

**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

Тимирбаева Кристина Андреевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СФОРМИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

направленность (профиль) образовательной программы

Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой
коррекционной педагогики

к.п.н., доцент

Беляева О.Л.

« _____ » _____ 2017 г.

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент кафедры кор. пед-ки

Проглядова Г.А.

« _____ » _____ 2017 г.

Научный руководитель

к.п.н., доцент

Агаева И.Б.

« _____ » _____ 2017 г.

Обучающийся Тимирбаева К.А.

« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Современное состояние изученности проблемы применения средств коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.....	11
§ 1.1 Теоретико-методологические основы изучения средств коммуникации.....	11
§ 1.2 Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.....	23
§ 1.3 Причины нарушений средств коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.....	31
§ 1.4 Проблемы формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.....	36
Выводы по 1 главе	44
Глава 2. Изучение сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.....	46
§ 2.1 Характеристика базы исследования и контингента дошкольников.....	46
§ 2.2 Методика проведения констатирующего эксперимента.....	49
§ 2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента... ..	64
§ 2.4 Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.....	76
Заключение	112
Библиографический список	116
Приложение.....	123

Введение

Актуальность исследования. В условиях модернизации образования актуальным становятся вопросы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Важным условием успешного включения детей с умеренной умственной отсталостью в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей и потребностей. При этом эффективность коррекционной работы с детьми этой категории в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативных умений, так как социальный опыт ребенка с интеллектуальными нарушениями, как и нормально развивающегося сверстника, складывается под влиянием общественных отношений и связей на основе коммуникации с другими людьми.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ гарантирует право на образование для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривая их обучение и воспитание в общеобразовательных организациях на основе адаптированной образовательной программы и в специальных образовательных организациях.

Имеющиеся в отечественной науке исследования коммуникативного развития дошкольников с умеренной умственной отсталостью в основном отражают особенности фонетической, лексической и грамматической сторон их речевой функциональной системы (А.В. Закрепина, В.И. Липакова, Е.А. Стребелева и др.). Однако исследования, в которых рассматриваются вопросы формирования коммуникативных умений, отсутствуют. Изучение формирования коммуникативных умений у детей с умеренной умственной отсталостью было отражено в исследованиях ученых (Г.А. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, Е.Э. Смирнова и другие) в рамках

отечественной концепции о генезисе общения.

Таким образом, применительно к детям с умеренной умственной отсталостью проблема изучения коммуникативных умений и преодоления нарушений их развития, является недостаточно разработанной. Вопросы формирования речи у дошкольников с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации рассматриваются в исследованиях И.Б. Агаевой, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Парыгина и других.

Отсутствие научно обоснованных данных об особенностях коммуникативных умений, возможностях овладения ими детьми с умеренной умственной отсталостью требует поиска эффективных путей их формирования у детей с данной формой психического дизонтогенеза, теоретического обоснования и экспериментальной проверки методики коррекционного обучения в единстве ее задач, методов и содержания.

До недавних пор дети, нарушение интеллекта которых сочеталось с нарушениями зрения, слуха, речевого развития, эмоционально-волевой сферы, опорно-двигательного аппарата, психическими расстройствами и расстройствами аутистического спектра, считались необучаемыми, т.к. они не могли освоить общеобразовательные программы, воспитанием зачастую занимались родители, не обладающие знаниями в области специальной педагогики и психологии. Очень часто таким детям в будущем была уготована жизнь в изоляции от общества в психоневрологических интернатах. Современные данные специальных педагогических дисциплин позволяют говорить о том, что необучаемых детей нет, но у них есть разные возможности для обучения.

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) решает задачи по созданию наилучших условий для реализации образовательных возможностей таких детей, определяет требования к результатам обучения.

Такие особенности детей, как ограниченный пассивный словарь, отсутствие или недостаточная мотивация к речевой деятельности в частности и коммуникации вообще, а также неумение осуществлять речевое взаимодействие, ограничивают процесс общения таких детей с другими людьми, затрудняют расширение их социальных контактов. Окружающие обращаются к ним тогда, когда имеют для этого желание, причину или время. Недопонимание со стороны ребёнка требований взрослого, неспособность донести до другого человека свои желания ведут к проявлениям нежелательного поведения. Став взрослым, такой человек может стать агрессивным оттого, что он лишён права выбора, что его не понимают, или послушным, не верящим в себя, в свои силы. Чтобы уменьшить нежелательные для общества проявления, специалисты образовательного учреждения должны найти возможность заменить вербальную коммуникацию другими средствами.

В России и за рубежом накоплен большой опыт по применению средств альтернативной (дополнительной, поддерживающей) коммуникации. Авторы публикаций по данной теме заявляют о большом выборе в использовании различных средств альтернативной коммуникации (жесты, взгляды, мимика, графические символы, технические устройства и др.)

На *социально-педагогическом* уровне актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время интерес к проблеме образования детей с особыми образовательными потребностями значительно возрос. Среди данной категории особое место занимают дети с умеренной умственной отсталости.

Многие авторы (С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева и др.) отмечают, что у детей с умеренной умственной отсталости наблюдаются большие трудности в овладении речевым общением: грубо нарушено понимание обращенной речи, многие дети данной категории являются безречевыми, либо остаются на стадии лепетной речи – дограмматической. Вместе с тем, возможности

общения таких детей во многом определяются степенью сформированности понимания и употребления грамматических категорий, что позволяет оптимизировать процесс социализации.

На *научно-практическом уровне* актуальность исследования связана с тем, что в современной науке и практике логопедии основной акцент исследователей смещен на развитие произносительной стороны речи дошкольников с умеренной умственной отсталостью

При выборе средства коммуникации необходимо учитывать интеллектуальные, психосоциальные, моторные возможности ребёнка.

Проанализировав сложившуюся ситуацию с контингентом детей, можно сделать вывод, что данные коррелируют с общемировыми показателями численности детей с проблемами в развитии. В связи с этим появилась необходимость создания программы коррекционных занятий по альтернативной коммуникации по варианту 2 ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В результате анализа литературных данных по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- низким уровнем развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью и ее значимостью для всестороннего развития дошкольников, их успешной социализации;
- важностью создания образовательных условий для формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью и недостаточностью специальных разработок с использованием альтернативных средств коммуникации, направленных на максимально эффективное развитие речи.

Проблема исследования заключается в изучении коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью, потребностью изучения ее особенностей, а так же в

определении содержания коррекционно-логопедической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников рассматриваемой категории в условиях ДОО.

Цель исследования – выявить особенности и уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью и на основе выявленной симптоматики определить содержание логопедической работы.

Объект исследования – коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Предмет исследования – особенности сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Гипотезой исследования является следующее предположение, что:

1) У старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью будут выявлены особенности, заключающиеся: в ограниченном объеме пассивного и активного словаря, знаний об окружающей действительности, в сложности понимания и построения предложений, не связанных с бытовым опытом;

2) Большинство дошкольников с умеренной умственной отсталостью продемонстрируют низкий уровень владения вербальными средствами коммуникации, что обуславливает необходимость применения альтернативных средств коммуникации

3) Учет выявленных особенностей коммуникативных умений позволит составить с учетом типологических групп дифференцированные методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у рассматриваемой категории детей.

В соответствии с поставленной целью, объектом и предметом и гипотезой исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. Проанализировать психологическую, педагогическую литературу по проблеме исследования,

2. Выявить особенности и уровни сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.
3. Выявить типологические различия сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.
4. Составить дифференцированные методические рекомендации направленные на формирование коммуникативных умений старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации

Методологической и теоретической основой исследования явились положения о:

- системном подходе к анализу речевых нарушений (М. С. Певзнер, Р. Е. Левина),
- понимании импрессивной речи как «узлового образования», развитие которого предшествует развитию целого ряда речевых процессов, лежит в основе связи речи с другими сторонами психики (Р.Е.Левина);
- единстве мышления и речи (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже),
- о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М. И. Лисина, Т. Б. Филичева),
- общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей (Л. С. Выготский),
- закономерностях усвоения языковых норм и правил (С. Н. Цейтлин).
- обучения и воспитания дошкольников с умеренной умственной отсталостью (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, О.П. Гаврилушкина, А.В. Закрепина, Е.А. Екжанова, А.А. Еремина, А.А. Катаева, Т.Н. Исаева, В.И. Липакова, И.С. Смирнова, Е.А. Стребелева, О.Н. Усанова, Л.М. Шипицина, Г.В. Цикото и др.).

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ литературы, изучение медико-психолого-педагогической документации детей (личные дела, протоколы психолого-медико-педагогической комиссии, медицинские карты);

- эмпирические методы: методы (беседа с логопедом, проведение констатирующего эксперимента);

- статистическая обработка полученных результатов исследования

Теоретическая значимость исследования:

- представлены дифференцированные методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации;

- уточнено понятие «альтернативная коммуникация» и выявление особенности коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования:

- структурирован диагностический комплекс, определена общая стратегия исследования с целью изучения состояния сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью;

- составлено содержание дифференцированных методических рекомендаций, направленных на формирование коммуникативных умений у старших дошкольниками с умеренной умственной отсталостью.

Научная новизна исследования:

- выявлены типологические особенности старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью;

- разработана коррекционно-логопедическая программа к курсу «Альтернативная коммуникация».

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- 1) участие в научных и научно-практических конференциях:

межрегиональных, всероссийских, международных (XVIII международный научно-технический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука» 6-7 апреля 2017г.);

2) публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов (Материалы научно-практической конференции студентов «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья» 21 апреля 2017г.);

3) педагогическую деятельность в (МБДОУ № 249 компенсирующего вида. В период с 1 сентября 2017 года по настоящее время).

По теме диссертации опубликована одна работа (сборник материалов научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья» 21 апреля 2017г.)

Базой исследования выступило МДОУ «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья №23 «Солнышко» г. Зеленогорска Красноярского края. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью в количестве 10 человек.

Этапы исследования:

1 этап – изучение и анализ литературы по проблемам исследования, разработка диагностического комплекса.

2 этап – констатирующий эксперимент, анализ результатов констатирующий эксперимента.

3 этап - обобщающий, составление анализа, обобщение, описание полученных результатов; оформление методических рекомендаций.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Глава 1. Современное состояние изученности проблемы применения средств коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью

1.1. Теоретико-методологические основы изучения средств коммуникации

Коммуникация, или общение, – это процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, характеризующийся взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. Но коммуникация – это не только слова и речь [12].

Многоканальная коммуникация – процесс общения, когда вербальная речь дополняется или заменяется невербальной речью – знаками, жестами, мимикой, символами и другими средствами [13].

Альтернативная коммуникация (дополнительная, аугментативная, вспомогательная, тотальная) – это способы коммуникации, дополняющие или заменяющие вербальную речь людям, которые не могут с её помощью удовлетворительно общаться. Все неголосовые системы коммуникации называются альтернативными, но альтернативная форма коммуникации используется как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней [4].

Альтернативная коммуникация означает, что человек общается с собеседником без использования речи.

Дополнительная коммуникация означает коммуникацию, дополняющую речь, т.е. идёт поддержка развития речи и обеспечение альтернативной формы коммуникации в том случае, если у человека так и не разовьётся способность говорить.

К выбору альтернативной коммуникации необходимо подходить, учитывая многие аспекты. Система должна облегчать повседневную жизнь, позволять человеку в меньшей степени чувствовать себя инвалидом и больше управлять собственной жизнью.

Большинству людей, которые нуждаются в средствах альтернативной коммуникации, часто бывают необходимы и другие виды помощи, поэтому введение альтернативной коммуникации должно быть скоординировано с такими услугами, как образование, социальная помощь, медицинская помощь.

Существует ещё несколько форм деления альтернативной коммуникации – коммуникация с помощью вспомогательных устройств, коммуникация без помощи вспомогательных устройств, а также зависимая и независимая коммуникации[2].

Альтернативная коммуникация - это совершенно иная коммуникативная система, в которой особое значение приобретают невербальные способы общения : предметы, фотографии, пиктограммы, символы и др., позволяющие «безречевому» ребенку используя пиктографический код, вступать во взаимодействие с социумом [1] .

Коммуникация с помощью вспомогательных устройств включает все формы коммуникации с использованием различных приспособлений, например, это коммуникативные доски и альбомы, электронные устройства, указывание на символ или картинку.

Коммуникация без помощи вспомогательных устройств – это использование жестов, дактилирование, моргание глазами [6]. Разделение на зависимую и независимую коммуникацию указывает на степень зависимости от другого человека в формулировании и интерпретации значения того, что он хочет донести до собеседника.

В российской практике сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья отдельные формы альтернативной и

дополнительной коммуникации были давно – общение с помощью картинок, письма, жестов, пальцевой азбуки. Но век коммуникаций, создавший Интернет для общения на расстоянии, создал и разнообразные технологии альтернативной и дополнительной коммуникации.

В последнее время эта сфера бурно развивалась, но не всё и не сразу становилось доступным в нашей стране. Теперь заинтересованным родителям и педагогам чаще удаётся раздобыть интересную методику и внедрить её в практику обучения помощи особым детям. Но многим специалистам-практикам по-прежнему не хватает понимания общей картины того, что на сегодняшний день придумано и что именно стоит применить в данном конкретном случае.

Возможно три варианта использования альтернативной коммуникации: может быть востребована постоянно, или использоваться как временная помощь, или рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью, побуждает появление речи и помогает её развитию. Использование дополнительных знаков способствует вербальной речи через развитие абстрактного мышления и символической деятельности.

Альтернативная коммуникация служит для выстраивания работающей системы коммуникации, для развития навыка самостоятельно доносить до собеседника нужную информацию, для развития умения выражать мысли с помощью символов и жестов [24].

Альтернативная коммуникация используется при нарушении слуха, при двигательных нарушениях, при умственной отсталости, аутизме, при специфических органических проблемах артикуляционных органов при болезни Дауна, при прогрессирующих заболеваниях, травмах, при временных ограничениях речевых возможностей. Эти нарушения ограничивают способность использования вербальной речи для общения. При затруднении процесса коммуникации люди прибегают к жестике, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, рисункам,

значкам, фотографиям, пиктограммам, системам символов). Все эти разнообразные средства помогают выражать желания, просьбы, потребности, чувства на всех уровнях жизнедеятельности ребёнка – в домашней обстановке, в школьных условиях обучения и воспитания, при общении со сверстниками, социумом[13].

Кроме этого, системы альтернативной коммуникации помогают в перспективе «неговорящим» детям перейти на речевое общение. Использование знаков, дополняющих или заменяющих речь, помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность, таким образом, способствуя развитию понимания вербальной речи. Обеспечение детей с ограниченными возможностями общения средствами альтернативной коммуникации повышает уровень их социализации, улучшает качество жизни, даёт возможность почувствовать себя полноценной личностью [12].

При выборе средств дополнительной коммуникации учитываются сильные стороны ребёнка и особенности онтогенеза. Для этого оценивается уровень коммуникативного развития, коммуникативные возможности и способности ребёнка. При оценивании уровня коммуникации ребёнка и выборе средств альтернативной коммуникации необходимо наблюдать за ребёнком в различных ситуациях; обсудить, какие коммуникативные действия ребёнок совершает в повседневной жизни, во время игр, общения; проанализировать, какие повторяющиеся действия можно трактовать как сигналы о желании и потребности ребёнка.

Основные принципы использования системы дополнительной коммуникации [14]:

Принцип «от более реального к более абстрактному» - ребёнку сначала предъявляется изображение реального объекта, затем символ.

Принцип избыточности символов – одновременное использование различных систем коммуникации – картинок, жестов, символов,

написанного слова.

Принцип постоянной поддержки мотивации – система работы долгая и кропотливая, не всегда воспринимается быстро и легко. Требуется обучение всего окружения ребёнка, постоянной поддержки мотивации.

Принцип функционального использования в коммуникации – использование приобретённых навыков в повседневной деятельности за пределами школьного занятия.

В большинстве стран существуют два типа мануальных знаков (жестов).

Первый тип – жестовые языки глухих людей, они первичны и не зависят от устного языка. Они имеют собственную грамматику, система словоизменения отличается от устного языка, существуют диалектные различия.

Другой тип мануальных знаков – жестовые системы. Они вторичны, передают вербальную речь «слово в слово». Часто жестовые системы, соответствующие устному языку, используют в работе со слышащими людьми с нарушениями коммуникации. Так как жестовые системы построены на основе вербальной речи, то при работе с альтернативной коммуникацией жесты и речь используют одновременно. Жесты при нарушенной коммуникации делают слово «видимым», помогают ребёнку лучше запоминать слова, при неразборчивой речи помогают донести смысл послания. Все жесты делятся на несколько групп [4]:

1.Символические социальные жесты и движения, которые ребёнок усваивает в процессе ситуативно-делового общения (да, нет, иди сюда, здравствуй, до свиданья и др.)

2.Дополнительные социальные жесты – указательный.

3.Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий по мере формирования предметной деятельности (кушать, варить, ехать, играть, спать, умываться и др.)

4. Жесты описательного характера – передают характерные черты и свойства, присущие определённому объекту (зайчик, кошка, лошадь, собака, книга, самолёт, большой, маленький и др.)

Жесты имеют как преимущества, так и недостатки. К преимуществам относится возможность всегда пользоваться руками, в отличие от других специальных приспособлений, язык жестов часто нагляден, ребёнку можно помочь своими руками, жестовая речь сопровождается зрительным контактом.

К недостаткам относится ограниченное общение для детей с нарушенными двигательными функциями, некоторые жесты могут быть поняты не всеми людьми, жесты исчезают сразу после того, как их «произнесли», ребёнок должен помнить жесты и воспроизводить их.

Система символов. Системы графических символов применяются в коммуникативных вспомогательных устройствах. Первыми появились система Блисс-символов, пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы) и картиночные символы коммуникации (PCS), затем появились новые разнообразные системы [19].

Система Блисс-символов – это разновидность логографической письменности, т.е. письменности, основанной на буквах. Впервые её применили в Канаде для детей с двигательными нарушениями, нарушениями речи и трудностями в обучении письму и чтению. Система символов Блисс состоит из 100 символов – радикалов, из которых можно комбинировать новые слова и выражения.

Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы) появилась в Канаде, широко использовалась в Португалии и странах Скандинавии. Эта система стала применяться вместо Блисс-символов для людей с тяжёлой умственной отсталостью, так как пиктограммы в этом случае представляли собой стилизованные рисунки – белый силуэт на тёмном фоне [21]. Рисунок сопровождается написанным

словом. Такие пиктограммы проще Bliss-символов, поэтому их легко понимают дети с умственной отсталостью, а также их родители и специалисты, работающие с ними. Использование графических символов требует постоянного обучения персонала и семьи.

Основная задача и основная трудность обучения в системе альтернативной коммуникации – вывести использование системы за пределы занятий и суметь использовать её в интерактивном режиме. Общение с помощью символов может происходить через передачу картинки с изображением, через указание на неё рукой или пальцем, нажатием на соответствующую кнопку, указанием с помощью направления взгляда. Для освоения системы символов необходима предварительная оценка коммуникативных навыков ребёнка, способности к восприятию графических изображений, их сравнению и анализу.

Глобальное чтение. Суть глобального чтения заключается в том, что ребёнок может научиться узнавать слова целиком, не вычлняя отдельных букв.

При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, предъявляемые ребёнку, должны обозначать известные ему предметы, явления, действия. Обучение глобальному чтению развивает импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением.

Для формирования глобального чтения необходимо провести подготовительную работу – разнообразные игры и упражнения на развитие зрительного восприятия, внимания, зрительной памяти, понимания обращённой речи, выполнения простых инструкций, умения подбирать парные предметы и картинки, умения соотносить предмет и его изображение.

Система коммуникации при помощи карточек PECS. PECS – система, позволяющая ребёнку с нарушенной коммуникацией общаться при помощи

карточек при наличии у него собственного желания что-то получить или сделать [21].

На первом этапе определяется круг его интересов и предметы, которые его интересуют. В результате наблюдения определяется, чем любит заниматься ребёнок, что он любит есть, пить, куда ходить, а также чего особенно не любит; в результате эксперимента определяются мотивационные стимулы (любимые игрушки, предметы, еда). После этого на первом этапе ребёнка обучают действию подачи карточки, выбор отсутствует.

