

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

Кузнецова Евгения Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С УМЕРЕННОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическая работа с лицами, имеющими
речевые нарушения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Беляева О.Л.
« _____ » _____ 2017 г.
Руководитель магистерской программы
_____ к.п.н., доцент Проглядова Г.А.
« _____ » _____ 2017 г.
Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Агаева И.Б.
« _____ » _____ 2017 г.
Обучающийся Кузнецова Е.С.
« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Современное состояние изученности проблемы применения средств коммуникации обучающихся с умеренной умственной отсталостью.	
§ 1.1 Теоретико-методологические основы изучения коммуникации у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	11
§ 1.2 Причины нарушения коммуникации у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	25
§ 1.3 Нарушение средств коммуникации и её содержание у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	32
Глава 2. Научно-теоретические основания и содержание методики констатирующего эксперимента.	
§ 2.1 Организация, содержание и методика констатирующего эксперимента.....	40
§ 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	63
§ 2.3 Методические рекомендации по формированию речи у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.....	81
Заключение	98
Библиографический список	102
Приложение.....	109

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одним из обязательных требований реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования (далее ФГОС) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является признание обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), направленного овладения ими содержания образования и являющегося основным средством достижения образовательных целей. Вместе с тем ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлен на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые обеспечиваются в частности посредством существенного изменения содержания образования, предполагающего включение таких учебных предметов как «Речь и альтернативная коммуникация». Таким образом, коррекционная работа по формированию речи у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью на государственном уровне определена в качестве приоритетного направления [1].

Изучение педагогических подходов по развитию речи у детей с умеренной умственной отсталостью нашло отражение в исследованиях ряда 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. В рамках данной концепции обозначились две особенности в решении выше указанной проблемы: особенности понимания психологического феномена общения и особенности представления о связи речи с общением. Общение в данном контексте рассматривается как коммуникативная деятельность, а речь, в свою очередь, трактуется как средство осуществления данной деятельности, которое возникает на

определенном этапе ее становления. Нарушения в сфере общения сказываются на развитии личности. Так, у детей искажено представление о себе, затруднено осознание ребенком себя как личности (О.А. Бажукова, И.Т. Дмитриев, М.И. Лисина Д.М. Маллаев, П.О. Омарова) что , в свою очередь, приводит к трудностям налаживания межличностных отношений (Е.Н. Винарская, А.Г. Рузская, Л.М. Шипицина) и осложняет процесс адаптации такого ребенка к школе, усвоение им программного материала.

Изучению новых форм общения, стимулирующих психическое развитие ребёнка и способствующих появлению новообразований на различных этапах его развития в процессе взаимодействия со взрослыми посвящены труды В.Г. Петровой, С. Течнера и многих других. Вопросы формирования речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации рассматриваются в исследованиях И.Б. Агаевой, Л.Б. Баряевой, Л.В. Лопатиной, А.В. Мамаевой и др.

Наряду с достаточным количеством исследовательского материала по проблеме формирования речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью остаются нерешенными вопросы, касающиеся изучения особенностей речи у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью с использованием средств альтернативной коммуникации.

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 детей особое место занимают обучающиеся с умеренной умственной отсталостью.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования определяется изучением возможности овладения речью обучающимися младших классов с умеренной умственной отсталостью средствами

дополнительной и альтернативной коммуникации (Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. [6], Ильина, М. Ю [22], Магутина АА. [34] и др.).

На *научно-методическом* уровне актуальность исследования связана с тем, что в современной логопедической науке и практике основной акцент внимания исследователей смещен на развитие произносительной стороны речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью (Печерский В.Г. [64], Тищенко Т.Н. [49] и др.) и лексико-грамматической стороне речи. Вопросы же формирования речи средствами дополнительной и альтернативной коммуникации у обучающихся с умеренной умственной отсталостью остаются неупорядоченными и недостаточно изученными.

В тоже время подчеркнем, что по мере становления практики коррекционно-логопедической помощи становится очевидным факт, что развитие речи у детей с умеренной умственной отсталостью характеризуется высокой индивидуальной вариативностью. Существенные различия обнаружены как в качестве взаимодействия с окружающими людьми, характеристиках интеллектуальных и речевых умений детей, так и в социальных и поведенческих проявлениях (Гаурилюс, А. И. [23], Ильинич Н. В. [36], Катаева А. А., Стребелева Е. А. [38], Махов В. М. [54] и др.).

