства коммуникации для развития понимания и использования в ситуации общения;

- **выбор средств коммуникации для развития умения комбинировать знаки.**

Индивидуальные психофизические особенности учитывались нами при подборе наглядного и дидактического материала и при организации логопедических занятий.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается:

1. Апробация предложенных методических рекомендаций.
2. Подтверждение полученных результатов на большей выборке испытуемых.

Библиографический список:

1. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001 – 80 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2006. – 222 с.
4. Баряева Л.Б. Я – говорю. Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л.Б.Баряева, Е.Т.Логинова, Л.В.Лопатина. – М.: Дрофа, 2007. – 31 с.
5. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. – СПб.: Издательство «Союз», 2004 – 44 с.
6. Белякова А. Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью : Дисс. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2003. – 167 с.
7. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : Периодика раннего развития : Эмоциональные предпосылки освоения языка : Кн. для логопеда / Е. Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
8. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психологическое развитие ребенка до поступления в школу. Научный редактор Б.С.Волков. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 144 с.
9. Волкова А.И. Психология общения / А.И.Волкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 446 с.
10. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно – методические материалы / И. М Бгажнокова, М. Б. Ульяновцева, С. В. Комарова и др. ; под ред. И. М. Бгажноковой. – М. : Владос, 2007. – 239 с.
11. Воспитание и обучение детей раннего возраста : Кн. Для воспитателя дет. сада / под ред. Л. М. Павловой. – М. : Просвещение, 1986. – 175 с.

12. Выготский Л. С. Мышление и речь : [Психологические исследования] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с.
13. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл [и др.], 2004. – 512 с.
14. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников : Кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
15. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. - М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351,[1] с.
16. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. - М.: Высш. школа, 2007 - 320 с.
17. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Наука, 1980. - 104 с.
18. Гуровец Г.В., Давидович Л.З. К вопросу изучения болезни Дауна // Дефектология, 1999. №6
19. Гриншпун Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б. М. Гриншпун // Нарушения речи и голоса у детей. Пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – М. : Просвещение, 1975. – С. 71 – 80.
20. Дедюхина Г. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком / Г. В. Дедюхина, Е. В. Кириллова. – М. : Издательский центр « Техинформ » МАИ, 1997. – 88 с.
21. Дюкен Ф. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми / Ф. Дюкен, Л. В. Лопатина. – СПб. : Изд - во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 80 с.
22. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. – Екатеринбург, – 2000.

23. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников.: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. - 320 с.
24. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации. – М.: В.Секачев, 2012 – 88 с.
25. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития №1, 2009. – 49 – 53 с.
26. Задумова Н. П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью : Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб. , 2005. – 264 с.
27. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого – социальный ин-т [и др.], 2001. – 432 с.
28. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для высших учебных заведений. Изд.второе, дополненное, исправленное и переработанное. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
29. Исенина Е. И. Психологические закономерности речевого онтогенеза (Дословесный период). Учебное пособие / Е. И. Исенина. – Иваново : Ивановский госуд. ун-т, 1983. – 78 с.
30. Кириллова Е. В. Начальные этапы коррекционной работы с безречевыми детьми / Е. В. Кириллова // Логопедия. – 2005. - № 3 (9). – С. 65 – 75.
31. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
32. Кларк Г. Как маленькие дети употребляют свои высказывания / Г. Кларк, Е. Кларк // Психолингвистика. Сб. статей / сост. А. М. Шахнарович. – М. : Пресс, 1984. – С. 353 – 366.

33. Козырева Л. М. Говорю красиво и правильно : Развитие речи у детей от рождения до 5 лет / Л. М. Козырева. – Екатеринбург : У – Фактория, 2005. – 224 с.
34. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1979. – 192 с.
35. Коррекционно-образовательная программа для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями / под ред. Л. Б. Баряевой, 1996
36. Кумин Л. Дети с синдромом Дауна: их особенности, влияющие на развитие речи (ч.1), Kumin, Libby (Ph.D., CCC-SLP) Early Communication Skills for Children with Down Syndrome. A Guide for Parents and Professionals. Woodbine House 2003. Книга предоставлена Баженовой Н. Перевод, реферирование Лисенковой О. (<http://www.pedlib.ru>)
37. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально – перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов н / Д : РГУ, 1986. – 136 с.
38. Лабунская В. А. Экспрессия человека : Общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов н / Д. : Феникс, 1999. – 608 с.
39. Лебединский В. В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития / В. В. Лебединский // Психология аномально развития ребенка : Хрестоматия в 2 т. Т. 1. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевского. – М. : ЧеРо [и др.], 2002. – С. 182 – 192.
40. Леонтьев А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
41. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – Издательство: Красанд, 2010. – 216 с.
42. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

43. Лепская Н. И. Онтогенез речевой коммуникации : Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – М. , 1989. – 34 с.
44. Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. - М. : МГУ, 1997. – 151 с.
45. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии [и др.], 1997. – 384 с.
46. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.-М.: Педагогика,1986.-144с.
47. Лисина М. И. Этапы генезиса речи как средства общения / Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1985.
48. М. И. Лисина. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни //Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. - Москва: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.
49. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. - М. : Наука, 1981. – С. 3 – 23.
50. Лурия А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е.Д.Хомской. – 2-е изд., - М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
51. Лямина Г. М. Развитие речи ребенка раннего возраста : Методическое пособие / Г. М. Лямина. – М. : Айрис – пресс, 2005. – 96 с.
52. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.: Учебное пособие для студентов высш.пед. учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
53. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9 летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: дис. ...канд. пед. наук.- Екатеринбург., 2008.- 269 с.

54. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод, пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю. Н. Кислякова [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — 160 с. : ил.
55. Новоторцева Н.В. Методика развития речи у неговорящих детей: Учебно-методическое пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999, 61 с.
56. Парыгин Б. Ф. Анатомия общения / Б. Ф. Парыгин. – СПб. : Изд – во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
57. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М . : Академия, 2002. – 160 с. – (Высшее образование)
58. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология»/А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; Сост. А. Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1985.—144 с.
59. Приказ от 19 декабря 2014 г. №1599 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
60. Программа обучения глубоко умственно отсталых детей. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1984. – 97 с.
61. Пятница Т.В., Башинская Т.В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Часть 1. – М., 2010.
62. Пятница Т.В., Башинская Т.В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Часть 2. – М., 2011.
63. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками : Учебное пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 151 с.
64. Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи. // Дефектология. 1996. - № 1. - С. 62-66.
65. Специальная педагогика / под ред. Н.М.Назаровой.

66. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

67. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. «Логопедическая работа с детьми I уровня речевого развития» / Под ре. Г. В. Чиркиной – М.: Просвещение, 2010.- С.93-95

68. Шипицына Л. М. Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.

69. Шипицына Л. М., Защиринская О. В. Исследование когнитивных особенностей невербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью (Методика «Позы человека»). – СПб: изд-во ИСПиП, 2007. - 27

70. Шипицына Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: Учебное пособие. – СПб.: ВЛАДОС Северо-Запад, 2010 – 279 с.

71. Якунина К. В. Развитие кинетических средств коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи : Дисс. ... канд. пед. наук. – М. , 2000. – 149 с.

Приложения

Приложение 1. Анамнестические сведения испытуемых.

Ф.И.	Возраст	Основной диагноз	Сопутствующий диагноз	Тип нервной системы
Влада К.	2005 (9)	F 71	Дизартрия, моторная алалия	Уравновешенный
Давид Н.	2005 (9)	F 71 (с.Дауна)		Возбудимый
Григорий Т.	2005 (10)	F 72, РАС	Гидроцефалия	Возбудимый
Артем С.	2005 (10)	F 72, РАС	СДВГ	Возбудимый
Ирина П.	2005 (10)	F 72	Микроцефалия, ДЦП, нарушение зрения	Возбудимый
Максим М.	2005 (9)	F 72, РАС	Гидроцефалия, СДВГ	Заторможенный
Максим Б.	2005 (9)	F 72, РАС		Возбудимый
Никита К.	2005 (9)	F 71 (с.Кляйнфельтера)		Возбудимый
Настя С.	2005 (9)	F 71, РАС		Заторможенный
Ян У.	2005 (10)	F 72 (эпилепсия)		Возбудимый

Приложение 2. Методика моделирования коммуникативных ситуаций с использованием видеосъемки, предложенная А.В. Мамаевой.

Методика исследования. Экспериментатор моделировал 6 ситуаций, соответствующих ситуативно–деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формам общения.

1) Ситуативно-деловая форма общения (2 ситуации):

А) Игра в лото.

Б) Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками (желобок с шариком, тележка, коробочки и шарики разного размера, пирамидки, матрёшки, кубики, вкладыши, палочки).

2) Внеситуативно-познавательная форма общения (2 ситуации):

А) Чтение сказок с рассматриванием серий сюжетных картинок по прочитанному.

Б) Рассматривание предметных картинок на тему «Транспорт», «Животные».

3) Внеситуативно-личностная форма общения (2 ситуации):

А) Беседа с ребёнком на личностные темы (с кем ты живёшь, с кем дружишь, в какие игры любишь играть и т.д.).

Б) Беседа на личностные темы с использованием посредника (мягкой игрушки или фотографии другого ребёнка) и использованием картинок – заменителей слов.

Из шести вышеперечисленных ситуаций экспериментатор предлагал на выбор ребёнка 3 ситуации, моделирующие различные формы общения. При выборе одной из двух ситуаций, моделирующих одну и ту же форму общения, учитывались следующие факторы:

1) При выборе модели ситуативно-деловой формы общения учитывалось, узнаёт ли ребёнок предметные изображения. При утвердительном ответе ребёнку предлагалась ситуация А, в противном случае – ситуация Б.