На втором этапе происходит закрепление и обобщение навыка подачи карточки коммуникативному партнёру.

На третьем этапе происходит обучение различию карточек, когда первичные навыки коммуникации уже закреплены.

На четвёртом этапе происходит обучение выбору из двух желаемых предметов. Окончательным этапом в обучении различию карточек является обучение ребёнка выбирать необходимую карточку из коммуникативной книги, куда помещены разные карточки и одна или две карточки высоко мотивационных стимулов

Программа Макатон как метод альтернативной и вспомогательной коммуникации. Макатон - это языковая программа, в которой сочетается звучащая речь, жесты и символы [23]. Это уникальная программа, которая может применяться как системный мультимодальный подход к обучению коммуникации и речи, как источник высоко функционального лексикона для людей с особыми коммуникативными потребностями и тех, кто с ними взаимодействует.

Макатон может использоваться как вспомогательная программа – когда жестовый язык используется одновременно с речью (при появлении ясной речи жесты убираются), либо как альтернативная, когда жесты полностью замещают речь.

Использование жестов делает коммуникацию возможной для людей, у которых отсутствует речь или речь которых неразборчива. Символы помогают общаться тем, кто не может жестиковать или предпочитает графическое выражение речи. Также программа учит детей устанавливать контакт со взрослыми и сверстниками, слышать и понимать окружающих, сообщать о своих потребностях и желаниях

Жестикуляция стимулирует речевые зоны мозга, что способствует развитию артикуляционного аппарата ребёнка. В результате появления одной из форм коммуникации в жизни ребёнка приводит к социальному развитию и сокращает проявления поведенческих нарушений. Макатон успешно используют педагоги для помощи детям с различными коммуникативными проблемами – в случаях интеллектуальных нарушений лёгкой, средней или тяжёлой степени, расстройства аутистического спектра, выраженных физических нарушений, сенсорных нарушений, нарушений речи.

Языковую программу Макатон применяют более чем в 40 странах мира. В своей деятельности его могут применять воспитатели, учителя, логопеды, психологи и другие специалисты. Датой создания Макатона считают 1972 год, когда авторы Маргарет Уокер, Карен Джонстон и Тони Комфорс выпустили базовый словарь языка Макатон. На сегодняшний день в России Макатон распространён нешироко, хотя им активно интересуются многие родители детей с проблемами общения и нарушениями речи.

Главное отличие Макатона от других программ альтернативной коммуникации – это использование разных каналов передачи и восприятия информации, когда одному понятию соответствуют сразу жест и символ. Вместе с жестами всегда используется грамматически правильная речь.

Не следует забывать о том, что Макатон – это не вид терапии, а вспомогательный вид коммуникации, который позволяет человеку общаться. Одновременно с использованием Макатона, как правило, идёт

интенсивная логопедическая работа.

Макатон отличается от жестового языка, используемого глухонемыми. Из языка глухонемых в упрощённом варианте заимствуются только некоторые, часто абстрактные понятия.

Словарь Макатона – чётко структурированная система, состоящая из Основного словаря и Ресурсного словаря. Основной словарь включает около 450 функциональных понятий, необходимых в ежедневном, бытовом общении (семья, еда, предметы, животные, основные глаголы действия и т.д.). Всего в Основном словаре 8 уровней и ещё один уровень – дополнительный. Ресурсный словарь (в британской версии 11000 понятий) в России пока не создан [23].

Основной словарь создан на основе нескольких принципов:

- ограничение количества слов, использование ключевых понятий, характеризующихся высокой функциональностью.

- организация уровней Словаря в соответствии с коммуникационной значимостью, а также уровня сложности.

- персонализация Словаря, возможность приспособления его к индивидуальным особенностям человека. - одновременное использование речи, жестов и символов.

Пример слов 1 уровня: Мама, папа, брат, сестра, бабушка, Печенье, еда, вода. Туалет, кровать, кран, стол, стул. Дом, машина, автобус. Я, ты, где?, что?, пожалуйста, спасибо, здравствуй, до свиданья. Спать, пить, есть, смотреть, стоять, умываться, принимать душ и др. Ещё, хорошо, да, нет.

Пример слов 4 уровня: Учитель, мастер, друг. Школа, работа, музыка. Карандаш, ручка, бумага, ножницы, клей, иглолка, нитки, ключ и др. Учить, читать, писать, рисовать, строить, работать, готовить и др. В, на, под, верх, низ. Выбор жестов характеризуется их лаконичностью, ясностью и простотой исполнения.

Некоторые жесты имеют 2 варианта – для двух или одной руки. При

этом жесты используются на трёх уровнях.

На ключевом уровне жесты отражают только ключевые понятия. На функциональном уровне жесты отражают только глаголы действия. На полном уровне жесты отражают большинство слов в высказывании. Жестам в Макатоне всегда соответствует выражение лица, интонация, движения тела, пространственная ориентация.

Многие жесты различаются в зависимости от того, о ком идёт речь – обо мне или о собеседнике. Жест «смотреть», например, используется с указанием направления – на что смотреть. Поскольку жесты используются вместе с речью, темп их – абсолютно естественный и спокойный.

Использование символов имеет свои преимущества. Символы улучшают понимание, являются дополнительным средством для выражения мыслей и чувств, мотивируют и привлекают пользователя, удерживают интерес, могут использоваться самостоятельно, иллюстрируют тот факт, что речь и письмо состоят из слов и звуков.

Сложность использования символов заключается в том, что это требует большой работы по подготовке материала. Программы составляются индивидуально для каждого ребёнка: для одного ребёнка используются символы со словами, которые они обозначают, для другого, – с целыми фразами, для третьего – только символы, для кого-то – только слова. Можно использовать фотографии. Символы используются на доске в качестве расписания, или в виде коммуникативных тетрадей. Метод использования символов интересен тем, что детям не обязательно слушать педагога, когда он читает текст, – они могут его сами посмотреть.

Использование символов интересно ещё и тем, что оно структурирует мышление. При составлении фраз из символов они получаются законченными. Принципы использования программы Макатон следующие [23]:

– обучение детей языку Макатон в группе (1 час в неделю). В первую

очередь дети изучают слова, касающиеся их повседневного быта – еды, поведения за столом, игр, дома;

– систематическое использование жестов взрослыми во время приёма детей, за столом, в конце дня и как можно чаще в другое время;

– регулярное подведение итогов работы (1 раз в квартал): количество понятых слов и жестов, спонтанно используемых детьми;

– создание рабочей комиссии в составе учителя, воспитателя, логопеда, психолога, психиатра, заместителя директора по учебной работе (состав ПМПк).

Консилиум собирается 1 раз в месяц для обсуждения возникающих проблем, проведения оценки внедрения программы Макатон и изучения реакции детей.

Итак, коммуникация необходима для установления и развития контактов, передачи опыта между людьми в результате совместной деятельности.

При отсутствии у людей вербальной коммуникации её заменяет альтернативная коммуникация (дополнительная, аугментативная, вспомогательная, тотальная).

Альтернативная коммуникация может использоваться как полная альтернатива вербальной речи или как дополнение к ней.

Из нескольких существующих систем альтернативной коммуникации выбор необходимо делать, учитывая особенности и возможности каждого конкретного человека.

Программа Макатон выгодно отличается от многих систем альтернативной коммуникации, поскольку обеспечивает мультимодальный подход в обучении коммуникации и речи.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что обучающимся с умеренной интеллектуальной недостаточностью присуще своеобразие формирования коммуникативных умений в отличие от из

сверстников.

Таким образом, принимая во внимание, трудности речевого общения, которые испытывают старшие дошкольники с умеренной умственной недостаточностью и вытекающие из этого проблемы социализации целесообразно применять средства альтернативной коммуникации. К числу наиболее эффективных способов альтернативной коммуникации, используемых в коррекционной работе со старшими дошкольниками с умеренной умственной отсталостью являются жесты, графические символы, пиктограммы. В целом разнообразие альтернативных средств коммуникации позволяет организовать коррекционную работу с дошкольником с умеренной умственной отсталостью с учетом его индивидуальных особенностей, что позволяет достигать эффективности в формировании коммуникативных умений у данной группы детей.

1.2. Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью

Изучение особенностей психических функций умственно отсталых детей представляет анализ причин возникновения нарушений интеллекта. Выделяются различные ее клинические формы, связанные с генетическими, органическими, интоксикационными повреждениями мозга, а также обусловленные влиянием неблагоприятных социальных и культурных факторов: неправильное воспитание, отрицательные психогенные воздействия[35].

Уровень снижения интеллекта и форма умственной отсталости зависят от времени влияния повреждающих биологических и неблагоприятных социальных факторов, а также от локализации патологии и степени ее выраженности.

Одним из ведущих клинических признаков умственной отсталости является стойкое, необратимое недоразвитие всех психических процессов – мышления, восприятия, памяти, внимания, речи[22].

С точки зрения этиологии и патогенеза умственная отсталость представляет собой неоднородную группу, в которой отмечается связь с наследственностью (генетическая этиология) или с органическими экзогенными повреждениями организма в период раннего онтогенеза. При умственной отсталости не всегда имеют место тотальность и преимущественное недоразвитие фило- и онтогенетически наиболее молодых систем мозга [10].

Психическое недоразвитие может быть обусловлено преобладающим поражением более древних, глубинных образований головного мозга, что препятствует обучению и накоплению жизненного опыта.

По определению, предлагаемому американской ассоциацией AAIDD, умственная отсталость – это состояние, характеризующееся значительными ограничениями как в интеллектуальной деятельности, так и в адаптивном поведении, охватывающем множество повседневных практических навыков.

Социальные способности учитываются наравне с критерием интеллектуального функционирования, под которым подразумевается когнитивное развитие и обучаемость[27].

Адаптивное поведение включает в себя способности трех типов: концептуальные (понятийные, абстрактные) – язык и грамотность, понятия денег, времени, числа; социальные – межличностные умения, социальная ответственность, самооценка, осмотрительность, решение социальных задач, способность следовать правилам и избегание опасных ситуаций; практические – повседневная забота о себе, профессиональные умения, забота о здоровье, способность пользоваться транспортом, соблюдение расписания, безопасность, использование денег, использование телефона.

В настоящее время ведется разработка шкалы диагностики

адаптивного поведения, направленной на оценку способности индивидуума эффективно ориентироваться в повседневной жизни.

Такой подход позволяет с самого начала сосредоточиться на возможностях поддержки, коррекции и развития, необходимых для каждого отдельного индивидуума с проявлениями умственной отсталости. Среди используемых сегодня классификаций в качестве ведущей можно выделить Международную классификацию болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), в которой умственная отсталость классифицируются в соответствии с четырьмя степенями нарушения интеллекта [17].

Хотя большинство клиницистов указывают на неточность и невысокую стабильность оценок интеллекта с помощью тестовых методик, однако этот индекс пока является общепринятым. Данная классификация имеет как преимущества, так и недостатки. К первым можно отнести то, что она не содержит старых штампов при определении степени умственной отсталости и является более дифференцированной.

Кроме того деление по степени выраженности снижения интеллекта имеет определенное клиническое значение, так как глубина поражения влияет на особенности клинических проявлений. Она имеет также и практическое значение, поскольку в зависимости от степени выраженности умственной отсталости решается вопрос о выборе программы для обучения ребенка.

Одновременно следует отметить, что количественное определение степени снижения интеллекта не отражает всей структуры его нарушения и особенностей клинико-психологической картины. Можно сказать, что классификация МКБ-10 не учитывает качественного своеобразия умственной отсталости и не может рассматриваться при решении вопросов психологической коррекции. Однако подобный подход к систематизации имеет определенную теоретическую и прикладную ценность для медицинской и психолого-педагогической сферы, так как предлагает

применение медицинской диагностики и психолого-педагогического сопровождения [22].

Особую значимость приобретает тот факт, что на обучаемость, продуктивность и адаптацию детей с умственной отсталостью оказывает влияние не только тяжесть интеллектуального нарушения, но и другие коморбидные расстройства.

Важный аспект анализа особенностей эмоций и личности умственно отсталых детей связан с изучением форм, сопровождающихся возбуждением и раздражительностью или сочетающихся с апатией и заторможенностью.

С целью наибольшей эффективности диагностики и обучения специалисты должны учитывать не только неспособность к выработке сложных понятий и обобщений, ограниченность абстрактного мышления, конкретность, ригидность и подражательность мышления при неплохой ориентировке в обычной ситуации и удовлетворительной практической осведомленности, но и возможные индивидуальные особенности эмоционально-волевых, личностных проявлений. Зрительные, слуховые, кинестетические, тактильные, обонятельные и вкусовые ощущения у таких детей ограничены и замедлены, что затрудняет ориентировку в окружающей среде.

Из-за недостаточного развития восприятия их представления об окружающем мире и о себе искажены. Затруднения при анализе и синтезе воспринимаемой информации обуславливают когнитивные проблемы поиска сходств и различий между предметами и явлениями, оценки различных свойств объектов. Такие дети плохо дифференцируют даже оттенки цветов [20].

Произвольное внимание у детей с умственной отсталостью неустойчиво, они очень отвлекаемы, не способны надолго сосредоточиться. Взрослому требуется много усилий, чтобы их увлечь совместной

деятельностью. Это создает дополнительные трудности при овладении как дошкольными навыками, так и элементами самообслуживания.

Регулирующая роль когнитивных процессов в поведении снижена. Поведенческий репертуар ограничивается необходимостью удовлетворения актуальных потребностей [9].

Речевые навыки приобретаются со значительной возрастной задержкой. Речь характеризуется наличием фонетических искажений, ограниченностью словарного запаса, неправильным употреблением слов, нарушением грамматического строя. Активный словарь отстает от пассивного, т. е. дети понимают больше слов, чем сами употребляют. Лексикон перегружен штампами, фразы односложные, мысль с трудом оформляется в слова. Однако большинство детей с умственной отсталостью овладевают способностью использовать речь в повседневных целях и могут поддерживать беседу [1].

Большинство детей с умеренной умственной отсталостью дошкольного чрезвычайно редко обращаются друг к другу или к взрослым с какими-либо вопросами, просьбами, предложениями. У данной категории детей недостаточно сформировано понимание обращенной речи, им доступно понимание только простых, конкретных, часто встречающихся предметов и действий. В знакомой ситуации дети могут понимать и выполнять односложные инструкции, включающие знакомые действия, например: «Посмотри», «Возьми», «Дай», «Покажи» и т. п. Опыт работы показывает, что дети испытывают значительные затруднения при задавании вопросов и выражении просьб. Все, что они хотят сказать, выражается отдельными звуковыми комплексами, звукоподражаниями отдельными словами в сочетании с жестами. У детей не развиты невербальные средства общения и эмоционально-личностные контакты. Между тем, способность выражать свои желания, нужды, просить о помощи, реагировать на слова говорящих людей является необходимым средством, с помощью которого

дети смогут адаптироваться в окружающем их мире, научатся жить в нем.

У этих детей эмоции недифференцированы, не соответствуют тому, что их вызвало, а интенсивность эмоциональной реакции значительно превышает адекватную. Передача эмоций затруднена из-за плохой сформированности жестикуляции и мимики. Страдает и интерпретация эмоциональных состояний окружающих людей, но при наличии стабильного социального пространства, постоянной группы сверстников, в которой существуют налаженные модели интерактивного общения, и компетентного взрослого, ориентирующего ребенка в процессе межличностного общения, ребенок становится более компетентным в этой сфере [8].

Высшие чувства – нравственные, эстетические – формируются со значительными затруднениями. Отсутствует чувство ответственности. Настроение обычно неустойчивое. Однако эмоциональное недоразвитие не всегда оказывается глубоким, и некоторые умственно отсталые дети способны на серьезные эмоциональные переживания.

Большинство лиц с умственной отсталостью достигают независимости в сфере ухода за собой, овладевают практическими умениями, хорошо адаптированы в домашних условиях. Однако их способность к адаптации затрудняется значительным количеством ролевых функций, которые каждый индивид выполняет в современном обществе. Поведение умственно отсталых людей, несмотря на усвоение ими поведенческих норм, находится в зависимости от влечений и аффектов, непосредственных обстоятельств, в которых они находятся, что обуславливает ограничения их возможностей соответствовать требованиям социума [23].

Познавательные процессы у детей с умеренной степенью умственной отсталости (интеллектуальный коэффициент составляет 49–35) характеризуются значительной несформированностью. Как правило, такие

дети не способны к образованию отвлеченных понятий. Запас сведений и представлений весьма ограничен. Отмечается недоразвитие восприятия и памяти. Внимание крайне неустойчиво, что затрудняет достижение любой поставленной цели и даже игровую деятельность.

Специальные образовательные программы дают возможность развития ограниченного потенциала таких детей, приобретения ими базисных навыков. Однако полученные знания они применяют механически как заученные штампы. Понимание и использование речи таких детей развивается медленно, с запаздыванием на 3–5 лет.

Дети с умеренной степенью умственной отсталости никогда не овладевают речью в полной мере, она остается косноязычной и аграмматичной. Словарный запас ограничен наиболее часто употребляемыми в быту словами и выражениями. Однако внутри крайних пределов развития речевых способностей, характерных для лиц с умеренной умственной отсталостью, наблюдается значительная вариабельность: одни могут принимать участие в простых беседах, речевой запас других позволяет им лишь сообщать о своих основных потребностях, а некоторые так и не овладевают способностью пользоваться речью, хотя и понимают простые инструкции. В последнем случае компенсаторной возможностью становится невербальная коммуникация. Дети усваивают значения ряда жестов, которые в какой-то степени позволяют им компенсировать недостаточность речи [23].

Лица с умеренной умственной отсталостью с трудом и в недостаточной степени овладевают навыками самообслуживания, нуждаются в стабильности окружающей среды и предъявляемых к ним .

В последние годы умственная отсталость все чаще проявляется в усложненных формах с различными дополнительными отклонениями в развитии: снижением слуха, зрения, остаточными явлениями детского церебрального паралича, резким недоразвитием речи, наличием

психических заболеваний [14].

Умственная отсталость вызывает неравномерное изменение различных сторон психической деятельности. Материалы наблюдений и экспериментальных исследований позволяют говорить о том, что одни психические процессы оказываются существенно несформированными, другие – остаются относительно сохраненными.

Этим в определенной мере обусловлены существующие индивидуальные различия, обнаруживающиеся в познавательной деятельности и личностной сфере. Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичное нарушение приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. В то же время дети с умственной отсталостью способны к развитию, которое осуществляется замедленно, со многими отклонениями от нормативных показателей, но представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность ребенка [6].

По мнению исследователей проблемы общения умственно отсталых детей обусловлены нарушениями интеллекта и речи. Среди особенностей речевой коммуникации указываются трудности в построении просьб и вопросов, ответов, в переключении с приема информации на собственное речевое высказывание и постоянная ориентация на помощь собеседника. Уделяется внимание и формированию навыков делового общения в процессе учебной деятельности, коллективных игр, общественно полезного труда, на уроках по социально-бытовой ориентировке [24].

На развитие общения умственно отсталых детей оказывают влияние особенности формирования их эмоционально-личностной сферы.

Как показывают психолого-педагогические исследования, особое значение в определении своеобразия развития детей с умственной отсталостью имеет характеристика их личностных проявлений, формирования эмоционально-волевой и коммуникативной сфер. Важную

роль для детей с умственной отсталостью играют их межличностные отношения. Наличие трудностей в общении ведет к социальной изоляции ребенка и провоцирует дальнейшие коммуникативные проблемы[3].

Таким образом, подводя итог выше сказанному, можно сделать вывод о том, что изучение вопросов связанных с психолого-педагогической характеристикой детей с умственной отсталостью имеет важное значение для разработки методик коррекционной работы.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу о характеристике дошкольников с умеренной умственной отсталостью, можно сделать следующие выводы дети с умеренно умственной отсталостью характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, отчетливо обнаруживающимися в снижении активности познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от норм, но и глубокое своеобразие личностных проявлений и всей познавательной сферы. В силу интеллектуальной неполноценности, личность умственно отсталого дошкольника проходит свое становление в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах.