Исследователи все настойчивее говорят о том, что формирование речи ребенка с умеренной умственной отсталостью зависит от его индивидуальных особенностей и от качества оказываемой ему помощи (Громова, О.Е..[25], Дедюхина Г.В., Кириллова Е.В. [26], Липакова, В. И. [44], Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. [11], Петкевич, И. Е. [61], Таболина Л. В. [75], Тищенко Т.Н. [77], Чумакова С. П. [84] и др..

Эти выводы являются основанием для постановки вопроса о разработки педагогических подходов, направленных на развитие речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью и педагогических условиях преодоления трудностей в их общении средствами дополнительной и альтернативной

коммуникации. Данное высказывание обуславливает актуальность избранной проблематики.

Теоретический анализ научной литературы и существующей педагогической практики позволяет выделить ряд **противоречий**:

- между социальным запросом на максимальное развитие коммуникативных возможностей детей с умеренной умственной отсталостью и недостатками их коммуникативного развития;
- между особенностями развития речевой коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью и существующим содержанием, методами и приемами обучения данной категории обучающихся;
- между необходимостью оптимизировать общепринятые подходы по развитию коммуникативных умений и недостаточностью продуманного и теоретически обоснованного содержания по развитию речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной (либо дополнительной) коммуникации.

Выявленные противоречия послужили основой для определения **проблемы исследования** – необходимости научного обоснования методического обеспечения содержания работы по разработке дифференцированных методических рекомендаций, направленных на формирование речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

Целью исследования являлось изучение коммуникативных умений у детей с умеренной умственной отсталостью и разработка дифференцированных методических рекомендаций по рассматриваемой проблеме средствами альтернативной (или дополнительной коммуникации).

Объект исследования – средства общения обучающихся 1 класса умеренной умственной отсталостью.

Предмет исследования – содержание методических рекомендаций по формированию речи обучающихся с умеренной интеллектуальной

недостаточностью средствами альтернативной и дополнительной коммуникации.

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто предположение о том, что обучающиеся с умеренной умственной отсталостью обладают различными возможностями в использовании вербальных средств общения, что обуславливает необходимость применения альтернативных или дополнительных средств коммуникации с целью преодоления коммуникативных барьеров и повышения эффективности общения и обучения детей данной категории.

В качестве **задач исследования** определены следующие задачи.

- Определить научно-теоретические основы и диагностический инструментарий для изучения возможных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью.
- Выявить уровень сформированности импрессивной и экспрессивной речи и проанализировать особенности и возможности использования средств альтернативной коммуникации.
- Определить содержание дифференцированных методических рекомендаций, направленных на оптимизацию и повышение качества общения детей с умеренной умственной отсталостью с использованием средств альтернативной коммуникации.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- концепция ведущей роли деятельности и общения в развитии личности ребенка (Леонтьев А.А. [43], Лисина М.И. [45], Ружская А.Г. [70] и др.);
- учение Л.С. Выготского о структуре дефекта при умственной отсталости, а также о закономерностях развития аномального ребенка в обучении [22].;
- современные концепции обучения детей с особыми образовательными потребностями (Баряева Л.Б.[10] Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина

[11], Гаврилушкина О.П. [65], Екжанова Е.А. [30], Катаева А.А. [38], Лопатина Л.В. [12], [13], [14], [15], Лубовский В.И. [48], Маллер А.Р. [52], Соколова Н.Д. [73], Стребелева Е.А. [74], Шипицина Л.М. [86] и др.).

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

- *теоретические*: анализ педагогической, психологической, психолингвистической, литературы по проблеме исследования;
- *эмпирические*: анализ медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение, констатирующий эксперимент;
- *статистические*: качественный и количественный анализ, результатов экспериментального исследования;
- *интерпретационные*: генетический и структурный анализ по результатам констатирующего эксперимента.