2) При выборе модели внеситуативно-познавательной формы общения обращалось внимание на способность ребёнка к восприятию текста и восприятию сюжетных картинок. При утвердительном ответе ребёнку предлагалась ситуация А, в противном случае – ситуация Б.

3) При выборе модели внеситуативно-личностной формы общения учитывался уровень сформированности речи. При наличии зачатков общеупотребительной речи или общеупотребительной речи с элементами недоразвития предлагалась ситуация А, при отсутствии общеупотребительной речи – ситуация Б.

Таким образом, при невозможности включить ребёнка в модель общения А, ему предлагалась сразу облегчённая модель Б. При возможности включения ребёнка в более сложную модель общения осуществлялись все возможные виды взаимодействия с ним (как сложные, так и облегчённые варианты).

При затруднениях ребёнка в самостоятельном выборе с ним моделировались все возможные для него ситуации общения последовательно.

Затем особенности коммуникации в значимой модели общения анализировались с помощью видеозаписи по двум направлениям:

- сформированность **средств коммуникации**;
- сформированность **коммуникативных умений**.

Средства коммуникации, используемые ребёнком в общении, оценивались по следующим параметрам:

1) Количество знаков, употребляемых за единицу времени. Отдельно подсчитывались экспрессивно-мимические (взгляд, мимика, вокализация); предметно-действенные (жесты, физиознаки, картинки-заменители слов) и вербальные знаки.

2) Количество знаков в симультанном объединении.

3) Количество объединений знаков в сукцессивной последовательности.

При оценке **коммуникативных умений** учитывались следующие критерии:

1) Активность ребёнка в общении, определяемая через подсчёт общего количества знаков, употребляемых за единицу времени).

2) Инициативность, направленная на партнёра, определяется путём подсчёта количества инициативных высказываний, направленных на партнёра, за единицу времени.

3) Реактивность, определяемая через подсчёт количество реактивных высказываний за единицу времени.

4) Понятность знаков, для определения которой подсчитывается процентное отношение понятных реплик к общему количеству реплик.

5) Владение различными формами общения, определяется путём подсчёта количества возможных моделей общения из шести предложенных.

Приложение 3. Распределение испытуемых 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи на группы по общему количеству знаков, используемых за единицу времени (%).

Испытуемые	Активность (общее количество знаков в минуту)	Уровень
Влада К.	17,4	Условно высокий
Давид Н.	14	Условно высокий
Григорий Т.	3,4	Условно низкий
Артем С.	9,4	Условно средний
Ирина П.	5,8	Условно средний
Максим М.	5,4	Условно средний
Максим Б.	4,6	Условно низкий
Никита К.	12,8	Условно высокий
Настя С.	9,2	Условно средний
Ян У.	16,4	Условно высокий

Приложение 4. Распределение испытуемых 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи на группы по уровню сформированности умения использовать симультанные объединения знаков (%).

Испытуемые	Объединен ия из 1 знака.	Объединения из 2 знаков.	Объединен ия из 3 знаков	Уровень
Влада К.	55%	31%	14%	Условно высокий
Давид Н.	60%	32%	8%	Условно высокий
Григорий Т.	94%	6%		Условно низкий
Артем С.	78%	19%	3%	Условно высокий
Ирина П.	74%	26%		Условно средний
Максим М.	87%	7%	4%	Условно высокий
Максим Б.	65%	35%		Условно средний
Никита К.	60%	28%	12%	Условно высокий
Настя С.	74%	20%	6%	Условно высокий
Ян У.	57%	37%	6%	Условно высокий

Приложение 5. Распределение испытуемых 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи на группы по уровню сформированности умения использовать сукцессивные последовательности знаков (%).

Испытуемые	Последовательности из 1 объединения знаков.	Последовательности из 2 объединения знаков.	Последовательности из 3 объединения знаков.	Уровни
Влада К.	73%	25%	2%	Условно высокий
Давид Н.	76%	22%	2%	Условно высокий
Григорий Т.	87%	13%	-	Условно средний
Артем С.	86%	11%	3%	Условно высокий
Ирина П.	91%	9%	-	Условно низкий
Максим М.	79%	21%	-	Условно средний
Максим Б.	93%	7%	-	Условно низкий
Никита К.	57%	36%	7%	Условно высокий
Настя С.	58%	38%	4%	Условно высокий
Ян У.	57%	43%		Условно средний

Приложение 6. Распределение испытуемых 9-10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи на типологические группы (%).

Испытуемые	Использование знаков различных категорий	Типологическая группа
Влада К.	Знаки всех категорий	1
Давид Н.	Знаки всех категорий	1
Григорий Т.	Экспрессивно-мимические и вербальные (вокализации)	4
Артем С.	Вербальные (эхолалии)	3
Ирина П.	Вербальные	2
Максим М.	Экспрессивно-мимические (среди вербальных - вокализации)	4
Максим Б.	Экспрессивно-мимические (среди вербальных - вокализации)	4
Никита К.	Знаки всех категорий	1
Настя С.	Вербальные (эхолалии)	3
Ян У.	Знаки всех категорий	1