1.3. Причины нарушений средств коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью

Наряду с несформированностью психических процессов, дети с умеренной умственной отсталостью имеют тяжелые нарушения речи, почти не понимают обращенную к ним речь даже в контексте бытовой ситуации. Опыт работы показывает, что овладение элементарными способами общения, как в прочем и многими другими умениями, у умственно отсталых детей происходит в значительно поздние сроки, а у некоторых детей без

специального обучения не происходит вообще. Недоразвитие коммуникативной сферы не компенсируется и другими средствами общения (мимико-жестикуляторными). Речь не может осуществлять функцию общения, поскольку большинство дошкольников с умеренной умственной отсталостью не владеют речью. В более благоприятных случаях, примерно к 5 – 7 годам возможно говорить о ее зарождении: появление звукоподражаний или лепетных слов. Формирование коммуникативных умений не предполагает опоры на собственную речь ребенка, как это традиционно понимается. Скорее наоборот. Коммуникативные умения являются для детей с умеренной умственной отсталостью опорой и основой для понимания и появления речи[24]. .

Иными словами, без специально организованного обучения у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью коммуникативные умения не формируются.

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

Формирование коммуникативной компетенции детей с умственной отсталостью способствует полноценному речевому общению и их социальной адаптации. Коммуникативная компетенция является базисной характеристикой языковой личности. Она включает в себя владение языком (фонетическими, лексическими, грамматическими средствами), способность

к построению связного высказывания (текста) и умение поддерживать речевое взаимодействие с партнерами (интеракция диалога). При этом диалог рассматривается как вид общения, которое предполагает обмен интеллектуальной информацией, эмоциональную настроенность партнеров («диалогические отношения»), и их практическое взаимодействие. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной умственной отсталостью имеет свою специфику[21].

Л.М. Шипицына предлагает рассмотреть пять главных направлений в работе по развитию коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью:

развитие умения концентрировать внимание и реагировать на обращение окружающих;

развитие восприятия речи;

развитие умения подражать;

развитие умения соблюдать очередность в разговоре;

развитие умения применять навыки общения в повседневной жизни [23].

В коррекционной работе с такими детьми необходимо соблюдать последовательность и преемственность этапов в формировании коммуникативно-познавательной способности. При обучении следует воспитывать (по Л.М. Шипицыной):

организованность и выдержку, подавляя желание «А я хочу!»;

отвлечение, убеждение – или игнорирование его требований;

умение адекватно вести себя дома и в общественных местах;

умение выполнять правила поведения на улице;

умение критически относиться к своим поступкам [23].

С умственно отсталыми детьми нужно постоянно общаться, сопровождая свои действия негромкой, плавной речью со спокойной, приветливой информацией. С ними нужно больше разговаривать, называя

действия, которые производятся. Нужно постоянно поддерживать внимание и познавательный интерес к выполняемой деятельности и окружению [13].

Для достижения поставленных задач нужно сознательно сопровождать речью и эмоционально - выразительными формами каждое действие, которое он показывает ребенку. На занятиях по развитию речи ребенок должен будет учиться, не только говорить, но и слушать слова других людей. Всегда следует давать время на ответ. Работу следует строить на основе его интересов [23].

Эффективным средством повышения продуктивности коммуникативной деятельности детей с умственной отсталостью является постоянная стимуляция, выражающаяся в одобрении, порядке, угощении и т.д. с учетом индивидуальных потребностей.

Положительное влияние оказывает похвала и демонстрация успеха ребенка перед сверстниками. Сформированная мотивация к речевой коммуникации обуславливает успешность усвоения новых знаний и использования новых умений и навыков на практике детьми с умеренной умственной отсталостью. Еще раз отметим, что при работе по развитию речевой коммуникации необходимо опираться на возможности умственно отсталых учащихся. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, под коммуникативными умениями мы понимаем осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Языковые навыки развиваются очень медленно. У них наблюдается низкая мотивация к общению и значительно сниженный интерес к окружающим. Именно поэтому дети не умеют самостоятельно налаживать и поддерживать контакты с людьми. Ограниченность средств общения (как вербальных, так и невербальных) ведет к тому, что умственно отсталые дети становятся отверженными в коллективе сверстников.

Желание самоутвердиться, характерное для детей этого возраста, приобретает патологические формы: с одной стороны, они становятся озлобленными и могут вести себя жестоко по отношению к более слабым, а с другой стороны, развивается комплекс неполноценности в среде сверстников. При работе по развитию речевой коммуникации необходимо опираться на возможности умственно отсталых учащихся и, в первую очередь, развивать:

- способность ориентироваться в социальных отношениях и умения включаться в них;
- умение концентрировать внимание и реагировать на обращение окружающих;
- восприятие речи;
- умение подражать;
- умение соблюдать очередность в разговоре;
- умение применять навыки общения в повседневной жизни.

Систематическая, целенаправленная коррекционная работа по развитию коммуникативной сферы у детей с нарушением интеллектуального развития приводит к отчетливо выраженным положительным результатам: улучшению вербального и невербального общения, развитию межличностных отношений между взрослыми и сверстниками и – как итог – усилению активности, самостоятельности, что выражается в роли социальной активности этих детей.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, отметим, что причинами нарушения средств коммуникации у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью являются трудности во взаимодействии в коллективе из-за несформированности необходимого уровня социальной зрелости; бедность и невыразительность речи в следствие недостаточно сформированной эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития речи и ее компонентов, уместным является использование в работе с

дошкольниками с умеренной умственной отсталостью средств альтернативной коммуникации, которые связаны с развитием невербальных каналов общения.

1.4. Проблемы формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью

Особенностью детей с умеренной умственной отсталости является то, что больше 40 % из них не имеют навыков разговорной речи или во время общения используют свое собственную «речь», которая часто является непонятной для окружающих. Словарный запас большинства тех из них, которые владеют разговорной речью, не превышает 300–400 слов, чего явно недостаточно для полноценного общения.

В тесной связи с нарушениями интеллекта у умеренно умственно отсталых находится глубокое недоразвитие речи. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. В практике встречаются случаи, когда речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Это так называемые «безречевые» дети, которые среди умственно отсталых составляют 20-25%.

Таким образом, вербальное общение часто не может выступать в качестве ведущего в социальной коммуникации данной категории детей. Поэтому достаточно остро стоит вопрос о необходимости использования таких средств общения, которые были бы доступными для них и понятными для их окружения.

Во время выбора системы коммуникации необходимо учитывать степень развития подвижности рук ребенка, готовность использовать знаковой системы и распространенность того или другого языка жестов в

обществе.

Цель занятий заключается в том, чтобы дать ему такой язык, с помощью которого он сможет контактировать с окружающими и поймет, что общение - это способ достичь удовлетворения своих потребностей.

Сейчас в широко применяются методики, так называемой, поддерживающей коммуникации. Решающим фактором их использования является осознание того, что возможности в общении данного человека на данный момент невозможно удовлетворить.

Поддерживающая коммуникация направлена на расширение коммуникативных возможностей человека в его повседневной жизни.

Средства поддерживающей коммуникации достаточно разнообразны. Во время организации учебы педагог индивидуально подходит к каждому ребенку с учетом структуры имеющегося у него отклонения. Выбор средств поддерживающей коммуникации должен базироваться на основе тщательного анализа его возможностей с целью следующего овладения им словесной речью. При этом также нужно иметь в виду, что альтернативные средства общения не могут полностью и адекватно заменить для большинства детей с интеллектуальными нарушениями разговорную речь.

В целом, большая часть детей с умеренной умственной отсталостью имеют возможность овладеть речевой коммуникацией, которая является значительно более эффективной для личностного развития таких субъектов, проведения с ними коррекционной, развивающей, учебной, воспитательной работы и в конечном результате для их адаптации в социальной среде.

Логопедическая работа с рассматриваемой категорией детей рассматривается в общем контексте работ авторов: Б. М. Гриншпуна, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, которые выявили подходы к развитию речи детей с отклонениями в развитии. Авторы указывают на то, что работа с безречевыми детьми проводится с учетом следующих дидактических принципов:

- комплексности (воздействие должно осуществляться на весь комплекс речевых и неречевых нарушений);
- максимальной опоры на различные анализаторы;
- опоры на сохранные звенья нарушенной функции;
- поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину);
- учета зоны ближайшего развития (по Л. С. Выготскому);
- усложнения материала, которое осуществляется по пути постепенного включения трудностей в логопедическую работу [14].

Описывая свой опыт работы, ученые указывали, что коррекционная работа должна проводиться поэтапно.

Подготовительный этап предусматривает логопедическое обследование дошкольников, где уточняется речевой диагноз, формируется база данных о состоянии здоровья и резервных возможностях организма, а также учитываются сохранные функции ребенка. Результаты диагностики заносятся в речевую карту.

На коррекционно-логопедическом этапе осуществляется решение задач выработки навыков, которые необходимы для формирования коммуникативной деятельности; развиваются коммуникативные способности и создается специальная речевая среда для стимулирования речевого развития ребенка.

На данном этапе целесообразно рассматривать следующие направления в формировании предпосылок общения и речи у безречевых детей:

- развитие слухового восприятия;
- развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации;
- развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики;

- развитие функции голоса и речевого дыхания;
- развитие чувства ритма;
- развитие импрессивной и экспрессивной речи[15].

На заключительном этапе после проведенной работы осуществляется логопедическая диагностика общеучебных навыков и коммуникативных способностей.

Результаты исследований показали, что комплексный подход обеспечил успешное решение задач обучения, развития, воспитания: заметно повысилась речевая активность, ребята стали более открыты для общения; установился эмоциональный контакт с неговорящим учеником, снято напряжение, развились предпосылки позитивного общения, произошла корректировка восприятия, внимания, памяти средствами игровых приемов; улучшилось эмоциональное состояние безречевого ребенка. Также появилось желание и потребность общения с педагогом, родителями и сверстниками.

В начале целенаправленной коррекционно-развивающей работы среди детей с умеренной умственной отсталостью еще в дошкольном возрасте выделяют значительную группу таких, которые практически не умеют разговаривать (по данным Т. Н. Ивановой это приблизительно 20–22 % от общего количества).

Следует отметить, что использование на коррекционных занятиях эмоционально обогащенных ситуаций, доступных для восприятия и выполнения детьми с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями, эффективнее влияет на формирование элементарных речевых реакций, на понимание первых слов, которые означают названия предметов, на понимание отдельных инструкций, которые давались им для выполнения в речевой форме. Такие ситуации способствуют улучшению коммуникативного поведения этих детей.

Таким образом, сформированная мотивация к речевой коммуникации

обуславливает успешность усвоения новых знаний и использования новых умений и навыков на практике детьми с умеренной умственной отсталостью.

Еще раз отметим, что при работе по развитию речевой коммуникации необходимо опираться на возможности умственно отсталых дошкольников и, в первую очередь, развивать:

- способность ориентироваться в социальных отношениях и умения включаться в них;
- умение концентрировать внимание и реагировать на обращение окружающих;
- восприятие речи;
- умение подражать;
- умение соблюдать очередность в разговоре;
- умение применять навыки общения в повседневной жизни [13].

Формированием коммуникативных способностей и развитием речи родители и педагоги занимаются на протяжении всей жизни особого ребенка, начиная с дошкольного учреждения и в семье. В то же время, как уже отмечалось, на занятиях по развитию речи планомерно решаются специфические задачи, направленные на обобщение, систематизацию и обогащение культуры речи ребенка, и развитие его языковых способностей. Однако, рамки логопедических занятий ограничивают работу в направлении формирования коммуникативных навыков. Поэтому необходимо применять в обучении дошкольников с У УО систему мероприятий, направленную на формирование и актуализацию навыков коммуникации [8].

Обучение общению происходит непрерывно в разных видах детской деятельности, на уровне «ребенок и взрослый», «ребенок и другие дети».

Таким образом, при формировании у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью коммуникативных умений должны решаться задачи:

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

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

- создание у детей предпосылок к появлению речи и формировать языковые способности;

- воспитание у детей интереса к окружающим людям, их именам, действиям с игрушками предметами и к пониманию, называнию этих действий (жестом, движением, звуком, слогом, лепетным словом)[12].

Одной из наиболее эффективных форм развития субъективного взаимодействия детей и взрослых в период дошкольного детства является игровая деятельность. Именно поэтому, основу коррекционного воздействия на коммуникативную сферу детей с умеренной умственной отсталостью должны составлять различные виды игр [3]:

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

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

- игры драматизации, хороводные и коммуникативные игры (подгрупповые занятия логопеда в ходе режимных моментов).

При планировании игровых занятий должно учитываться:

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

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

- чередование подгрупповых и индивидуальных форм работы с детьми;

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

- на уровне совместных (рука ребенка в руке педагога);
- действия по подражанию;
- действия по образцу;
- действия по расчлененной, последовательной инструкции;
- организация самостоятельной деятельности ребенка на основе речи;
- действия на основе заместителей речи (жесты, мимика, пиктограммы)[2].

Необходима преемственность в реализации коррекционных мероприятий между специалистами группы (дефектолог, психолог, музыкальный руководитель, физинструктор) и воспитателями.

Так, игры на развитие коммуникативных умений должны быть систематизированы в соответствии с планированием учителя-дефектолога (с лексическими темами по ознакомлению с окружающим и развитию речи). Воспитатели закрепляют сформированные навыки в соответствии со своей циклограммой в ходе режимных моментов на театрализованных играх, сюжетно-отобразительных играх, музыкальный руководитель при проведении хороводных игр, психолог – на групповых психологических тренингах. Для успешности и достижения устойчивых результатов необходимо запланировать и провести цикл консультаций и обучающих тренингов логопеда для педагогов по ознакомлению с особенностями развития коммуникации у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью, возможными приемами и формами работы с детьми данной

категории, а также обучению единому мимико-жестовому комплексу, который должен быть единым в общении с детьми.

Исходя из вышесказанного, приходим к выводу, что коммуникативные умения старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью становится возможным только при внедрении в образовательный процесс невербальных средств общения. Это обусловлено тем, что большая часть дошкольников испытывают трудности речевого общения не только со взрослыми, но и со своими сверстниками.

Выводы по главе 1

Анализ отечественной литературы показал, что специальные исследования по проблеме формирования речи дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами дополнительной и альтернативной коммуникации отсутствуют.

Принимая во внимание, трудности речевого общения, которые испытывают старшие дошкольники с умеренной умственной недостаточностью и вытекающие из этого проблемы социализации целесообразно применять средства альтернативной коммуникации. К числу наиболее эффективных способов альтернативной коммуникации, используемых в коррекционной работе со старшими дошкольниками с умеренной умственной отсталостью являются жесты, графические символы, пиктограммы. В целом разнообразие альтернативных средств коммуникации позволяет организовать коррекционную работу с дошкольником с умеренной умственной отсталостью с учетом его индивидуальных особенностей, что позволяет достигать эффективности в формировании коммуникативных умений у данной группы детей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие коммуникации связывается с информационной, содержательной стороной общения. При этом под коммуникацией понимается процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, характеризующийся взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. Изучение вопросов связанных с психолого-педагогической характеристикой детей с умственной отсталостью имеет важное значение для разработки методик коррекционной работы.

Стоит отметить, что причинами нарушения средств коммуникации у

старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью являются трудности во взаимодействии в коллективе из-за несформированности необходимого уровня социальной зрелости; бедность и невыразительность речи в следствие недостаточно сформированной эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития речи и ее компонентов, уместным является использование в работе с дошкольниками с умеренной умственной отсталостью средств альтернативной коммуникации, которые связаны с развитием невербальных каналов общения.

Исходя из вышесказанного, приходим к выводу, что коммуникативные умения старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью становится возможным только при внедрении в образовательный процесс невербальных средств общения. Это обусловлено тем, что большая часть дошкольников испытывают трудности речевого общения не только со взрослыми, но и со своими сверстниками.

Глава 2. Изучение сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.

Базой исследования выступило МДОУ «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья №23 «Солнышко» г. Зеленогорска Красноярского края.

В детском саду реализуется программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Е. А. Екжановой, Е.А. Стребелевой. Контингент воспитанников представлен разными категориями детей. По данным на 2016 год детский сад посещают дети: с умственной отсталостью – 22 человека (73%), с задержкой психического развития – 6 человек (20%), с тяжелыми нарушениями речи – 2 человека (7%). Среди воспитанников имеются дети со статусом ребенок-инвалид.

Образовательный процесс коррекционно-развивающего обучения представлен разными формами работы с детьми: – непосредственная образовательная деятельность в детском саду на фронтальных и подгрупповых занятиях; – образовательная деятельность на индивидуальных коррекционных занятиях в детском саду; – посещение индивидуальных коррекционных занятий учителя-дефектолога в детском саду детьми-инвалидами.

В детском саду с детьми работают: учителя-дефектологи, воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре. На

протяжении ряда лет педагогами составляются индивидуальные образовательные программы воспитания и обучения детей.

Изначально, за основу разработки программы был взят предложенный вариант индивидуальной программы Е.А. Стребелевой. Структура данной программы была представлена разделами реализуемой программы Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание».

Варианты индивидуальных образовательных программ, составленные учителями-дефектологами: – индивидуальная адаптационная программа, состоящая из разделов: выписка из истории развития ребенка, данные психолого-педагогической характеристики, заключение, перспективный план работы на период адаптации; – программа воспитания, обучения и развития ребенка на (текущий) учебный год, состоящая из разделов: выписка из истории развития ребенка, краткая характеристика психолого-педагогического развития, условия воспитания и развития ребенка, разделы реализуемой программы: социальное развитие, физическое развитие, познавательное развитие (сенсорное воспитание, формирование мышления, формирование элементарных количественных представлений, ознакомление с окружающим, развитие речи и коммуникативных способностей, обучение грамоте), художественно-эстетическое развитие.

Отметим, что противопоказаниями включения в экспериментальную работу являются наличие у обучающихся умеренной умственной отсталости, нарушение слуха, выраженные нарушения зрения, обучение по другим образовательным программам.

Количество детей, принявших участие в эксперименте, 10 человек в возрасте 5-6 лет. У всех детей, участвовавших в эксперименте по данным анамнеза констатируется умеренная степень умственной отсталости. Распределение детей по возрасту представлено на диаграмме рисунка 1.

Дети, имеющие в структуре дефекта выраженные нарушения

внимания, составили 40% (4 человека) .У 20% (2 человек) отмечаются нарушения зрительного восприятия. Нарушения нейродинамических процессов наблюдалось у 70% (7 человек) испытуемых, при этом у 50% (5 человек) процессы возбуждения, у 20 % (2 человека) – процессы торможения. Члены экспериментальной группы , владеющие фразовой речью 50 % (5 человек), фразовая речь в стадии формирования находилась у 50% (5 человек), при этом речевая активность снижена у 60% (6 человек).Все члены экспериментальной группы получали дошкольное образование. В свою очередь 70 % (7 человек)- дети из полных семей, 30 % (3 человека) – дети из неполных семей.

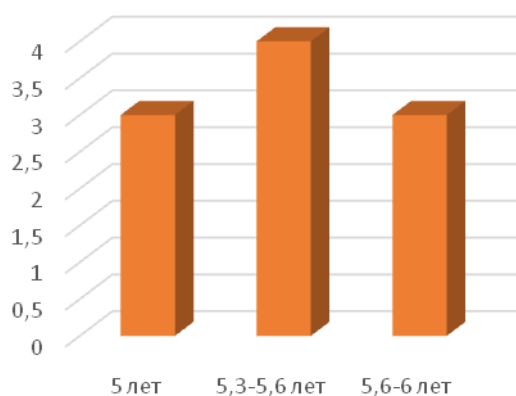


Рисунок 1.Возрастные характеристики детей, принявших участие в эксперименте.

Целью констатирующего эксперимента – являлось выявление особенностей и уровней сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

В рамках констатирующего эксперимента решались следующие *задачи исследования*:

1. Определить уровень сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.
2. Охарактеризовать уровни сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью и

определить типологические группы.

3. Разработать дифференцированные методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации, в том числе формирования навыков устной речи.