Научная новизна исследования:

– уточнены существенные речевые характеристики обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью;

– структурированы диагностические задания, направленные на изучение сформированности речи у рассматриваемой категории обучающихся;

– составлены критерии оценивания, отражающие состояние сформированности речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях коммуникативных умений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, а также уточнено понятие «альтернативная коммуникация» и выявлены особенности сформированности речи у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами

определена общая стратегия обследования уровней сформированности коммуникативных умений у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью, а также предложены дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие коммуникативных умений, которые могут быть использованы педагогами, работающими с детьми рассматриваемой категории.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- 1) участие в городских и краевых научно-практических семинарах;
- 2) презентацию основных положений и результатов исследования на заседаниях городских методических объединений;
- 3) педагогическую деятельность в Краевом государственном казенном специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальное(коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.» (г. Ачинск).

Этапы проведения исследования:

I этап (октябрь 2015 – сентябрь 2016 г.) – подготовительный, в течение которого осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, формулировались проблема, гипотеза исследования, определялись его теоретические основы, цель и задачи, разрабатывался понятийный аппарат;

II этап (сентябрь 2016 – май 2017 г.) – апробация диагностического комплекса в образовательной организации;

III этап (июнь 2017 – ноябрь 2017 г.) – обобщающий, в процессе которого осуществлены анализ, обобщение, систематизация и описание полученных результатов; оформление работы и методических рекомендаций.

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе Краевого государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с

ограниченными возможностями здоровья «Специальное(коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. » (г. Ачинск).

Организация исследования. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 1 класса 7–8 лет с умеренной умственной отсталостью.

Структура магистерской работы. Исследовательская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

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

§ 1.1 Теоретико-методологические основы изучения коммуникации обучающихся с умеренной умственной отсталостью

В последние десятилетия наблюдается увеличение числа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). При этом одной из трудностей, с которой сталкивается данная категория обучающихся, являются трудности в общении, коммуникации. Это обусловлено тем, что у большинства обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются существенные нарушения речи или полное ее отсутствие.

Проблема общения, коммуникации является одной из актуальных в отечественной педагогике и психологии, и является предметом многих теоретических и эмпирических исследований психологов и педагогов, в частности А.А. Бодалева, Д.И. Бойкова, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, В.Н. Панфёрова, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, Л.М. Шипицыной и др.

С точки зрения отечественной психологической науки (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, М.Г. Ярошевский и др.) общение понимается как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Эмоциональный компонент в определение данного вносит А.А. Бодалев, который трактует общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми [11]. Конкретизирует определение понятия «общение» В.Н. Панферов,

объясняя его как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимопонимание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникации в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [38]. С точки зрения ученого общение – необходимое условие организации успешной деятельности и социализации ребёнка.

Понятие «коммуникации» в психологии связывается с информационной, содержательной стороной общения. Обращаясь к понятию коммуникация, отметим, что – 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. Однако коммуникация представляет собой не только слова и речь, она многоаспектна.

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

В процессе коммуникации используются разные знаковые системы. Различают вербальные и невербальные средства коммуникации. Вербальная коммуникация включает:

- восприятие и понимание сказанного;
- реакцию на речь окружающих;
- умение соблюдать очередность в разговоре;
- способность более точно выражать свои мысли с помощью грамматически правильного оформления предложений и др. [10]

Значимая роль среди невербальных средств коммуникации отводится системе знаков, включающих в себя жесты, мимику, пантомимику. Она включает общую моторику (руки – жесты, лицо – мимика, тело – позы, пантомимика). Принято выделять поведенческие (внешние) и

психологические (внутренние) компоненты коммуникации. Поведенческий компонент состоит из вербальной (речевое высказывание) и экспрессивной форм поведения (тон голоса, темп речи, выражение лица, мимика, жесты). Психологический компонент – мысли, чувства, ожидания и установки, сопровождающие акты коммуникации. Психологически подготовленный к общению ребёнок – это тот, кто усвоил, что, где, когда и с какой целью можно и нужно говорить, и делать, чтобы произвести хорошее впечатление и оказать необходимое влияние на других участников общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникация, общение – многоаспектный процесс, необходимый для установления контактов между людьми в ходе совместной деятельности.

Коммуникация может осуществляться с помощью разнообразных средств. В целом все средства коммуникации можно условно разделить на три категории:

- экспрессивно-мимические (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела и др.);
- предметно-действенные (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание различных вещей взрослому, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого и др.);
- речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Перечисленные категории средств коммуникации появляются у ребенка в последовательном порядке, в котором перечислены, и составляют основные коммуникативные операции в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Системы отдельных аспектов, характеризующих развитие разных структурных компонентов коммуникации (потребностей мотивов, операций), в совокупности порождают системные образования, представляющие собой уровни развития коммуникативной деятельности. А.В. Запорожцем,

М.И. Лисиной эти качественно специфические образования, которые являются этапами онтогенеза коммуникации названы формами коммуникации [18].