2.2 Методика проведения констатирующего эксперимента

Нами были проанализированы работы И. Б. Агаевой, Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатиной, Л. Ф. Спировой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, и других авторов, занимающихся изучением устной речи детей с умеренной умственной отсталостью. За основу принята методика разработанная И. Б. Агаевой, Лопатиной Л.В. (2017 г.)

Данная методика была адаптирована нами к возрасту обследуемых дошкольников, а именно: адаптация заданий в соответствии с особенностями испытуемых (наличие нарушения речи или ее полное отсутствие), подобран картинный материал и протоколы обследования, подготовлены пиктографические изображения. С учетом поставленных задач и возраста детей разработаны критерии и балльная шкала оценивания. Оценка выполнения заданий осуществлялась по 5-балльной системе. Критериями оценки выступали: понимание и следование инструкции, правильность выполнения задания, использование помощи, возможность исправления ошибок.

В соответствии с заявленной целью исследования, разработанный диагностический комплекс включает в себя три блока:

Блок I. Исследование уровня сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Блок II. Исследование уровня сформированности экспрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Блок III. Исследование возможности понимания символов из словаря Макатон средств альтернативной коммуникации у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Блок I включал три раздела с заданиями:

1 раздел направлен на выявление нарушений понимания слов обозначающие предмет и действие.

2 раздел направлен на выявление нарушений понимания грамматического строя речи, обращение множественного числа имен существительных.

3 раздел направлен на выявление нарушений в понимании предложений.

Блок II включает три раздела с заданиями

1 раздел направлен на исследование активного словаря дошкольников обозначающие предмет и действие.

2 раздел направлен на исследование употребления существительных в единственном и множественном числе.

3 раздел включает задания для исследования умения построения предложений.

Блок III включает три раздела с заданиями

1 раздел направлен на исследование понимание слов с использованием символов (пиктограммы) обозначающие предмет и действие.

2 раздел направлен на исследование понимания грамматического строя речи, обращение множественного числа имен существительных с использованием пиктограмм.

3 раздел направлен на выявление нарушений в понимании предложений из символических изображений (пиктограмм).

Рассмотрим содержание каждого компонента диагностического

комплекса более подробно.

Блок I. Исследование уровня сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Раздел 1. Выявление нарушений в понимании слов обозначающие предмет и действие.

Задание № 1. Показ предметов на картинке.

Цель: исследование понимания существительных.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где...».

Дидактический материал: предметные картинки: мяч, книжка, кошка, самолет, кукла, машина.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки. Педагог просит показать названную предметную картинку.

Приложение 1

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 6-7 предметов;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 4-5 предметов;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 2-3 предмета;

1 балл (низкий уровень) – ребенок правильно показывает 1 предмет, показывает предметы хаотично либо не приступает к выполнению задания.

Задание № 2. Исследование понимания глаголов.

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

Инструкция: «Покажи, где идет. Покажи, где пьет. Покажи, где сидит. Покажи, где рисует. Покажи, где ест, и т.д»

Дидактический материал: картинки с изображением действий.

Ход исследования: перед ребёнком выкладываются сюжетные картинки, на которых изображены различные действия. Педагог предлагает ребёнку показать на картинке различные действия: лежит, сидит, моет, поливает, рисует.

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребёнком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребёнок правильно показывает 5 действий и более;

3 балла (средний уровень) – ребёнок правильно показывает 3-4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребёнок правильно показывает 1-2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребёнок показывает любое действие хаотично либо не приступает к выполнению задания.

Раздел 2Выявление нарушений понимания грамматического строя речи, обращение множественного числа имен существительных.

Задание № 3. Дифференциация единственного и множественного числа существительного.

Цель исследования: выявление у ребёнка способности дифференцировать единственное и множественное число имен существительных.

Дидактический материал: предметные картинки: машина-машины, мяч - мячи, книги- книга, кукла -куклы, кошка-кошки и т.д.».

Ход исследования: педагог предлагает ребёнку показать на картинке названный предмет или предметы.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: машина-машины, мяч - мячи, книги- книга, кукла -куклы, кошка-кошки и т.д.».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 5 пар картинок;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3-4 пары картинок;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 1-2 пары картинок;

1 балл (низкий уровень) – ребенок показывает любой предмет хаотично либо не приступает к выполнению задания.

Раздел 3. Выявление нарушений в понимании предложений.

Задание № 4. Понимание простой инструкции.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предложения, просьбы.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку поиграть и просит выполнить ряд действий.

Инструкция: «Возьми мишку. Открой книгу. Сядь за стол. Выпей воду».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно выполняет 4 инструкции;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно выполняет 3 инструкции;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно выполняет 1-2 инструкции;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению

задания.

Задание № 5. Понимание предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предложения.

Дидактический материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформированное им высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинке и покажи где: Мальчик ест банан. Девочка рисует кошку, Девочка кормит куклу.

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 5 картинок;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3-4 картинки;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 1-2 картинки;

1 балл (низкий уровень) – ребенок хаотично показывает любой предмет или не приступает к выполнению задания.

Задание № 6. Понимание предложений, далеких по ситуации.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предложения, далекие по ситуации.

Дидактический материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог задает вопросы к сюжетным картинкам, где изображены действия. Перед ребенком кладутся картинки. Ребенка просят рассмотреть картинку и показать на ней сформулированное педагогом предложение.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи: Где сидит, а где спит? Где ест, а где рисует? Где идет, а где читает? Где моется? где танцует?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно выполняет 4 инструкции;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно выполняет 3 инструкции;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно выполняет 1-2 инструкции;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению задания.

Блок II. Исследование уровня сформированности экспрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Раздел 1. Исследование активного словаря дошкольников обозначающие предмет и действие.

Задание № 7. Исследование активного словаря имен существительных. Называние предметов на картинке.

Цель исследования: выявление у ребенка способности активно употреблять имена существительные.

Дидактический материал: предметные картинки: мяч, книжка, кошка, самолет, кукла, машина

Ход исследования: педагог демонстрирует предметную картинку и просит назвать предмет.

Инструкция: «Что (кто) это?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 слов;
3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 слова;
2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1-2 слова;

1 балл (низкий уровень) – ребенок все слова называет не правильно.

Задание № 8. Исследование возможности актуализации и понимания глаголов.

Цель: Изучить понимание и актуализацию глаголов.

Дидактический материал: сюжетные картинки, на которых изображены действия.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку наглядный материал, и указывая жестом на картинку просит назвать действие.

Инструкция: «Скажи, что делает девочка (идет, сидит, рисует, читает, пьет)? Скажи, что делает мальчик (ест, пьет, рисует, идет, спит)?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 действий;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1-2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребенок хаотично называет любое слово либо не приступает к выполнению задания.

Раздел 2. Исследование употребления существительных в единственном и множественном числе.

Задание № 9 Дифференциация единственного и множественного числа существительного.

Цель: Выявление у ребенка способности дифференцировать

единственное и множественное число, имен существительных.

Дидактический материал: предметные картинки.

Ход исследования: Перед ребенком раскладываются картинки с изображениями , педагог предлагает назвать существительное в единственном и множественном числе и показать на них.

Инструкция: «Посмотри на картинки, один мяч, а много..., одна кукла, а много...».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно и самостоятельно;

4 балла (уровень выше среднего) – отмечаются редкие ошибки, которые исправляются самостоятельно либо с помощью уточняющих вопросов;

3 балла (средний уровень) – часть заданий выполняется верно, некоторые ошибки исправляются самостоятельно либо с помощью уточняющих вопросов;

2 балла (уровень ниже среднего) – большинство ответов неверные, попытка исправить ответ после уточняющих вопросов отсутствует;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению задания.

Раздел 3. Исследования умения построения предложений.

Задание № 10. Исследование возможности построения фразы с опорой на реальные действия педагога.

Цель исследования: выявление у ребенка умения построить простую фразу.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку поиграть и просит назвать ряд действий, которые он выполняет.

Инструкция: «Я буду выполнять действия, а ты скажи, что я делаю. Педагог : садится на стул, берет книгу, пишет ручкой, ходит по кабинету».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все действия ребенком названы правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 действий;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1-2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не смотрит на педагога и не называет выполняемых им действий.

Задание № 11. Конструирование предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект.

Цель исследования: изучение сформированности конструирования фразы с использованием сюжетных картинок.

Дидактический материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформированное им высказывание. Сюжет: Мальчик ест банан. Девочка рисует кошку, Девочка кормит куклу.

Инструкция: «Посмотри на картинке и скажи, что делает мальчик? Скажи, что делает девочка? А на этой картинке, что делает девочка?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет сюжет 5 картинок;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет сюжет 3-4 картинок;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет сюжет 1-2 картинок;

1 балл (низкий уровень) – ребенок хаотично показывает любые картинки или не приступает к выполнению задания.

Задание № 12. Называние предложений, далеких по ситуации.

Цель исследования: выявление у ребенка способности называть предложения, далекие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: перед ребенком кладутся картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и сформулировать высказывание.

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

Педагог показывает картинки, на которых изображены следующие действия, далекие по ситуации: сидит – спит; рисует – ест; читает – идет.

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 действий;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1-2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению задания или хаотично называет действия на картинке.

Блок III. Исследование возможности использования средств альтернативной коммуникации.

Раздел 1. Исследование понимания слов с использованием символов (пиктограммы) обозначающих предмет и действия.

Задание № 13. Показ предметов на пиктограмме с символом Макатон.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понять значение пиктограммы.

Дидактический материал : картинки с изображениями символов: мяч, кукла, книга, машина, самолет, кошка.

Ход исследования: педагог демонстрирует предметную картинку и просит показать предмет. Ребенок должен опознать и показать пиктограмму.

Инструкция: «Что (кто) это?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 слов;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 слова;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1-2 слова;

1 балл (низкий уровень) – ребенок все слова называет не правильно.

Задание № 14. Исследование понимания пиктограмм обозначающих действия.

Цель: изучить состояние сформированности у ребенка способности понимать действия.

Дидактический материал: карточки с изображенными действиями из словаря Макатон.

Ход исследования: ребёнку демонстрируется ряд пиктограмм, и предлагается показать названный педагогом символ.

Инструкция: «Покажи, где(ест, пьет, рисует, идет, спит)?».

Раздел 2. Исследование понимания грамматического строя речи , обращение множественного числа имен существительных с использованием пиктограмм.

Задание № 15. Дифференциация единственного и множественного числа существительного.

Цель: Выявление у ребенка способности подбора пиктограмм единственного и множественного числа имен существительных.

Дидактический материал: предметные картинки с символами Макатон.

Ход исследования: Перед ребенком раскладываются картинки с символами, педагог предлагает ребенку показать символы в единственном и множественном числе.

Инструкция: «Посмотри на картинки покажи, где одна кошка, а где много..., где одна машина ,а где много...».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно и самостоятельно;

4 балла (уровень выше среднего) – отмечаются редкие ошибки, которые исправляются самостоятельно либо с помощью уточняющих вопросов;

3 балла (средний уровень) – часть заданий выполняется верно, некоторые ошибки исправляются самостоятельно либо с помощью уточняющих вопросов;

2 балла (уровень ниже среднего) – большинство ответов неверные, попытка исправить ответ после уточняющих вопросов отсутствует;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению задания.

Раздел 3. Выявление нарушений в понимании предложений из символических изображений (пиктограмм).

Задание № 16. Исследование умения у ребенка составления простых фраз используя карточки с символами словаря Макатон.

Цель исследования: выявление у ребенка умения конструировать простую фразу с использованием символов.

Ход исследования: Педагог проговаривает простую фразу, ребенку предлагается выбрать и выложить с помощью символов названную фразу.

Инструкция: «Составь из своих рисунков то, что я скажу :Мальчик ест, девочка рисует, мальчик моет, девочка спит».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все действия ребенком названы правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 действий;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1-2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не смотрит на педагога и не называет выполняемых им действий.

Задание № 17 Конструирование предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект.

Цель исследования: изучение сформированности конструирования фразы с использованием сюжетных картинок составленных символами Макатон.

Дидактический материал: сюжетные картинки составленные символами Макатон.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформированное педагогом высказывание. Сюжет: Мальчик ест банан. Девочка рисует кошку. мальчик моет машинку, Девочка кормит куклу».

Инструкция: «ребенку демонстрируются символы, предлагается выбрать и показать в той же последовательности графические символы. Посмотри на картинки и покажи на своих рисунках то, что я произнесу.».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет сюжет 5 картинок;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет сюжет 3-4 картинок;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет сюжет 1-2 картинок;

1 балл (низкий уровень) – ребенок хаотично показывает любые картинки или не приступает к выполнению задания.

Задание № 18. Понимание предложений, далеких по ситуации.

Цель исследования: изучение возможности понимать предложения, далекие по ситуации.

Дидактический материал: карточки с символами Макатон.

Ход исследования: Педагог кладет перед ребенком карточки с символами, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть и показать сформулированное педагогом высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи: Где сидит? А где идет? Где пьет? А где моется? Где рисует? А где ест? Где спит? А где танцует? Где спит? А где поет? И т.д.».

Критерии оценки выполнения задания те же.

5 баллов (высокий уровень) – показывает все символы;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 5 символов;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3-4 символа;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 1-2 символа;

1 балл (низкий уровень) – ребенок хаотично показывает любой символ либо не приступает к выполнению задания.

2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Констатирующий этап исследования был посвящён изучению у детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью сформированности коммуникативных умений.

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что коммуникативные умения старшего дошкольного возраста характеризуется рядом специфических особенностей.

Проанализируем уровень сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью. Рассмотрим более подробно результаты выполнения диагностических заданий **I блока**.

Результаты 1 раздела заданий, целью которого являлось выявление нарушений в понимании слов дошкольниками с умеренной умственной отсталостью:

С первым заданием (показ предметов на картинке) справилась большая часть дошкольников – 6 человек (60 %) на среднем уровне. Трудности при выполнении задания возникли у 2 дошкольников (20%). Несколько дошкольников не справились с заданием, а именно, 2 испытуемых (20 %). Дошкольники, не справившиеся с заданием имели ограниченное представление об окружающем мире, часто отвлекались, существенно ограничен объем пассивного словаря. Они не смогли показать предметные картинки с изображением самолета, куклы.

Со вторым заданием целью которого было исследовать понимание глаголов, группа испытуемых справилась следующим образом: 7 человек (70 %) верно определили глаголы которые являются для них повседневными и хорошо знакомыми (есть, пить) . 3 испытуемых (30 %) не справились с поставленной задачей, что свидетельствуют о том, что понимание слов дошкольниками с умеренной умственной отсталостью находится , в целом,

на уровне ниже среднего. Таким образом мы выявили, что уровень представлений и знаний у данной категории дошкольников снижен.

Анализ 2 раздела, целью которого являлось выявить умение дифференцировать единственное и множественное число существительного биспытуемых (60 %) показали средний уровень, 4 дошкольников (40 %) – проявили ниже среднего уровень. Выполнение данного задания можно охарактеризовать, как средний уровень выполнения, большинство дошкольников справилось с предложенным заданием. Дошкольники не справившиеся с заданием осуществляли хаотичный показ картинок, без понимания цели задания.

Результаты 3 раздела, целью которого было выявление нарушений в понимании предложений позволил выявить следующие особенности.

Анализируя данные, полученные при выполнении задания, целью которого было выявление нарушений в понимании простых инструкции, были выявлены следующие особенности: большинство дошкольников – 7 человек (70 %) показали средний уровень выполнения задания, 3 человека (30 %) – на уровне ниже среднего. Некоторым дошкольникам (20%) приходилось повторять инструкцию 2-3 раза в связи с несформированностью словесной регуляции действий детей, а так же трудностями удержания в памяти алгоритма необходимых к выполнению действий, несмотря на то, что действия были хорошо знакомы. Так же имело место нежелание выполнять инструкцию, что говорит о нарушении произвольной регуляции деятельности.

При выполнении задания, целью которого было выявление понимания у дошкольника предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект, у дошкольников возникли следующие трудности. 3 дошкольников (30 %) показали средний уровень, 3 дошкольника (30%) испытывали трудности в понимании задания требовалось повторить инструкцию и оказать помощь с опорой на объект представленный на

карточке. 4 дошкольника (40 %) испытывали гораздо большие трудности в понимании задания, инструкцию следовало повторять не один раз, что подтверждает наличие нарушений понимания простых объективных отношений. Дошкольники не испытывали интерес к заданию, хаотично перебирали картинки и не могли указать на необходимые объекты.

С заданием, целью которого было выявить понимание предложений, далеких по ситуации, старшие дошкольники с умеренной умственной отсталостью справились следующим образом: 6 человек (60 %) справились с заданием на среднем уровне, 3 человек (30 %) – выполнили показали уровень ниже среднего, 1 человек (10 %) – показал уровень ниже среднего, выполнив 2 инструкции. Сложности возникли с дифференциацией таких понятий, как «ест-рисует», «идет-читает». Дошкольники не справившиеся с заданием не проявили к нему интереса, часто отвлекались, осуществляя только хаотичный показ картинок.

Таким образом в результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности состояния сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью:

-У дошкольников ограниченный объем пассивного словаря из за низкого уровня представлений об окружающем мире;

-ошибки при понимании множественного числа существительных;

-сложности в понимании простых инструкций.

-нарушенное понимание простых предложений, передающих объективные отношения, при этом относительно сохранно понимание и последующее выполнение простых, часто повторяющихся просьб.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что старшие дошкольники с умеренной умственной отсталостью в целом находятся на уровне средний и ниже среднего. Полученные данные, отображены на рисунке 2:

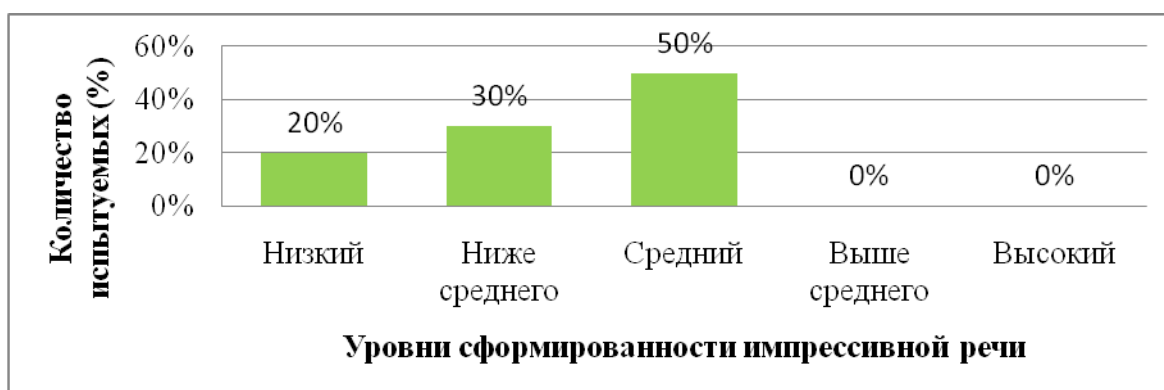


Рисунок 2 - Уровни сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью

Анализ уровня сформированности экспрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью позволил выявить следующие особенности.

Рассмотрим более подробно результаты выполнения диагностических заданий по **блоку II**, целью которого было исследование экспрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

При выполнении заданий *раздела 1* направленного на исследование активного словаря дошкольников, обозначение предмета и действия были получены следующие результаты.

При выполнении задания, целью которого являлось исследование словаря имен существительных, дошкольники старались заменить некоторые понятия более простыми выражениями, Так, например, вместо слова «девочка» - «ляля», «машина» - «би», «кошка»- «мяу». В целом предметный словарь характеризовался бедностью с преобладанием в нем обиходных слов, а также недостаточной активностью процесса поиска слов. Преимущественно выполнения этого задания дошкольниками можно оценить на уровень средний и ниже среднего. Выполнение задания было оценено на уровень ниже среднего.

Анализ задания целью которого было использование возможности

актуализации глаголов показал следующие результаты :уровень выполнения задания- низком. 8 человек (80 %) показали уровень ниже среднего, 2 человека (20 %) – не справились с выполнением задания, показав низкий уровень. При выполнении данного задания обучающиеся называли несколько слов, обозначающих действия, такие как «ест», «спит», «пьет». Знание этих глаголов, можно обосновать тем, что они используются в речи окружающих достаточно часто. Остальные предложенные глаголы заменялись дошкольниками описанием ситуации или названием предметов, связанных с данной ситуацией: Например, при просьбе педагога ответить на вопрос «Что делает мальчик?» - некоторые дошкольники отвечали «Мальчик стоит». Некоторые дети начинали сами изображать данное действие, при этом не произнося ни слова. Часть детей заменяла действие на картинке, на похожие действия(«пишет»- «рисует»). Так, была зафиксирована значительная несформированность знаний глаголов.

Анализ раздела2 целью которого являлось выявить нарушения в употреблении существительных в единственном и множественном числе выявил следующие особенности.

Уровень выполнения задания – ниже среднего (60%) и низкий (40%), большая часть испытуемых, не поняли инструкцию с первого раза, преобладали такие ответы как: «одно яблоко–несколько яблоко» «одна кукла-несколько кукол», ошибки в изменении чисел существительных среднего рода присуще всей группе испытуемых. Большая часть дошкольников не проговаривало окончания существительного во множественном числе.

При исследовании анализа результатов по заданиям раздела 3 , целью которого было исследования умения построения предложений, можно выявить следующие особенности.

С заданием направленным на изучение возможности построения фразы с опорой на действия (понимание простой инструкции) педагога были

получены следующие результаты: большинство дошкольников 6 человек (60 %) обозначали действия, не используя предлоги, и допускали ошибки в синтаксических и морфологических нарушениях. Остальные дети – 4 человека (40 %) выполнили задание на низком уровне. Было выявлено что, у дошкольников данной группы нарушено согласование между членами предложения. Например, некоторые дошкольники давали ответы: «сел стул»; «карандаш писать».

При выполнении задания, целью которого была возможность изучить сформированность конструирования фразы с использованием сюжетных картинок передающих линию отношений субъект-предикат-объект, дошкольники строили простые, короткие фразы, чаще всего неполные и аграмматичные. Например, рассматривая картинку «Девочка кормит куклу», ребенок отвечал : «Девочка ляля» , «Девочка ест». На картинку «Мальчик ест банан» дошкольники говорили : «Стоит мальчик». Уровень выполнения данного задания- низкий. Задание не вызвало интереса, практически все дети были отвлекаемы, 4 человек (40 %) не построили ни одной фразы.

Анализируя результаты, задания целью которого было выявление у ребенка способности называть предложения , можно сделать следующие выводы :используя помощь педагога, и при неоднократном повторения инструкции 6 (60 %) дошкольников справились с заданием ,но с лексическими ошибками, уровень выполнения этого задания можно оценить как ниже среднего. 4 дошкольника (40 %) не приступали к выполнению данного задания, хаотично манипулируя картинками, уровень выполнения задания этой категории дошкольников оценивается как низкий .К числу особенностей можно отнести проговаривание глаголов, близких по семантике. Например, вместо «мальчик идет» дошкольники говорили «мальчик гулять».

Опираясь на результаты анализа состояния сформированности экспрессивной речи по заданиям блока 2можно выделить следующие

особенности:

- у дошкольников с умеренной умственной отсталостью достаточно скудный активный словарь с преобладанием в нем обиходных слов;
- ошибки в изменении чисел существительных среднего рода;
- характерна замена глаголов на глаголы близкие семантике;
- недостаточная активность при поиске слов;
- отмечается низкая способность правильно составить фразу.

Сформированность экспрессивной речи дошкольников с умеренной умственной отсталостью можно оценить как низкая. В целом у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью наблюдается несформированность экспрессивной речи, что обусловлено достаточно скудным активным словарем. В целом были получены следующие данные, которые отображены на рисунке 3:

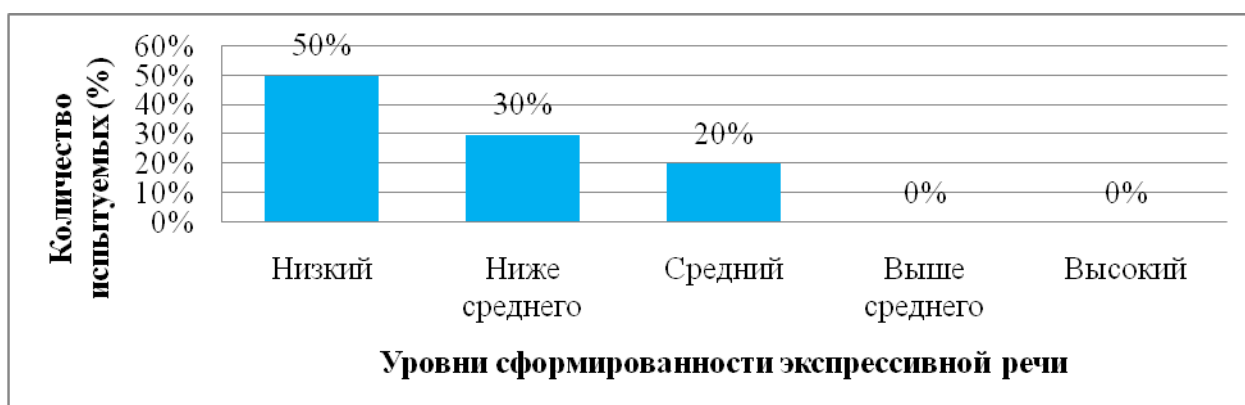


Рисунок 3 - Уровни сформированности экспрессивной речи у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью

Рассмотрим более подробно результаты заданий **блока III**, целью которого являлось исследование возможности понимания символов из словаря Макатон средств альтернативной коммуникации у старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Анализ результатов заданий *раздела 1*, целью которого являлось исследование понимания слов с использованием символов (пиктограммы) обозначающие предмет и действие, выявил следующие результаты:

С *первым заданием* данного раздела, на средний уровень, справилась большая половина дошкольников данной категории (80 %). Трудности испытали – 2 дошкольников (20 %), из них 1 ребенку (10%) с отсутствием речи понадобилась дополнительная помощь педагога. Дети испытывали трудности при определении пиктограмм «банан», «кукла», «кошка». Трудности выделения названной пиктограммы, на наш взгляд обусловлены сложностями концентрации внимания и высокой отвлекаемостью части дошкольников. Выявленные показатели указывают на то, что состояние предметного словаря детей с умеренной умственной отсталостью с использованием символов несколько выше, чем в сходных заданиях других блоков с использованием сюжетных картинок.

Результаты задания, целью которого было изучение состояния сформированности у ребенка способности понимать действия выявили следующие результаты: у большинства дошкольников (80 %) не возникло трудностей с определением глаголов, которые являются для них повседневными (есть, пить, сидеть) их уровень можно оценить как средний, 2 дошкольникам (20 %) понадобилась дополнительная помощь, повторная инструкция, после этого задание было выполнено частично. 3 дошкольника (30%) определили символ «идет», что говорит о узнаваемости данного символа и последующем показе, чего не наблюдалось при показе этой сюжетной картинке. На наш взгляд это обусловлено отсутствием на пиктограмме дополнительных отвлекающих факторов в виде цвета и мелких несущественных деталей, имевших место на картинке. Наибольшую трудность дошкольники испытали при опознании пиктограммы «рисует», преимущественно называя данное действие «писать».

При выполнении заданий на исследование понимания

существительных и глаголов, результаты исследования можно оценить на среднем уровне, большого затруднения в опознании символов у дошкольников не возникло, трудности с выполнением задания были связаны с особенностями детей, таких как ограниченным объемом пассивного словаря из за низкого уровня представлений об окружающем мире.

Анализ результатов *2 раздела*, целью которого было исследование понимания грамматического строя речи , обращение множественного числа имен существительных с использованием пиктограмм.

С заданием, целью которого являлось выявление умения у дошкольников с умеренной умственной отсталостью дифференцировать единственное и множественное число имен существительных основная часть дошкольников (70%) справились с заданием на средний уровень. Лишь 3 дошкольника (30 %) не выполнили задание , так как не усвоили алгоритм выбора пиктограмм. Дошкольники осуществляли хаотичный показ предметных картинок, без понимания цели задания, либо не приступали к выполнению задания. Таким образом, имели место трудности усвоения алгоритма выбора пиктограмм, обозначающих единственное и множественное число существительных, особенно если эти пиктограммы не обозначали повседневные слова. Анализ результатов свидетельствует о выполнении задания дошкольниками с умеренной умственной отсталостью на уровне средний и ниже среднего.

Рассмотрим результаты *раздела 3* с заданиями, целью которых являлось выявление нарушений в понимании предложений из символических изображений (пиктограмм).

При выполнении задания, целью которого являлось выявление у ребенка умения конструировать простую фразу с использованием символов были получены следующие результаты.

Так как при конструировании фразы с использованием пиктограмм

требуется осуществление мысленного анализа и синтеза, то данный вид задания для дошкольников с умеренной умственной отсталостью оказался сложным. 4 дошкольника (40 %) не справились с предложенными заданиями, уровень их результата можно оценить, как низкий. Данные дошкольники хаотично перебирали карточки, не реагировали на повтор фразы педагогом. 6 дошкольников (60 %) – справились с заданием на уровне ниже среднего, они не дифференцировали символ «моет», «спит» самостоятельно, требовалась дополнительная помощь педагога в виде повтора предложения, замедлении темпа при произношении фразы, требовалась стимулирующая помощь. Результативность оказалась ниже среднего уровня.

С выполнением задания, целью которого являлось изучение сформированности конструирования фразы с использованием сюжетных картинок составленных символами Макадон старшие дошкольники с умеренной умственной отсталостью справились следующим образом: большинство детей были отвлекаемы, 3 дошкольника (30 %) не построили ни одной фразы, 7 дошкольников (70 %) построили простое, аграмматичное предложение при помощи педагога, неоднократного повтора задания. Данное задание оказалось сложным для дошкольников с умеренной умственной отсталостью. Результат данного задания оказался очень низким.

Дошкольнику нужно было понять содержание всех цепочек пиктограмм, понять произносимую фразу, и только после этого найти данную фразу среди предложенных. Такая логическая цепочка возможна для детей с умеренной умственной отсталостью только при уверенном владении таким средством альтернативной коммуникации как пиктограмма. Часть детей (5 человек) ориентировались на одну, конкретную пиктограмму, что не исключало возможность случайного нахождения названной фразы. Так, например при произношении педагогом фразы : «Мальчик моет машинку» или «Девочка кормит куклу» - дети могли ориентироваться на пиктограммы «машинка», «кукла», и таким образом просто угадывать заданную фразу.

Всем дошкольникам приходилось повторять фразу 2,3 раза, по надобности произносить ее в замедленном темпе. Результативность данного задания оказалась ниже среднего уровня.

При выполнении задания, целью которого являлось изучение возможности понимания предложений, далеких по ситуации, можно отметить следующие результаты у дошкольников с умеренной умственной отсталостью :60 % (6 дошкольников) с данным заданием справились на среднем уровне , 20 % (2 дошкольника) с незначительной помощью педагога и при однократном повторении задания, так же справились с заданием, показывая затруднение в дифференциации пиктограмм «рисует», «спит». 20% (2 дошкольника) справились с заданием на низкий уровень, хаотично перебирая карточки, и указывали на любые пиктограммы попадавшие в поле зрения. В целом были полученные данные, отображены на рисунке 4:

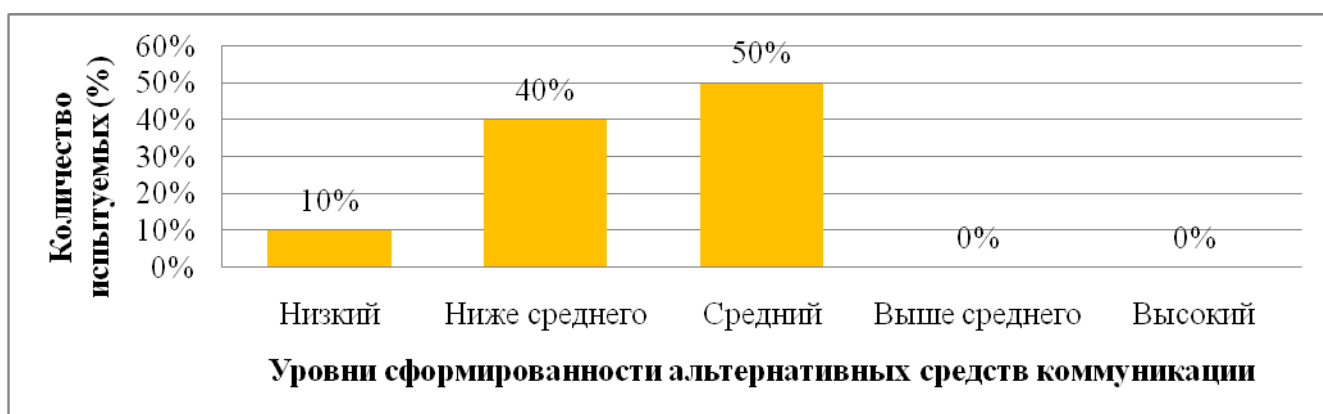


Рисунок 4 - Уровни сформированности альтернативных средств коммуникации.

Исходя из полученных данных можно сделать следующий вывод: при выполнении блока заданий с символами системы Макатон не наблюдается ухудшение результативности.

Были выявлены такие нарушения , как : трудность в удержании

названной педагогом фразы; попытки угадывания фразы с помощью пиктограммы.

Сравнительный результат по изучению возможности понимания графических изображений показал : трудность выделения названной пиктограммы, обусловлены , на наш взгляд, сложностью концентрации внимания и высокой отвлекаемостью части дошкольников; как и в предыдущих заданиях дошкольникам с умеренной умственной отсталостью было легче выделить пиктограмму, которая присутствовала в их активном словаре; недостаточное освоение пиктограмм обозначающих действия, обусловлено, на наш взгляд, более поздним появлением этих частей речи в онтогенезе ; трудности удержания названной фразы педагогом.

В целом результаты, по исследованию дошкольников с умеренной умственной отсталостью по выявлению возможности использования альтернативной коммуникации (применения карточек с символами Макатон) показало доступность данного вида средств для детей с умеренной умственной отсталостью.

Графическое изображение результатов по трем блокам представлено на рисунке 5.

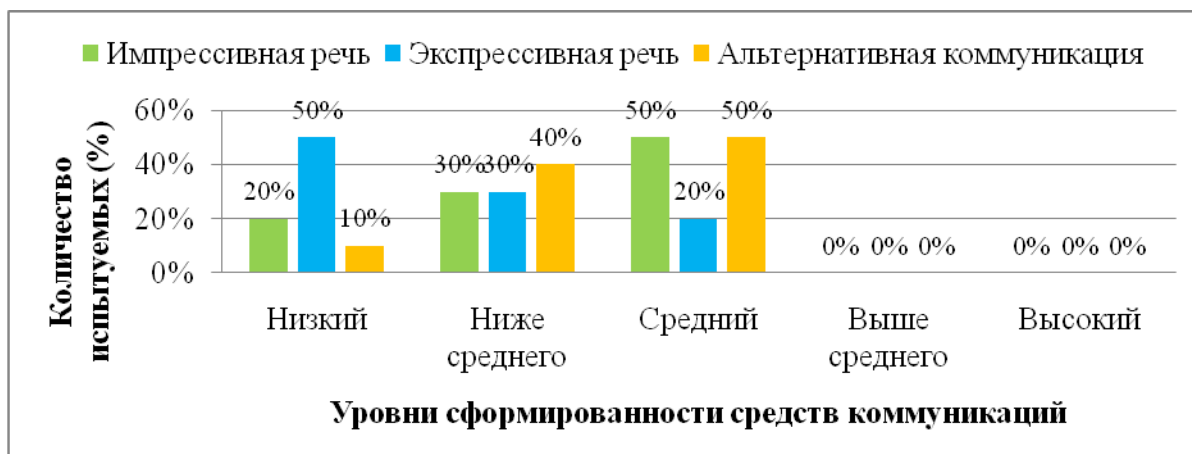


Рисунок 5. Уровни сформированности средств коммуникации.

На данном рисунке видно, что большинство старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью находится на среднем уровне сформированности импрессивной речи и возможности использования средств альтернативной коммуникации. При том, что большинство дошкольников с умеренной умственной отсталостью при изучении состояния сформированности экспрессивной речи находится на уровне ниже среднего и низком, что свидетельствует о трудностях сформированности данного вида речи у дошкольников рассматриваемой нами категории.

2.4 Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

По результатам констатирующего эксперимента были выделены группы старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью, характеризующиеся неоднородными возможностями в применении средств коммуникации.

В *первую группу* нами были включены старшие дошкольники с умеренной умственной отсталостью со средним уровнем сформированности коммуникативных умений. Дошкольники данной группы по инициативе взрослого вступали в коммуникацию, использовали для общения доступные вербальные средства. На протяжении небольшого количества времени они могли участвовать в совместной деятельности со взрослым, умели утвердительно или отрицательно реагировать на инициативу взрослого в общении, но сами обращались к взрослому с просьбой редко.

Во *вторую группу* были отнесены дети с низким уровнем сформированности коммуникативных умений. В процессе общения дети данной группы проявляли пассивность и отсутствие взаимодействия со взрослым, редко проявляли активность. Дети использовали ограниченный диапазон вербальных средств общения. Дети, имея даже некоторые «осколки» речи не имеют возможности пользоваться ею, и она не выступает для них средством общения. Альтернативная коммуникация для детей данной группы будет выступать в качестве фактора замещающим вербальную речь, в дальнейшем способствующего запуску словесной речи.

В *третью группу* вошли дошкольники, которым речь, как средство коммуникации, не доступна. С целью возможности взаимодействия с окружающим миром данная группа дошкольников нуждается в альтернативных средствах коммуникации. Для данных детей альтернативные средства коммуникации будут выступать средством, замещающим речь, т.е. будут использоваться как полная замена отсутствующей устной речи альтернативными средствами.

В контексте настоящего исследования наибольший интерес представляют дошкольники 2 и 3 группы, которые нуждаются в использовании альтернативных и дополнительных средств коммуникации, которыми можно расширять его знания об окружающей действительности.

В качестве задач при обучении альтернативным средствам

коммуникации можно выделить:

- формирование умения распределять внимание между предметом, изображением, символом как средствами решения коммуникативной задачи;
- формирование способности к зрительному или слуховому сосредоточению на говорящем или жестикулирующем коммуникативном партнере, изображениях, графических символах;
- формирование подражания бытовым, предметно-игровым действиям, умения соблюдать очередность их выполнения в рамках различных ситуаций общения(ситуативно-личностного; лично-делового; предметного)
- формирование умения понимать жесты, реалистичные изображения, слова, графические символы, их последовательность, с помощью которой выражаются обращения коммуникативного партнера;
- автоматизация сформированных элементарных коммуникативных умений в различных ситуациях общения в соответствии с коммуникативной установкой.
- овладение соответствующим инструментарием альтернативной и дополнительной систем коммуникации;
- формирование потребности к самостоятельному инициированию коммуникативных контактов с коммуникативным партнером при помощи средств альтернативной и дополнительной коммуникации;

В качестве средств коммуникации могут быть использованы:

- моторно-доступные и мотивированные жесты;
- предметы (их части, миниатюрные копии), обладающие свойствами тактильного подобию, в процессе манипулирования которыми обучающиеся получают информацию о форме, величине, цвете, фактуре и т.п.;
- реалистические изображения (сюжетные картинки), фотографии, графические символы.

Выбор содержания коррекционно-развивающей работы должен определяться исходя из уровня сформированности развития старших

дошкольников с умеренной умственной отсталостью. В этой связи необходим дифференцированный подход при определении содержания обучения по использованию альтернативных и дополнительных средств коммуникации для обучающихся данной категории детей.

Наиболее доступная форма обучения для старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью - игровая. Работа в данной форме обучения должна проводиться с достаточным количеством дидактических игр, развивающих игр, действия должны быть наглядными с помощью предметов..

При формировании речи у дошкольников с умеренной умственной отсталостью за основу была взята авторская методика И. Б. Агаевой и Л. В. Лопатиной (2017 г.). В основе данной методики лежит применение графических символов при формировании устной речи дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Последовательность обучения ребенка использованию символов следующая:

1 Знакомство с предметом (с целью выяснения, точно ли ребенок ассоциирует внимание с предметом). Предметы могут быть различной текстуры. Кроме реальных предметов, могут использоваться их модели.