Одновременное изменение потребностей, мотивов и средств коммуникации детей ведет к изменению формы коммуникативного развития. М.И. Лисина выделяет четыре формы коммуникации детей со взрослыми: ситуативно-личностная (непосредственно эмоциональная); ситуативно-деловая (предметно-действенная); внеситуативно-познавательная; внеситуативно-личностная [10].

В общении детей со сверстниками М.И. Лисина также выделяет последовательно сменяющие друг друга формы коммуникации: эмоционально-практическая (возникает на третьем году жизни; средства общения – экспрессивно-мимические; от сверстников ждет соучастия в своих забавах); ситуативно-деловая (примерно в 4 года; средства общения – речь; сюжетно-ролевые игры); внеситуативно-деловая (в конце дошкольного детства; побуждает к наиболее сложным контактам) [18].

Заметим, что у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью преимущественно фиксируются такие отклонения как: органическое поражение мозга, отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, системное недоразвитие речи и иные комплексные нарушения. Всем обучающимся с умеренной умственной недостаточностью свойственно недоразвитие всех компонентов речи: лексического, грамматического, фонетико-фонематического. Вместе с тем характерным для детей с умеренной умственной недостаточностью является нарушение регулирующей функции речи.

В этой связи свойственными для них являются трудности взаимопонимания с другими людьми. Системное нарушение речи в значительной степени влияет на недостаточность коммуникативной функции, что негативно сказывается на формировании личности ребенка и

его социализации. Вследствие чего возникает замкнутость, избирательность контактов, неадекватность коммуникативных отношений в виде агрессии, негативизма, навязчивости, а также количественная и качественная ограниченность средств коммуникации.

Как отмечают И.Б. Агаева и М.В. Вечер дети с умеренной умственной отсталостью почти не овладевают коммуникативными формами общения даже при наличии достаточного запаса языковых средств [2]. Безусловно, это усложняет работу с данной группой обучающихся. В этой связи в процессе образовательной деятельности обучающихся 1-2 классов с умеренной умственной недостаточностью особое внимание следует обратить на организацию диалогового общения. При этом в основе диалогового общения с данной группой обучающихся находятся альтернативные средства коммуникации. С точки зрения А.А. Магутиной альтернативные средства коммуникации способствуют вступлению ребенка с умеренной умственной отсталостью во взаимодействие с педагогами. При этом ребенок понимает, что от него требуется и что ему необходимо сделать [34].

И.Б. Агаева отмечает, что среди обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью значительное число составляют «безречевые» обучающиеся, которые не пользуются вербальной коммуникацией [4]). Как отмечает автор, это обстоятельство негативно сказывается на процессе социализации ребенка и дестабилизирует его жизнедеятельность, что связывается с отсутствием обеспеченности вариативности контактов с говорящими собеседниками как в социально-бытовом контексте, так и вне его. Это ставит ребенка в положение постоянной зависимости от ближайшего окружения. Фактически ребенок становится неготовым и неспособным выражать свои желания, потребности, чувства. В этой связи возрастает значимость овладения обучающимся с умеренной умственной отсталостью языком, который способствует социальной адаптации и интеграции ребенка в общество, развитию его

самостоятельности.

В последние десятилетия все большее распространение получили невербальные средства коммуникации как один из результативных средств формирования и развития коммуникативных навыков у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью. И.Б. Агаева под невербальными средствами коммуникации понимает разнообразные заменители звучащей речи [4].

В современной психолого-педагогической и логопедической литературе выделяются следующие средства коммуникации, которые заменяют произносительную речь:

- естественно-экспрессивные (мимика, жесты, пантомимика, вокализация), предназначение которых заключается в передаче эмоций, замещении некоторых языковых структур (слов, фраз), комментирующем пояснении передаваемой информации;

- искусственно-экспрессивные (язык танцев), предназначение которых заключается в передаче информации очень эмоционально, но в обобщенной форме и поэтому нуждающихся в комментировании, уточнении, разъяснении и требующих специального обучения;

- профессиональные (языки программирования, азбука Морзе, семафорная азбука, сигнализация флагами и прочее), требующие специального обучения, поскольку они фактически являются модификацией письменной речи;

- альтернативные и дополнительные системы общения, которые являются эффективным средством общения, улучшающими либо заменяющими речь [4].

При выборе средств коммуникации, наиболее подходящих для конкретного ребенка, учитывая особенности его развития и состояние устной речи, необходимо выявить и оценить коммуникативные, когнитивные, лингвистические, психосоциальные, моторные возможности ребенка как

потенциального пользователя дополнительной и альтернативной системой коммуникации.

Существуют следующие определения понятия «альтернативная коммуникация»

По мнению Е.А. Штягиновой все неголосовые (невербальные) средства коммуникации могут расцениваться как альтернативные (Штягинова Е.А.[58]) Альтернативная коммуникация (дополнительная, аугментативная, вспомогательная, тотальная) – это способы коммуникации, дополняющие или заменяющие вербальную речь людям, которые не могут с её помощью удовлетворительно общаться.

Нам близко определение, данное Л.В. Лопатиной и И.Б. Агаевой. Авторы под «альтернативной коммуникацией» понимают совершенно иную коммуникативную систему, 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 [3].

Существует несколько классификаций альтернативной коммуникации:

- коммуникация с помощью вспомогательных устройств;
- коммуникация без помощи вспомогательных устройств;
- зависимая коммуникация;
- независимая коммуникация.

Коммуникация с помощью вспомогательных устройств объединяет в себе все формы коммуникации с использованием различных приспособлений (коммуникативные доски и альбомы, электронные устройства, указывание на символ или картинку). Коммуникация без помощи вспомогательных устройств – использование жестов, дактилирование, моргание глазами. 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 работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья отдельные формы альтернативной и дополнительной коммуникации применяются продолжительный период времени – общение с помощью картинок, письма, жестов, пальцевой азбуки. Однако современные компьютерные технологии и появление Интернет-коммуникаций обогатили и расширили технологии альтернативной и дополнительной коммуникации. В последнее десятилетие эта сфера бурно развивается не только за рубежом, но и в нашей стране. Теперь становится доступным получение той или иной интересной методики и внедрение её в образовательную деятельность обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Однако существуют некоторые трудности, связанные с тем, что многие специалисты-практики недостаточно понимают необходимость и обоснованность применить какой-либо методики в конкретном случае.

В современной практике коррекционной работы возможны три варианта применения альтернативной коммуникации:

- постоянная востребованность альтернативными средствами коммуникации;
- временная помощь;
- помощь в приобретении лучшего владения речью, побуждение появления речи и помощь её развитию.

Применение средств альтернативной и дополнительной системы коммуникации способствует улучшению навыков обучения и лингвистического потенциала ребенка, расширяются его знания о мире, развивается его автономность и независимость. Вместе с тем 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 умеренной умственной

отсталостью средствами альтернативной коммуникации повышает уровень их социализации, улучшает качество жизни, даёт возможность почувствовать себя полноценной личностью.

При оценке уровня коммуникативных умений, обучающихся с умеренной умственной отсталостью и выборе средств альтернативной коммуникации необходимо проводить наблюдение за ними в различных образовательных ситуациях; обсуждать, какие коммуникативные действия обучающийся совершает в повседневной жизни, во время игр, общения; проанализировать, какие повторяющиеся действия можно трактовать как сигналы о желании и потребности обучающегося с умеренной умственной отсталостью.

Е.А. Штягинова выделила основные принципы использования системы дополнительной коммуникации при работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью:

- 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;
- принцип функционального использования в коммуникации – использование приобретённых навыков в повседневной деятельности за пределами школьного занятия [58].

Система средств дополнительной коммуникации востребована в случае выраженной дефицитарности устной речи при необходимости соответствующей невербальной поддержки, дополняющей крайне ограниченные возможности в использовании речевых средств общения и обеспечивающей понимание вербальной информации, взаимодействие с

окружающим миром. Система средств альтернативной коммуникации, с точки зрения ученого, эффективна в случае отсутствия устной речи и предполагает овладение особой коммуникативной системой, где основными являются невербальные средства общения [21].