2 Соотнесение предмета с реалистическим изображением – картинкой (картинки должны быть четкими, не стилизованными).

3 Соотнесение предмета с фотографией (фотографии должны соответствовать реальным лицам и объектам).

4 Идентификация символа, т.е. соотнесение реального предмета (реалистического изображения), фотографии с графическим символом – пиктограммой.

5 Выполнение упражнения по использованию пиктографического кода (упражнения по освоению кода, установлению и применению его).

6 Использование усвоенных графических символов в различных

коммуникативных ситуациях.

Выбор графического символа должен определяться:

1 Зоной актуального развития ребенка.

2 Информацией, получаемой в процессе беседы с родителями, специалистами, работающими с ребенком, и на основе собственных наблюдений.

Конечной целью работы является формирование умения ребенка спонтанно и результативно пользоваться альтернативной системой коммуникации как средством общения и обучения.

Организационной формой обучения альтернативным средствам коммуникации является занятие. В зависимости от этапа и задач работы проводятся:

- диагностическое занятие;
- занятие-знакомство с графическими средствами коммуникации (символом);
- занятия-тренинги (обучение использованию графических средств коммуникации).

Для формирования коммуникативных умений у детей с умственной отсталостью важное значение имеет:

- развитие тактильных ощущений кистей рук и расширение тактильного опыта;
- развитие зрительного восприятия;
- развитие зрительного и слухового внимания;
- развитие пространственных представлений;
- развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации;
- мотивация двигательной активности, поддержка и освоение новых способов передвижения, расширение диапазона движений и профилактика возможных нарушений.

Рассмотрим содержание коррекционно-логопедической работы с группой дошкольников, нуждающихся в дополнительных средствах коммуникации

У старших дошкольников ограничены возможности использования устной речи и следовательно, такие дошкольники нуждаются в системе специальных методов и средств, целью которых будет помочь им преодолеть трудности речевого развития, что значительно облегчит им понимание вербальных сообщений.

Мы считаем, что включение в логопедическую работу использование жестов будет способствовать постепенному развитию речи дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Коммуникация с помощью *жестов* является составной частью ежедневной коммуникации. Основной целью коммуникации с помощью жестов является развитие возможности выработки «устной речи» путем сопровождения жестикуляцией ключевых слов высказывания.

Обучение дошкольников с умеренной умственной отсталостью жестам позволяет расширить коммуникативные возможности посредством визуализации устной информации. Этот вид коммуникации эффективен при достаточно сформированной импрессивной речи и ограниченной экспрессивной речи.

Преимуществами использования жестов являются следующие:

- жесты всегда находятся «под руками», их можно применять всегда и везде;
- жесты располагают достаточно большим «словарем»;
- визуализация языка посредством жестов побуждает ребенка к внимательному наблюдению за коммуникативным партнером, что облегчает восприятие и понимание сообщения;

- при жестикулировании коммуникативный партнер автоматически замедляет речь, делая акценты на ударные слоги, интонационный центр высказывания, ключевые слова (при необходимости упрощает синтаксическую структуру предложения);
- понимание близких по звучанию слов облегчается использованием инструктирующих жестов.

Дошкольники, вошедшие во вторую типологическую группу – дети с серьезными недостатками лексической стороны речи, достаточной бедностью словарного запаса, незнанием большого круга слов разной степени обобщенности, что делает их речь недостаточно обобщенной.

Поскольку одной из главных задач уже в добукварный период является развитие речи на основе практического усвоения языковых средств, необходимо *обучать пониманию обращенной речи и выполнению несложных заданий*: «Возьми», «Сядь», «Встань» и т.д.

Важным этапом в работе с данной группой дошкольников является создание *условий, побуждающих обучающихся к самостоятельному высказыванию*. Поскольку мотив речи возникает у детей с умеренной умственной отсталостью только при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к деятельности, необходима организация бесед на основе совместных с учителем-логопедом наблюдений и экскурсий, в процессе которых формируется диалогическая или вопросно-ответная речь, умение отвечать, спрашивать.

К другим методическим приемам речевого обучения относится *хоровая речь*, сопровождаемая движениями. В частности, это многочисленные короткие стихотворения с движениями рук, ног, головы, туловища.

Поскольку важнейшей задачей работы с детьми с умеренной умственной отсталостью в подготовительный букварный период является развитие фонематического слуха, умение слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности, то следует использовать приемы

звукоподражания: Подражание звукам, имитирующим голоса птиц; насекомых; животных. Так же необходимо дать представление о слове, слоге, предложении.

Обучение языку необходимо организовывать в различных видах деятельности. Однако, особая роль принадлежит **занятиям по развитию речи**, которые строятся поэтапно:

На *1 этапе* основное внимание уделяется расширению словарного запаса дошкольника, накоплению как можно большего количества слов.

Осуществляется знакомство с предметами с целью установления точно ли ребенок ассоциирует название с данным предметом. Затем, предметы могут заменяться на пиктографические символы, которые соотносятся детьми их с реальными аналогами (предметами), легко воспринимаются и узнаются ими.

На *2 этапе* внимание уделяется постепенному повышению речевой мотивации дошкольников с использованием пиктограмм при организации процесса общения с окружающими его детьми и взрослыми с целью информирования их о его желаниях, потребностях.

Уделяется внимание расширению кругозора. Ребенку могут даваться представления не только о самом предмете, но и о его форме, цвете, размере, вкусе.

На *3 этапе* основное внимание уделяется грамматическому структурированию, предполагающему деление фразы на слова. Ребенок учится самостоятельно выбирать из серии пиктографических изображений названную педагогом фразу и повторить ее вслух (сначала сопряженно с педагогом, затем сопряженно-отраженно, далее отраженно). На этом этапе использование пиктограмм в условиях коммуникативного направленного систематического педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Важно организовать целенаправленное обучение использованию пиктограмм, с целью формирования у ребенка определенных представлений о морфосинтаксической структуре языка с обязательным проговариваем слов, фраз на основе пиктографического знака-символа.

Таким образом, система работы с данными средствами коммуникации, направленная на развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки и пользования информацией как базы для формирования навыков речевой коммуникации предусматривает:

- постепенное расширение словарного запаса на основе включения знака (пиктограммы);
- постепенное повышение речевой мотивации дошкольников с использованием пиктографических символов;
- закрепление навыка самостоятельного использования действий с пиктограммой в процессе взаимодействия с окружающими;
- стимулирование возникновения и развития устной речи с ориентировкой на систему предлагаемых знаков.

Рассмотрим содержание работы с обучающимися, нуждающимися в альтернативных средствах коммуникации в силу отсутствия устной речи. Данное содержание работы предполагает овладение совершенно иной коммуникативной системой, где особое значение приобретают невербальные коммуникативные средства (предметы, фотографии, жесты, символы и др.).

Рассмотрим содержание коррекционно-логопедической работы с группой старших дошкольников, нуждающихся в альтернативных средствах коммуникации.

Со старшими дошкольниками имеющими интеллектуальные нарушения необходимо проводить обучения использованию пиктографического кода, который будет заменять их речь.

Нами использовалась авторская методика доктора педагогических наук, профессора, зав. кафедрой логопедии РГПУ им. А.И. Герцена Лопатиной Л.В.

Обучение по альтернативной системе должно осуществляться таким образом, как если бы ребенок учился говорить с помощью устной речи.

Первой ступенью обучения является аффективное общение, которое возникает с первых месяцев жизни ребенка. Во время общения с ребенком необходимо следить за ним, удобна ли поза ребенка для того, чтобы он мог хорошо видеть и слышать партнера. Так же не менее важен визуальный и тактильный контакт с ребенком, постоянное поддержание внимания с ребенком, постоянное комментирование действий ребенка во время занятий.

Последовательность обучения ребенка использованию пиктографического кода выглядит следующим образом.

1. Знакомство с предметом (с целью выяснения ассоциирует ли ребенок внимание с предметом). Помимо реальных предметов могут использоваться их модели.
2. Соотнесение предмета с реалистическим изображением – картинкой (картинки должны быть четкими, яркими, не стилизованными).
3. Соотнесение предмета с фотографией (фотографии должны соответствовать реальным лицам и объектам).
4. Идентификация символа, т.е. соотнесение реального предмета или реалистического изображения, фотографии с графическим символом (пиктограммой).
5. Выполнение упражнения по использованию пиктографического кода (упражнения по освоению кода, установлению и применению кода).

6. Использование усвоенных графических символов в различных коммуникативных ситуациях.

Первые символы должны отражать предпочитаемые ребенком предметы или занятия, которые выступают в качестве стимула, мотивирующего к инициированию коммуникации: например, изображение любимых игрушек, еды, и т.д. Графические символы обязательно должны быть доступны для восприятия, узнавания, распознавания. Графические символы должны сопровождаться надписями, способствующими обучению ребенка глобальному чтению и позволяющими его собеседникам легко понять их значение. Выбор графического символа должен определяться:

1. зоной актуального развития ребенка;
2. информацией, получаемой в процессе беседы с родителями, специалистами, работающими с ребенком и на основе собственных наблюдений.

Дальнейшая работа по освоению новых символов строится с учетом зоны ближайшего развития ребенка, что обеспечит развивающий характер процесса обучения. Важнейшим элементом обучения является регулярное повторение усвоенных символов во избежание их забывания ребенком. Новые символы вводятся постепенно. За одно занятие рекомендуется знакомство не более чем с одним символом.

Овладение графическими символами, способами передачи графической информации осуществляется различными путями:

- в процессе повторения за педагогом;
- самостоятельного повторения не только уже усвоенной модели, но и менее знакомой;
- самостоятельной передачи графической информации.

Конечной целью работы является формирование умения дошкольника спонтанно и эффективно пользоваться альтернативной системой коммуникации как средством общения и обучения.

Организационной формой обучения альтернативным средствам коммуникации является занятие. В зависимости от этапа и задач работы проводится:

- диагностическое занятие;
- занятие-знакомство с графическими средствами коммуникации (пиктограммой, символом);
- занятия-тренинги (обучение использованию графических средств коммуникации).

С целью методически правильного введения ребенка в мир пиктограмм, научение пользоваться этой системой графических символов, автор рекомендует следующую последовательность работы.

На *первом этапе* ребенок знакомится с пиктограммой и устанавливает связь между реальным предметом и его графическим изображением. Предъявив реальный предмет, учитель-логопед выясняет точно ли ребенок ассоциирует его название с предметом, может ли он выбрать и показать названный предмет из определенного количества других предметов. Если ребенок правильно выполняет данное задание, то педагог показывает ему цветные картинки с изображением предмета. Для того, что бы облегчить процесс знакомства с миром пиктографических изображений, на стенах комнаты ребенка, в коридорах детского учреждения, которое он посещает, развешиваются плакаты с изображением различных предметов, видов деятельности, человеческих эмоцией (лиц) и т.д. Эти изображения сопровождаются соответствующими пиктограммами, т.е. символами. Таким образом, ребенок при помощи взрослого учится соотносить реальный предмет с его пиктограммой. В дальнейшем от демонстрации изображений отдельных предметов и действий, от установления связи между реальным изображением и пиктограммой рекомендуется переходить к созданию тематических пиктографических стендов (о еде, режиме дня, отдыхе и т.д.).

При знакомстве ребенка с миром пиктограмм необходимо убедиться в том, что ребенок может соотнести реальный предмет с его графическим изображением. Если ребенок не способен проявлять самые простые голосовые реакции, обозначающие утверждение или отрицание, необходимо найти и закрепить доступные для него жесты, которые станут символами обозначающими утверждения или отрицания.

На первом этапе работы с пиктограммами происходит расширение словарного запаса ребенка и накопление максимального значения символов для инициации общения и обучения, активизация и развитие когнитивной сферы ребенка и формирование предпосылок для становления вербальной речи.

Второй этап работы с пиктограммами нацелен на расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Что бы решить эту задачи автор рекомендует оформить специальный журнал личной жизни каждого ребенка., на страницах журнала в последовательности будут располагаться картинки, фотографии, пиктограммы, которые сопровождаются надписью, поясняющей изображенную ситуацию. С помощью этого журнала у ребенка будет организован процесс общения, информируя другого человека о значимом для него событии. Таким образом, у ребенка формируется навык переноса символов на другие ситуации, таким образом расширяется возможность передачи информации, общения. 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 ребенка графическим символам, обозначающим категории рода, числа и т.д. Коммуникативный код помогает работе над словом и фразой: ее конструированием, грамматическим оформлением и т.п. На этом этапе ребенок учится самостоятельно выбирать нужную

пиктограмму из других предложенных. У ребенка формируется способность выстраивать пиктограммы в логический ряд, представляющий собой грамматически оформленные предложения или небольшие связные тексты. Использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Таким образом, система работы с невербальными средствами коммуникации, направленная на развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки информации как базы для формирования навыков коммуникативного поведения предусматривает:

- первоначальное формирование понятия знака (пиктограммы);
- формирование обобщающего понятия на основе изученных знаков;
- закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой;
- самостоятельную ориентировку в системе предлагаемых знаков.

Рассмотрим упражнения по использованию системы пиктографических символов представленных двумя группами:

1 группа – упражнения по освоению системы пиктографических символов;

2 группа – упражнения по применению системы пиктографических символов.

Упражнения по освоению системы пиктографических символов включают следующие категорий упражнений.

Упражнение на распознавание. Цель упражнений состоит в том, чтобы научить ребенка самостоятельно или с помощью взрослого доступными для ребенка средствами (вербальными – назвать, невербальными – взять, показать) адекватно прореагировать на воспринимаемые и называемые предметы и абстрактные понятия.

Упражнение на воспроизведение. Их целью является формирование умений вербально / невербально обозначить несколько или все основные элементы воспринимаемого и называемого изображения.

Упражнения на установление ассоциаций. Их выполнение формирует умение спонтанно или по инструкции выражать простую соответствующую связь между двумя демонстрируемыми предметами или их изображениями.

Упражнения на классификацию. Данные упражнения предусматривают формирование умений объединять два или более предметов и/или их изображений согласно предложенному или самостоятельно выбранному критерию.

Упражнение на приведение в соответствие. Их целью является формирование умений самостоятельно или с помощью взрослого находить и исправлять допущенные ошибки.

Упражнения выбора. Целью данных упражнений является, научить ребенка самостоятельно или при помощи взрослого выбирать из серии пиктографических символов необходимые, позволяющие дополнить смысл фразы/текста.

Упражнения анализа и синтеза. Направлены на обучение ребенка объединению различных пиктографических символов в единое выражение. Выполняя такие упражнения ребенок должен показать (назвать), что именно он включает в общее значение данной совокупности.

Упражнения сериации. В процессе выполнения упражнений, ребенка обучают самостоятельно или с помощью взрослого, имея серию пиктографических символов, размещать их в логическом порядке.

Упражнения на изображение. Целью данных упражнений является, умение выразить свою мысль имея несколько пиктографические символы, добавив отсутствующий символ.

Упражнения по освоению системы пиктографических символов представлены двумя категориями упражнений.

Упражнения, в процессе выполнения которых используются одновременно несколько операций, формирующихся в процессе выполнения упражнений по освоению системы пиктографических символов.

Грамматические упражнения, формирующие у ребенка определенные представления о морфосинтаксической структуре языка.

Таким образом, представленный дифференцированный подход к логопедической работе по формированию устной речи у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации предполагает учет коммуникативных возможностей обучающихся для формирования мотивации речевой деятельности и становления навыков речи в целом.

Рабочая программа коррекционного курса «Альтернативная коммуникация»

Пояснительная записка.

Анализ ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показал, что количество детей, имеющих проблемы с экспрессивной речью растет.

В связи с этим, обучение детей общению должно включать целенаправленную педагогическую работу по формированию у них потребности в общении, на развитие сохранных речевых механизмов, а также на обучение использованию альтернативных средств общения.

Цель программы- формирование вербальных и невербальных средств коммуникации , способствующих социально-бытовой адаптации и личностному развитию дошкольника с умеренной умственной отсталостью.

Характеристика коррекционной программы:

Данный коррекционный курс направлен на:

1. Развитие понимания обращенной речи и невербальных средств коммуникации.
2. Формирование и активизацию доступных средств невербальной и вербальной коммуникации.

Задачи рабочей программы:

1. Сформировать способность пользоваться доступными средствами коммуникации и общения – вербальными и невербальными;
2. Научить пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речевой деятельности для решения соответствующих возрасту житейских задач;
3. Развитие речи как средства общения в тесной связи с познанием окружающего мира, личным опытом ребенка;
4. Понимание слов, обозначающих объекты и явления природы, объекты рукотворного мира и деятельность человека;
5. Умение использовать усвоенный словарный и фразовый материал в коммуникативных ситуациях; развитие предпосылок к осмысленному чтению и письму.
6. Развивать понимание ситуативной и бытовой речи;
7. Формировать первичные коммуникативные навыки и лексику на материале звукоподражаний и звукосочетаний, имитирующих неречевые комплексы звуков, восклицания, крики птиц, голоса животных, слов, обозначающих наиболее употребляемые предметы.

Планируемые результаты.

В результате освоения программы у дошкольников будут сформированы:

1. Развитие понимания простых предложений и значений слов из обиходно-бытовой лексики, обозначающих названия простых предметов и действий, конкретных признаков и качеств, элементарных понятий.

2. Положительная динамика в плане понимания невербальных средств.

3. Умение использовать средства альтернативной коммуникации в процессе общения:

- использовать предметы для выражения потребностей путём указания на них жестом;

- использовать доступные жесты, взгляд, мимику для передачи сообщений;

- использовать графические изображения (символы) объектов и действий путём указания на изображение или передачи карточки с изображением, либо другим доступным способом.

4. Способность понимать слова, обозначающие объекты и явления природы, объекты рукотворного мира и деятельность человека.

5. Умение использовать вербальные средства коммуникации.

6. Накопление и активизация средств коммуникации всех типов (вербальных, невербальных)

7. Развитие коммуникативных умений

Система оценки достижения планируемых результатов.

Во время прохождения курса предусмотрены:

-входящая диагностика;

-текущий мониторинг;

-итоговая диагностика.

Результаты входящей и итоговой диагностики отмечаются в протоколах обследования экспрессивной и импрессивной речи (заполняются на основе результатов логопедического обследования, проводимого в индивидуальной форме), листах оценивания средств коммуникации, коммуникативных умений

и перцептивно-интерактивной стороны общения (заполняются учителем-логопедом на основе наблюдения).

Текущий мониторинг отражается в листах динамического наблюдения после поведения цикла занятий по лексической теме.

Формы организации учебного процесса.

Программа предусматривает проведение индивидуальных и групповых занятий во вторую половину дня. Занятия каждой группы и индивидуальные занятия проводятся 2 раза в неделю. На индивидуальные занятия отводится 15-20 минут на каждого обучающегося. На занятия с группой обучающихся 20-30 минут. Рекомендуемая наполняемость групп для занятий – 2-4 обучающихся. Количество часов, предусмотренных учебным планом – 66 часов в год.

Содержание программы.

В структуру программы входит три раздела, которые тесно связаны между собой, работа по данным разделам осуществляется параллельно.

- Развитие импрессивной речи и понимания обращенной речи и невербальных средств коммуникации;
- Формирование и активизация вербальных и невербальных средств коммуникации
- Развитие навыков общения.

I Развитие импрессивной речи и понимания обращенной речи и невербальных средств коммуникации.

- Развитие импрессивной речи и понимания обращенной речи и невербальных средств коммуникации .

- Развитие понимания обращенной речи на основе формирования целостных образов-представлений о предметах окружающего мира, развитие представления об окружающем мире по тематическим блокам.

- Развитие понимания значений слов из обиходно-бытовой лексики, обозначающих название простых предметов и действий, признаков и качеств. Понимание слов указывающих на объекты, субъекты. Понимание простых предложений. Расширение и активизация пассивного словаря. Дифференциация единственного и множественного числа существительного. Понимание простой инструкции.

- Развитие понимания невербальных средств (взгляд, жест, пиктограмма).

На начальных этапах уделяется большое внимание развитию невербальных форм общения : фиксация взгляда, выполнение жестового ритуала. Понимание основных социальных жестов: указательный, пока и т.д. Дополнительные социальные жесты: смотри, слушай.

- Понимание картинок и пиктограмм.

- Накопление максимального количества символов для инициации общения и обучения, формирования предпосылок для становления вербальной речи.

- Установление связи между реальным предметом и его графическим изображением, соотнесение пиктограммы с предъявляемой ситуацией.

II Формирование и активизация вербальных и невербальных средств коммуникации.

- Исследование активного словаря.

- Развитие речи. Произношение слов, формирование словесных комбинаций из 2-3 слов, проговаривание предложений

- Формирование у дошкольников традиционных невербальных средств : смотреть в глаза партнера при общении и др.

- Формирование жестов описательного характера.

- Обучение умению использовать группы жестов, являющихся имитацией простых предметных действий. С данными жестами ребенок начинает знакомится и использовать их постепенно, по мере формирования

образов-представлений о предметах окружающего мира.

- Обучение конструированию фразы с помощью пиктограмм.

III Развитие навыков общения.

- Поддержание зрительного контакта с говорящим.

-выражение своих желаний с использованием взгляда, указательного жеста, пиктограммы.

- Выражение согласия, несогласия, благодарности.

- Формирование общекультурных умений.

-Развитие умений применять сформированные средства коммуникации в различных формах общения.

-Развитие интерактивно-перцептивной стороны общения: положительной мотивации к взаимодействию со взрослым при выполнении элементарных действий, в различных видах предметно-практической и продуктивной деятельности.

Тематическое планирование

Месяц	Тема раздела	Тема занятия	Цель и задачи	Материалы и оборудование
Сентябрь	Обследование общего развития обучающихся.	Обследование речи:- понимание обращённой речи.- внятность речи. - лексический строй речи. 3.Психомоторное развитие: -мелкая моторика рук;-общая координация движений.- мимика. 4.Обследование психических процессов.	Цель: Провести первичную (скрининговую) диагностику.	Логопедические альбомы, наглядно-дидактические пособия, дидактические игры. Карточки символов, пиктограмм.
	Начинаем общаться: «Жесты, символы и их значение» Начинаем общаться: «Жесты, символы и их значение»	1.Жесты, символы и их значение 2. Жест и символ «Здравствуй, привет» 3. Жест и символ «До свидания, пока»	Цель: Расширить рамки коммуникации с окружающими. Задачи: 1.Ввести понятие «жест», «символ», объяснить их значение. 2.Расширить рамки слухового восприятия. 3.Развивать мелкую моторику.	Наглядно дидактические пособия, символы, дидактические игры.

	Мимика и её роль в общении.	1. Положительные эмоции на лице (радость, восторг) 2. Положительные эмоции на лице (грусть, удивление, огорчение) 3. Отрицательные эмоции на лице (страх, злость, стеснение, стыд, отвращение).	Цель: Учить овладевать невербальными (альтернативными) средствами коммуникации. Задачи: 1. Ввести понятие «мимика». 2. Учить использовать доступную мимику для передачи сообщений. 3. Учить понимать эмоциональные реакции окружающих, правильно на них реагировать. 4. Научить распознавать эмоции.	Карточки с эмоциями, рисунки, технические средства обучения (презентации), дидактические игры. Игра «Закончи предложение»
Октябрь	Жесты и символы: «Основные нужды»	1. Знакомство с жестом и символом «Есть/кушать» 2. Знакомство с жестом и символом «Пить» 3. Ситуация «Я хочу есть» 4. Ситуация «Я хочу пить» 5. Знакомство с жестом и символом «Да» 6. Знакомство с жестом и символом	Цель: Учить овладевать невербальными (альтернативными) средствами коммуникации. Задачи: 1. Учить использовать доступные жесты для передачи сообщений. 2. Учить соотносить жест со словом. 3. Развивать понимание ситуативной и бытовой речи. 4. Формировать первичные коммуникативные	Сюжетные картинки, символы, рисунки, технические средства обучения (презентации), дидактические игры.

		«Нет»	<p>навыки.</p> <p>5.Автоматизировать в диалогической речи коммуникативнозначимые слова (да, нет и т.д.)</p>	
	Жесты и символы «Основные нужды»	<p>Повторение символа и жеста: «Я хочу есть» 2. Знакомство с жестом и символом «Еда» 3. Знакомство с жестом и символом «Печенье» 4. Повторение жеста и символа «Я хочу пить» 5. Знакомство с жестом и символом «Вода/питьевая» 6. Знакомство с жестом и символом «Мыть/Мыть руки» 7. Знакомство с жестом и символом «Кран» 8. Знакомство с жестом и символом «Мыться/Принимать душ»</p>	<p>Цель: Учить овладеть невербальными (альтернативными) средствами коммуникации.</p> <p>Задачи: 1. Учить использовать доступные жесты для передачи сообщений.</p> <p>2. Учить соотносить жест со словом.</p> <p>3. Развивать понимание ситуативной и бытовой речи.</p> <p>4. Формировать первичные коммуникативные навыки.</p>	Символы, рисунки, дидактические игры, стимульный материал.

		9. Знакомство с жестом и символом «Туалет» 10. Ситуация «Я хочу в туалет»		
	Жесты и символы «Повседневные действия»	1. Знакомство с жестом и символом «Вставать» 2. Знакомство с жестом и символом «Сидеть/Садиться» 3. Знакомство с жестом и символом «Давать» 4-5. Повторение	Цель: Учить овладевать невербальными (альтернативными) средствами коммуникации. Задачи: 1. Учить использовать доступные жесты для передачи сообщений. 2. Учить соотносить жест со словом. 3. Развивать понимание ситуативной и бытовой речи. 4. Формировать первичные коммуникативные навыки.	Символы, сюжетные картинки, дидактические игры, стимульный материал, пиктограммы.
	Я - ребенок	1. Знакомство с жестом и символом «Я, мне» 2. Знакомство с жестом и символом «Ты, тебе» 3. Знакомство с жестом и символом «Дом/свой дом» 4. Знакомство с жестом и	Цель: Учить овладевать невербальными (альтернативными) средствами коммуникации. Задачи: 1. Учить использовать доступные жесты для передачи сообщений. 2. Учить соотносить жест со словом. 3. Развивать	Символы, рисунки, технические средства обучения (презентации), дидактические игры.

		<p>символом «Хороший/Хорошо» 5. Знакомство с жестом и символом «Плохой/Плохо» 6. Знакомство с жестом и символом «Молодец»</p>	<p>понимание ситуативной и бытовой речи. 4. Формировать первичные коммуникативные умения.</p>	
Ноябрь	Ребёнок в семье	<p>1. Знакомство с жестом и символом «Мама» 2. Знакомство с жестом и символом «Папа» 3. Знакомство с жестом и символом «Бабушка» 4. Знакомство с жестом и символом «Брат» 5. Знакомство с жестом и символом «Сестра» 6. Сюжетно-ролевая игра «Моя семья» 7. Знакомство с жестами и символами «Кровать», «Спать»</p>	<p>символом «Мама» 2. Знакомство с жестом и символом «Папа» 3. Знакомство с жестом и символом «Бабушка» 4. Знакомство с жестом и символом «Брат» 5. Знакомство с жестом и символом «Сестра» 6. Сюжетно-ролевая игра «Моя семья» 7. Знакомство с жестами и символами «Кровать», «Спать» 8. Знакомство с жестом и символом «Диван» Цель: Учить овладевать невербальными (альтернативными</p>	<p>Символы, фотографии, рисунки, технические средства обучения (презентации), дидактические игры.</p>

		8. Знакомство с жестом и символом «Диван») средствами коммуникации. Задачи: 1. Учить использовать доступные жесты для передачи сообщений. 2. Учить соотносить жест со словом. 3. Развивать понимание ситуативной и бытовой речи. 4. Формировать первичные коммуникативные умения	
Ребёнок и его игрушки	1. Знакомство с жестом и символом «Кукла» 2. Знакомство с жестом и символом «Кубики» 3. Знакомство с жестом и символом «Мяч» 4. Повторение	Цель: Учить овладеть невербальными (альтернативными) средствами коммуникации. Задачи: 1. Учить использовать доступные жесты для передачи сообщений. 2. Учить соотносить жест со словом. 3. Развивать понимание ситуативной и бытовой речи. 4. Формировать первичные коммуникативные умения.	Символы, игрушки, карточки символов, дидактические игры.	
Ребёнок и улица,	1. Знакомство с жестом и	Задачи: 1. Учить	Символы, игрушки, карточки символов,	

	повседневные действия	<p>символом «Идти/Иди сюда»</p> <p>2. Знакомство с жестом и символом «Стоять»</p> <p>3. Знакомство с жестом и символом «Смотреть/Видеть»</p> <p>4. Знакомство с жестом и символом «Машина»</p> <p>5. Знакомство с жестом и символом «Автобус»</p> <p>6. Повторение жеста и символа «Дом/Свой дом»</p> <p>7. Знакомство с жестом и символом «Одеваться»</p> <p>8. Знакомство с жестом и символом «Раздеваться»</p>	<p>использовать доступные жесты для передачи сообщений.</p> <p>2. Учить соотносить жест со словом.</p> <p>3. Развивать понимание ситуативной и бытовой речи.</p> <p>4. Формировать первичные коммуникативные навыки.</p>	<p>дидактические игры.</p>
декабрь	Ребёнок и улица, повседневные	<p>1. Знакомство с жестом и символом «Идти/Иди</p>	<p>Цель: Учить овладевать невербальными (альтернативными</p>	<p>Символы, игрушки, карточки символов, дидактические игры.</p>

	действия	<p>сюда»</p> <p>2. Знакомство с жестом и символом «Стоять»</p> <p>3. Знакомство с жестом и символом «Смотреть/Видеть»</p> <p>4. Знакомство с жестом и символом «Машина»</p> <p>5. Знакомство с жестом и символом «Автобус»</p> <p>6. Повторение жеста и символа «Дом/Свой дом»</p> <p>7. Знакомство с жестом и символом «Одеваться»</p> <p>8. Знакомство с жестом и символом «Раздеваться»</p>	<p>) средствами коммуникации.</p> <p>Задачи:</p> <p>1. Учить использовать доступные жесты для передачи сообщений.</p> <p>2. Учить соотносить жест со словом.</p> <p>3. Развивать понимание ситуативной и бытовой речи.</p> <p>4. Формировать первичные коммуникативные навыки.</p>	
	Обследование дошкольников	<p>Обследование речи:- понимание обращённой речи.</p> <p>-внятность</p>	<p>Цель: Провести итоговую диагностику.</p>	<p>Логопедические альбомы, наглядно-дидактические пособия в виде каточек с символами(пиктогр</p>

		<p>речи.</p> <p>-лексический строй речи.</p> <p>2. Психомоторное развитие: - мелкая моторика рук.</p> <p>-общая координация движений. - артикуляционная моторика; -мимика.</p> <p>3.Понимание , использование альтернативных средств коммуникации</p>		<p>аммами), дидактические игры, сюжетные картинки.</p>
--	--	---	--	--

Методическое обеспечение программы

Логопедическая работа формированию речи с помощью альтернативной коммуникации проводится в форме подгрупповых и индивидуальных занятий. Подгрупповые занятия проводятся с использованием:

- вообразяемых путешествий, поездок;
- литературных персонажей;
- известных и придуманных игр;
- элементов сюжетно-дидактической игры;
- сюжетных картинок;
- специально изготовленных пособий;
- настольно-печатных игр;

- карточек с пиктограммами;

При проведении занятий используются следующие методы:

- ✓ практические (упражнения, дидактические игры, моделирование);
- ✓ наглядные (наблюдения, рассматривание рисунков, символов, пиктограмм).
- ✓ словесные (беседа, составление предложения по сюжетной картинке).

Работа с родителями

В логопедической группе учитель-логопед привлекает родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций. Эти рекомендации родители получают в устной форме на вечерних приемах и еженедельно по пятницам в письменной форме в специальных тетрадях. Рекомендации родителям по организации домашней работы с детьми необходимы для того, чтобы как можно скорее ликвидировать отставание детей — как в речевом, так и в общем развитии. Методические рекомендации, данные в тетрадях, подскажут родителям, в какое время лучше организовать совместную деятельность с ребенком, на что нужно обратить внимание. Выполняя с ребенком предложенные задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые, тем самым развивают его экспрессивную и импрессивную речь.

Кроме того взаимодействие с родителями можно организовать в следующих формах:

- Родительские собрания
- Информационные издания, стенды, папки.
- Индивидуальные беседы
- Консультации
- Домашние задания

- Открытые занятия для родителей (индивидуальные и фронтальные).

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса

Оборудование и дидактический материал.

- большое настенное зеркало (70 на 100 см) со шторкой и подсветкой (для индивидуальной и групповой работы по постановке звуков);
- маленькие индивидуальные зеркала (9 на 12 см) для каждого ребенка;
- детские столы (не менее четырех) и стулья, мебель должна отвечать санитарно-гигиеническим нормам;
- большой рабочий стол для логопеда;
- шкафы для пособий и литературы;
- навесная доска (часть доски должна приспособлена для размещения на ней иллюстраций, картинок);

Набор предметных картинок, пиктограмм по лексическим темам:

- обувь, одежда;
- посуда, игрушки;
- домашние животные, дикие животные наших лесов;
- растительный мир: деревья, кусты, цветы, насекомые;
- профессии, транспорт;
- игрушки;
- части тела человека;
- мебель;
- действия (глагольный словарь);
- занимательные игры.

Дидактический материал по формированию речи:

- сюжетные картины.
- серии сюжетных картин.

- тематические картины.
- карточки символов.
- карточки пиктограмм.

Список литературы

1. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Я ребёнок. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2007
2. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008
3. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Ребенок и его игрушки. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008
4. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008
5. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб.для студентов дефектол. фак. педвузов и унтов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Нисневич, Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 3-е издание. — СПб.: «ДЕТСТВОПРЕСС», 2001
7. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДАС, 2003. -280с.: ил. 16. Кириллова, Е.В. Логопедическая работа с «безречевыми» детьми / СПб: Союз, 2011

Выводы по главе 2

Современная наука говорит о том, что необучаемых детей нет, но у них есть разные возможности для обучения, который призван реализовать Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью.

К выбору альтернативной коммуникации необходимо подходить, учитывая многие аспекты.

Программа коррекционных занятий с использованием средств программы Макатон, поможет расширить кругозор и повседневные социальные контакты в доступных для ребенка пределах, тем самым способствуя успешной адаптации как в учебной деятельности, так и в социализации детей с нарушением интеллекта.

В эксперименте приняли участие 10 старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья №23 «Солнышко» г. Зеленогорска Красноярского края.

Разработанная методика опирается на методику изучения коммуникативных умений, разработанную И. Б. Агаевой и Л. В. Лопатиной. Выбранная методика модифицирована и адаптирована к возрасту обследуемых детей. Методика включает три блока обследования : исследование уровня сформированности импрессивной речи; исследование уровня сформированности экспрессивной речи; исследование возможности применения символов программы Макатон, как средств альтернативной коммуникации.

По результатам эксперимента выделены три группы дошкольников с умеренной умственной отсталостью, характеризующиеся неоднородными возможностями в применении средств коммуникации. В качестве средств коммуникации могут быть использованы: моторно-доступные и мотивированные жесты; предметы, обладающие свойствами тактильного подобию, в процессе манипулирования которыми обучающиеся получают информацию о форме, цвете, фактуре, и т.п.; реалистические изображения, фотографии, графические символы.

Выбор содержания коррекционно-развивающей работы должен определяться исходя из неравномерного уровня сформированности устной речи и развития старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

Подводя итог вышесказанного, можно утверждать, что необходим дифференцированный подход при определении содержания обучения по использованию альтернативных средств коммуникации для обучающихся данной категории.

Заключение

Анализ отечественной литературы показал, что специальные исследования по проблеме формирования речи дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами дополнительной и альтернативной коммуникации отсутствуют.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие коммуникации связывается с информационной, содержательной стороной общения. При этом под коммуникацией понимается процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, характеризующийся взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга.

Альтернативная коммуникация – это способы коммуникации, дополняющие или заменяющие вербальную речь людям, которые не могут с её помощью удовлетворительно общаться. Средства альтернативной коммуникации: жесты и мимика, взгляд, система графических символов, глобальное чтение.

Нарушения средств коммуникации дошкольников с умеренной умственной отсталостью связаны с нарушениями вербальной речи и невозможностью взаимодействовать с другими дошкольниками речевого общения. Причинами нарушения являются трудности во взаимодействии в коллективе из-за несформированности необходимого уровня социальной зрелости; бедность и невыразительность речи в результате недостаточно сформированной эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития речи и ее компонентов.

Можно сказать что, общение – один из важнейших факторов формирования и становления личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку самого себя через

взаимодействие с другими людьми. Ведущей формой общения является устная речь. Но дошкольник с умеренной умственной отсталостью достаточно часто не обладает необходимыми коммуникативными умениями и нуждается в специальном коррекционном воздействии.

Современная наука говорит о том, что необучаемых детей нет, но у них есть разные возможности для обучения, который призван реализовать Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью.

К выбору альтернативной коммуникации необходимо подходить, учитывая многие аспекты.

Программа коррекционных занятий с использованием средств программы Макатон, поможет расширить кругозор и повседневные социальные контакты в доступных для ребенка пределах, тем самым способствуя успешной адаптации как в учебной деятельности, так и в социализации детей с нарушением интеллекта.

В эксперименте приняли участие 10 старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья №23 «Солнышко» г. Зеленогорска Красноярского края.

Разработанная методика опирается на методику изучения коммуникативных умений, разработанную И. Б. Агаевой и Л. В. Лопатиной. Выбранная методика модифицирована и адаптирована к возрасту обследуемых детей. Методика включает три блока обследования : исследование уровня сформированности импрессивной речи; исследование уровня сформированности экспрессивной речи; исследование возможности применения символов программы Макатон, как средств альтернативной и

дополнительной коммуникации.

Анализирую результаты эксперимента по первому блоку заданий, можно сделать следующие выводы:

У дошкольников ограниченный объем пассивного словаря из за низкого уровня представлений об окружающем мире; ошибки при понимании множественного числа существительных; сложности в понимании простых инструкций.

Полученные результаты по второму блоку заданий, приводят к выводу, что старшие дошкольники с умеренной умственной отсталостью обладают скудным активным словарем, испытывают наибольшие затруднения при построении простых предложений. Сформированность экспрессивной речи дошкольников с умеренной умственной отсталостью можно оценить как низкая.

Исходя из полученных данных третьего блока можно сделать следующий вывод: при выполнении задания с символами системы Макатон не наблюдается ухудшение результативности.

Исходя из полученных данных можно сделать следующий вывод: при выполнении блока заданий с символами системы Макатон не наблюдается весомого ухудшение результативности.

Были выявлены такие нарушения , как : трудность в удержании названной педагогом фразы; попытки угадывания фразы с помощью пиктограммы.

Сравнительный результат по изучению возможности понимания графических изображений показал : трудность выделения названной пиктограммы, обусловлены , на наш взгляд, сложностью концентрации внимания и высокой отвлекаемостью части дошкольников; как и в предыдущих заданиям дошкольникам с умеренной умственной отсталостью было легче выделить пиктограмму, которая присутствовала в их активном словаре; недостаточное освоение пиктограмм обозначающих действия,

обусловлено, на наш взгляд, более поздним появлением этих частей речи в онтогенезе ; трудности удержания названной фразы педагогом.

В целом результаты, по исследованию дошкольников с умеренной умственной отсталостью по выявлению возможности использования альтернативной коммуникации (применения карточек с символами Макатон) показало доступность данного вида средств для детей с умеренной умственной отсталостью. По результатам эксперимента выделены три группы дошкольников с умеренной умственной отсталостью, характеризующиеся неоднородными возможностями в применении средств коммуникации. В качестве средств коммуникации могут быть использованы: моторно-доступные и мотивированные жесты; предметы, обладающие свойствами тактильного или обонятельного подобия, в процессе манипулирования которыми обучающиеся получают информацию о форме, цвете, фактуре, и т.п.; реалистические изображения, фотографии, графические символы.