В логопедической работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью невербальные средства коммуникации можно применять многофункционально:

- как первичные средства коммуникации, предшествующие речи;
- как дополнительные средства коммуникации, с помощью которых возможно усиление эффекта словесной речи;
- как средства коммуникации, частично или полностью замещающими словесную речь;
- как первичные средства коммуникации, используемые для обучения ребенка устной и письменной речи.

Далее рассмотрим средства альтернативной коммуникации более подробно. Первоначально рассмотрим жестовую систему коммуникации. В большинстве стран существуют два типа мануальных знаков (жестов) [48]. 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 [58]:

- 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.

В качестве средства альтернативной коммуникации обучающихся с умеренной умственной отсталостью жесты могут результативно использоваться в том случае, если у ребенка имеются достаточные моторные способности или хотя бы сформированы их предпосылки [3].

Рассмотрим системы графических символов как разновидности средств альтернативной коммуникации обучающихся с умеренной умственной отсталостью. 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[48].

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.

Результативность данного альтернативного средства коммуникации заключается в том, что в нем представлена как грамматика, так и лексика. Для дифференцирования существительных, глаголов, прилагательных используются специальные индикаторы. При этом в зависимости от индикатора, один и тот же символ может читаться по-разному.

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. Рисунок сопровождается написанным словом. Такие пиктограммы проще Блисс-символов, поэтому их легко понимают дети с умственной отсталостью, а также их родители и специалисты, работающие с ними.

Картинные символы коммуникации (Picture Communication Symbols) – данные символы представляют собой черно-белые контурные рисунки с подписанными снизу словами. Служебные слова не сопровождаются каким-либо рисунком. Эта система получила широкое применение, так как ее преимуществом является большое количество слов в словаре.

Система символов Виджит (Widgit Literacy Symbols) – данная система схожа с системой Блисс-символов тем, что комбинации некоторых основных символов образуют новые семантические значения. В систему символов Виджит была включена система Ребус, при обучении которой

подчеркивалась необходимость использования буквы одновременно с графическими символами.

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.

Следующим средством альтернативной коммуникации обучающихся с умеренной умственной отсталостью является 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.

Еще одним средством альтернативной коммуникации является 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. 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 любит ходить, а также что 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 коммуникационной книги, куда помещены разные карточки и одна или две карточки высокомотивационных стимулов.

Заключительным средством альтернативной коммуникации, которое мы рассмотрим в контексте данного исследования, является взгляд. Установление первоначального контакта происходит в процессе визуализации. Взгляд, как альтернативное средство коммуникации, является достаточно продуктивным. Смысл данного вида коммуникации заключается в том, что обучающийся может с помощью взгляда составлять сообщение из слогов и слов, расположенных на прозрачном экране, либо указать область, в которой оно находится, а также цвет сообщения. При осуществлении данного вида коммуникации могут применяться различные наглядные материалы (цветовые картинки, буквы, цифры, слова и слоги), с помощью которых осуществляется «позиционное кодирование» [54].

Таким образом, коммуникация обучающихся с умеренной умственной отсталостью предполагает вербальное и невербальное общение. Однако, принимая во внимание, трудности речевого общения, которые испытывают обучающиеся с умеренной умственной отсталостью и вытекающие из этого

проблемы социализации, в образовательной деятельности целесообразно применять средства альтернативной коммуникации. В основном средствами альтернативной коммуникации являются невербальные способы общения. К числу наиболее эффективных способов альтернативной коммуникации, используемых в коррекционной работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью являются жесты и мимика, графические символы, взгляд, тотальное чтение. Применение того или иного способа альтернативной коммуникации в коррекционной работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью требует постоянного внимания и наблюдения за ребенком со стороны педагогов, ближайшего окружения, фиксации изменений, корректировки плана работы в случае необходимости. В целом вариативность альтернативных средств коммуникации позволяет организовать коррекционную работу с обучающимся с умеренной умственной недостаточностью с учетом его индивидуальных особенностей, что позволяет достигать эффективности в формировании коммуникативных умений у данной группы обучающихся.

§ 1.2 Причины нарушения коммуникации обучающихся с умеренной умственной отсталостью

Нарушение коммуникации обучающихся с умеренной умственной отсталостью связаны, прежде всего, с нарушениями вербальной речи и невозможностью взаимодействовать с другими участниками речевого общения. Как показывают исследования, проведенные В. В. Воронковой у младших школьников с умеренной умственной отсталостью преобладают однажды сложившееся мнение относительно какого-то события или человека. Например, если у него сложилось отрицательное мнение по отношению к тому или иному однокласснику, он не может без посторонней помощи изменить к нему отношение, увидеть в своем товарище

положительные проявления характера.