Выбор содержания коррекционно-развивающей работы должен определяться исходя из неравномерного уровня сформированности устной речи и развития старших дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

В этой связи необходим дифференцированный подход при определении содержания обучения по использованию альтернативных и дополнительных средств коммуникации для обучающихся обозначенной категории.

Принимая во внимание вышесказанное, приходим к выводу, что гипотеза исследования подтверждена, а цель и задачи исследования достигнуты.

Список литературы

1. Агаева, И. Б. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И. Б. Агаева, Л. П. Уфимцева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева // 2016. – № 1. – С. 99-104.
2. Агаева, И. Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью / И. Б. Агаева, М. В. Вечер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева // 2016. – № 1. – С. 95-98.
3. Агаева, И. Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации / И. Б. Агаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52. – Вып. 6. – С. 3-8.
4. Агаева, И. Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография / И. Б. Агаева. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2017. – 148 с.
5. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №3. – Цветная вкладка.
6. Баряева, Л. Б. Предметно-развивающая среда для подготовки к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина // Обучение грамоте: пособие

для учителя. – СПб., 2004.

7. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П. Программа воспитания и обучения дошкольников с умеренной умственной отсталостью. – СПб.: издательство «Союз», 2013, С.51.

8. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена «СОЮЗ», 2014, С.302.

9. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Я ребёнок. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2007

10. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008

11. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Ребенок и его игрушки. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008

12. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008

13. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно - методические материалы/под ред. И.М. бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015, С.44.

14. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации: учебное пособие / Д.П. Гавра. - Санкт-Петербург: Питер, 2015, С.101.

15. Голуб, О. Ю. Теория коммуникации: учебник / О.Ю. Голуб, С.В. Тихонова. - Москва: Дашков и К, 2013, С.140.

16. Екжанова, Е. А. Системный подход к разработке программы

коррекционно-развивающего обучения детей с УУО / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. – 2013. – № 6. – С. 25–34.

17. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб.для студентов дефектол. фак. педвузов и унтов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995

18. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Нисневич, Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 3-е издание. — СПб.: «ДЕТСТВОПРЕСС», 2001

19. Защиринская О.В. Межличностное общение умственно отсталых детей – сирот дошкольного возраста. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. – 2015. – Вып. 4. – С. 185-201.

20. Защиринская, О. В. Внутрисемейная коммуникация умственно отсталого ребенка / О. В. Защиринская // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. –2015. – Вып. 3. – С. 124–132

21. Иванов, Е. С., Исаев Д. Н. Умственная отсталость: содержание, определение и современные теории умственной отсталости. Домашнее обучение и коррекция умственно отсталых молодых людей: Руководство для родителей / Под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ассоциации общественных объединений родителей детей-инвалидов «ГАООРДИ», 2015, С.12.

22. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДАС, 2003. -280с.: ил. 16. Кириллова, Е.В. Логопедическая работа с «безречевыми» детьми / СПб: Союз, 2011

23. Исаев, Д. Н. Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев. – СПб.: Питер, 2013

24. Кабрин В.И. Стратегическая исследовательская модель траектории развития личности в многомерной образовательной среде // Психология XXI века: теория, практика, перспективы: материалы

международной научно-практической конференции 15-16 февраля 2011. – Пенза-Витебск-Ереван: «Социосфера», 2013. С. 69-82

25. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транс - коммуникативный потенциал жизни личности: теории, методы, исследования. – М.: Смысл, 2015. - 248 с.

26. Комаров С.В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями. // Логопед. – 2014. – №2. – С. 76-82.

27. Лопатина, Л. В. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сборник методических рекомендаций / Л. В. Лопатина [и др.]. – М. : Форум, 2006. – 272 с.

28. Лопатина, Л. В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 1986. – № 2.

29. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.

30. Луцкина, Р. К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в процессе специального обучения / Р. К. Луцкина. – Алма-Аты: КазПИ, 1989.

31. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М. , 1960.

32. Магутина, А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми / А. А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международной научной конференции. – Уфа: Лето, 2015. – С. 188-190.

33. Малер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Академия, 2003. – 208 с.

34. Маллер, А. Р. Состояние и тенденции развития обучения и

воспитания глубоко умственно отсталых детей / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1994. – № 3. – С. 28.

35. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практ. пособие / А. Р. Маллер. – М., 2014, С.66.

36. Маллаев, Д. М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д. М. Маллаев, П. О. Омарова, О. А. Бажукова. – СПб.: Речь, 2015, С.103.

37. Матвеева, О.В. Альтернативная коммуникация (из практики работы). // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – №7. – С. 42 – 47.

38. Махова, В. М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с умеренной умственной отсталостью в период их адаптации к школе / В. М. Махова // Дефектология. – 2014. – № 6. – С. 9–14.

39. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / Под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – СПб., 2014, С.71.

40. Романов, А. А. Массовые коммуникации: учебное пособие. / А.А. Романов, Г.А. Васильев. - Москва: ИНФРА-М, 2014, С.62.

41. Рубинштейн, С. Л. Психология умственно отсталого школьника / С.Л. Рубинштейн. – М., 1986, С.70.

42. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М. :Теревинф, 2014. – 432 с.

43. Тищенко, Т. Н. Учим говорить особенного ребенка / Т. Н. Тищенко. – М. : Регламент, 2009. – 84 с.

44. 30Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Консультант +»

45. 31Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М. :Теревинф, 2011. – 416 с.

46. Цикото, Г. В. Некоторые особенности наглядно-образного мышления умственно отсталых школьников / Г. В. Цикото // Воспитание детей с проблемами интеллектуального развития. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.

47. Чудова, А. В. Психолого-педагогическое изучение готовности к школе учащихся с нарушением интеллектуального развития (по результатам экспериментального исследования) / А. В. Чудова // Дефектология. – № 5. – С. 42-48.

48. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

49. Шипицына, Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте: монография / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.

50. Шарков, Ф. И. Коммуникология. энциклопедический словарь-справочник / Ф.И. Шарков. - Москва: Дашков и К, 2015, С.56.

51. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с УУО. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2015, С.147.

52. Шипицына, Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2014, С.56.

53. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек ; пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М.: Академия, 2013, С.50.

54. Эльконин, Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 416 с.

55. Юсупова, Г. Х. Психокоррекционная работа с дошкольниками с нарушением речи / Г. Х. Юсупова // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 102-110.

Рисунок 2

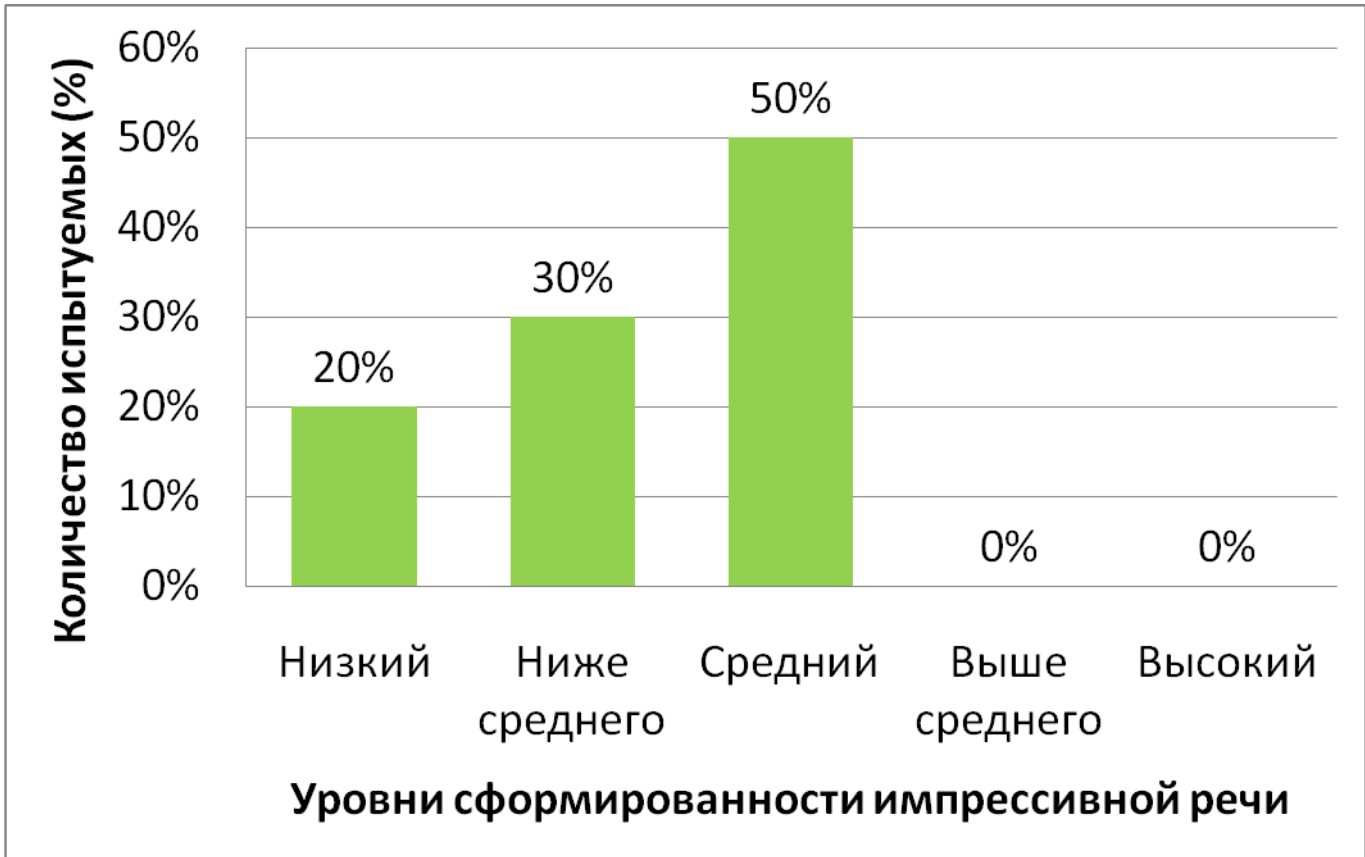


Рисунок 3

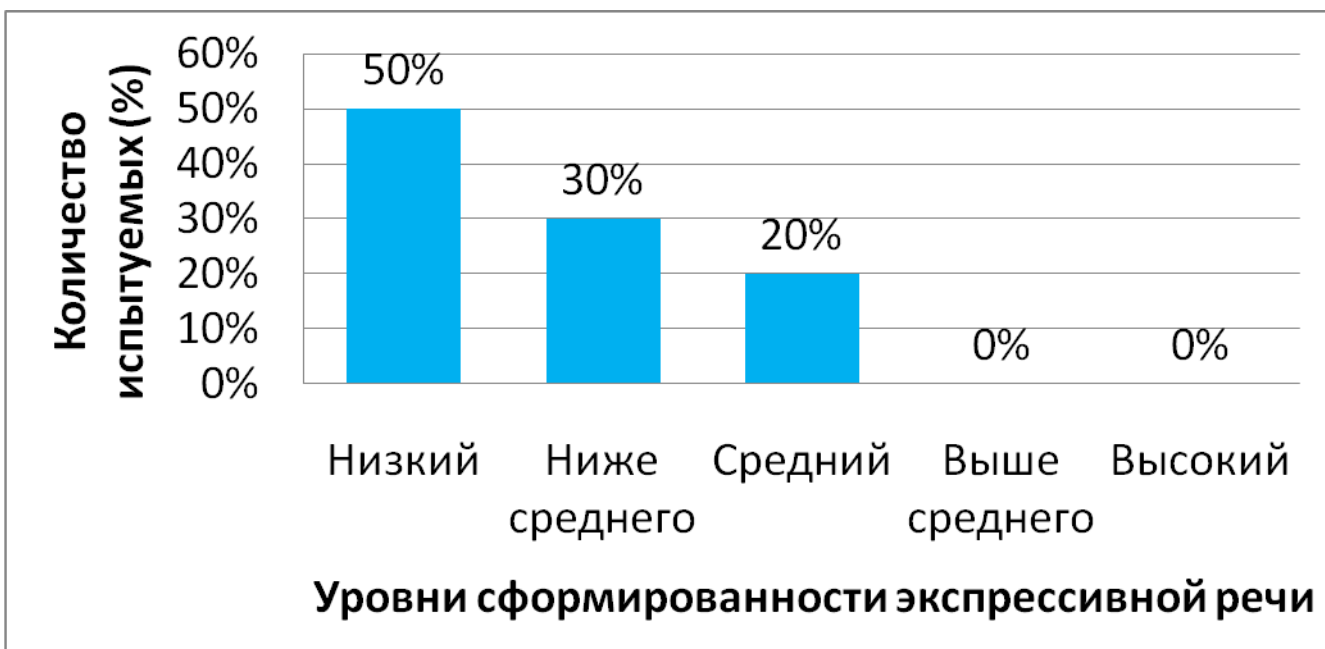


Рисунок 4

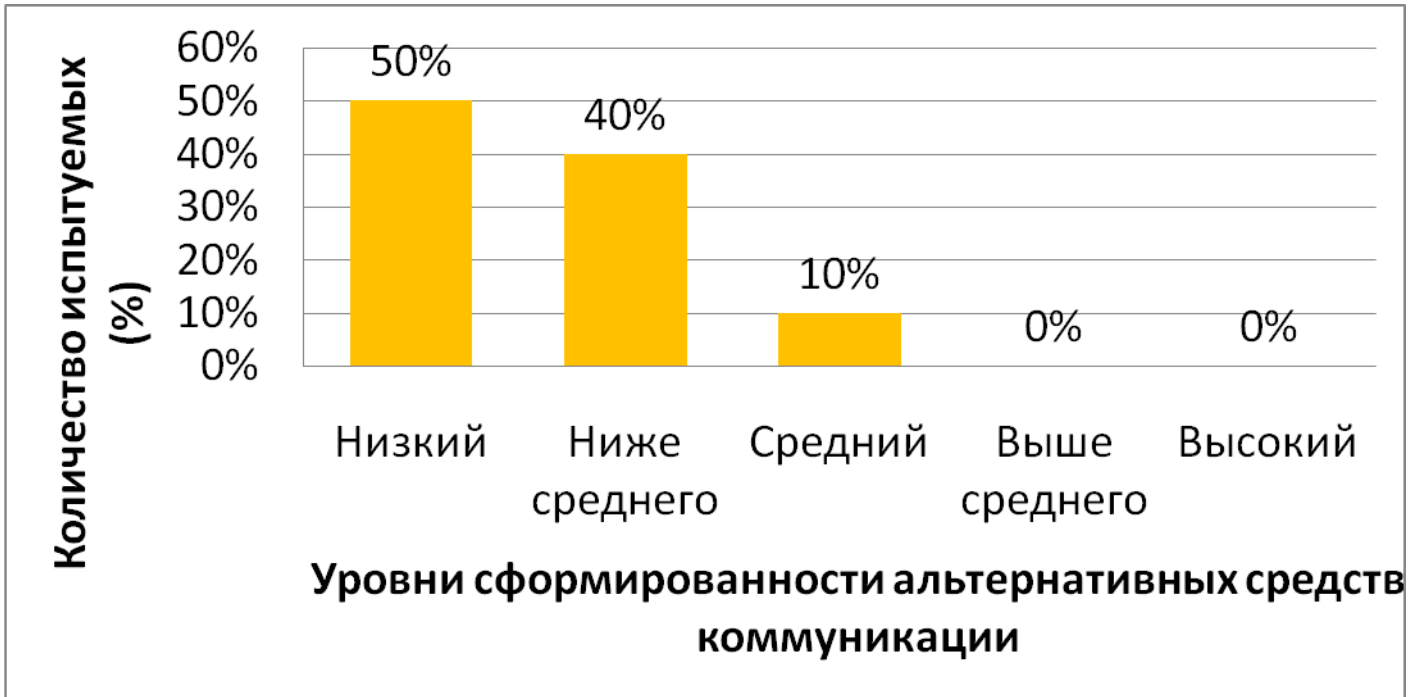
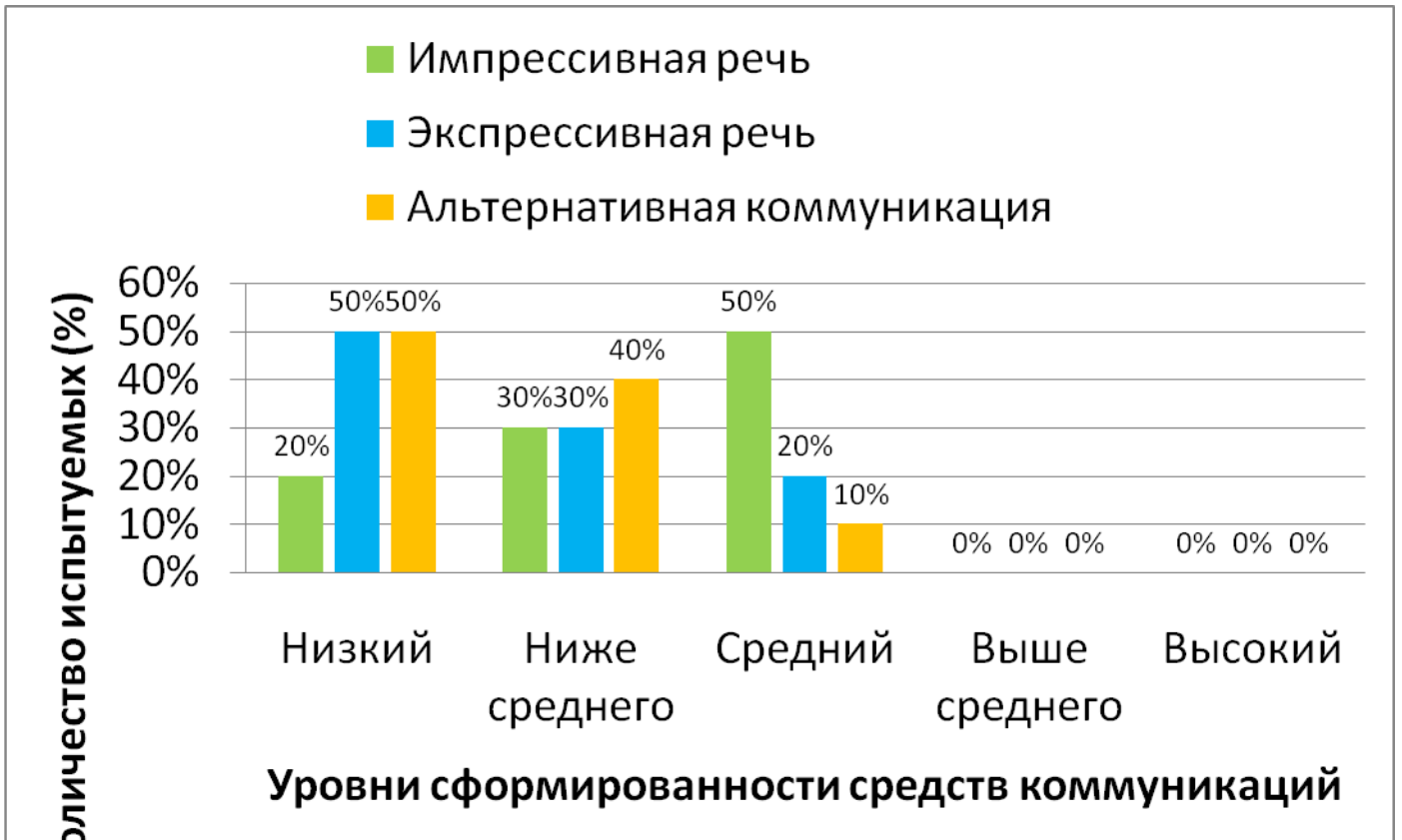


Рисунок 5



Задание 1.

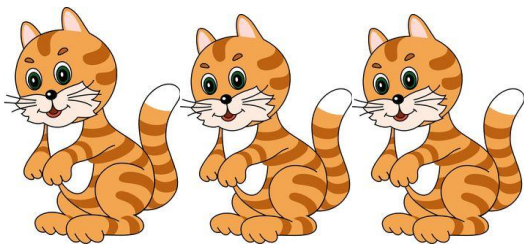


Задание 2.





Задание 3.





Задание 5



Задание 6



Приложение 3

Символы словаря Макатон