Особые трудности для обучающихся начальных классов с умеренной умственной отсталостью представляет дифференциация деловых и личных взаимоотношений. Со второго класса деловые и личные отношения со сверстниками начинают дифференцироваться, однако и к четвертому классу эти отношения остаются менее разделенными, чем у обучающихся общеобразовательной школы.

Отношения между детьми с нарушением интеллекта менее устойчивы, менее реалистично осознание ими своих отношений с одноклассниками, им присуща низкая удовлетворенность общением. По мнению А. И. Гауриллос, высокое оценивание себя у этих детей представляет собой проявление не завышенной самооценки, а неспособности оценить себя самостоятельно. Максимально высоко оценивая себя, умственно отсталый ребенок воспроизводит лишь социальные требования к личности человека, которые задаются ему взрослым. Оценки, одобряемые социумом, он не соотносит с особенностями собственной личности. Использование чужой оценочной шкалы А. И. Гауриллос называет «эффектом зеркала».

В ряде экспериментальных работ по социализации тяжело умственно отсталых людей уделено внимание обучению их навыкам общения. Было установлено, что общение умственно отсталых лиц имеет ущербный характер. Это проявляется в неразвитости и недостаточной дифференцированности общения. Данная особенность коммуникаций обнаруживает тенденцию к усугублению по мере нарастания выраженности дефекта.

У этих детей медленно, запаздывая на 3–5 лет, развивается понимание и использование речи, а окончательное ее формирование ограничено. Развитие речи обычно соответствует степени умственной отсталости. При этом ребенок понимает речь собеседника весьма ограниченно, удовлетворительно улавливая интонации, жесты и мимические движения. В

дельнейшем, в особенности под влиянием педагогов, происходит развитие речи, однако ее понимание в конечном итоге определяется личным опытом. Экспрессивная речь ограничивается отдельными словами или короткими предложениями. Словарный запас беден, состоит из наиболее часто употребляемых в быту слов и выражений. В процессе общения они умеют попросить у сверстника или взрослых нужные им предметы, отваживаются задавать вопросы. В редких случаях речь ребенка представляет поток бессмысленных штампов, произносимых в услышанной ранее интонации (эхолалическая речь).

Степень недоразвития речи соответствует степени общего психического недоразвития. У некоторых обучающихся с умеренной умственной отсталостью с кажущейся «богатой» речью можно наблюдать поток бессмысленных штампованных фраз с сохранением услышанных ранее интонаций. Такая речь встречается у детей с глубокими поражениями преимущественно лобных отделов коры (так называемый лобный синдром олигофрении), а также у детей, страдающих гидроцефалией. У других детей, речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Это так называемые «неговорящие» дети. Самостоятельная речь обучающихся с умеренной умственной отсталостью проявляется преимущественно в виде отдельных слов, коротких фраз. Она характеризуется недостаточностью модуляции, грубым косноязычием, нарушением структуры слов, аграмматизмом (ошибки в грамматическом оформлении активной речи и в понимании значения грамматических конструкций). Речь у детей с умеренной умственной отсталостью не выполняет присущую ей функцию регулирования деятельности, так как речь и практическое действие в процессе театрализованной деятельности не зависят друг от друга, и не составляют единого целого. Дети с умеренной умственной отсталостью ограниченно понимают собеседника, плохо улавливают и распознают интонации, жесты, мимику. Для социальной адаптации необходим

определенный уровень сформированности диалогической речи.

Диалог обычно не возникает по инициативе детей, инициатором становится взрослый. У детей с умеренной умственной отсталостью наблюдается недоразвитие общения со взрослыми и сверстниками. Они не могут организовать совместную деятельность, в том числе и парную театрализованную игру. Дети с умеренной умственной отсталостью не выделяют сверстника в качестве партнера в межличностном взаимодействии. Сниженная мотивация общения отражается на способности принимать помощь другого человека.

Трудности речевого общения препятствует развитию различных видов деятельности, самосознания, что препятствует социализации детей с умеренной умственной отсталостью. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала.

У ребенка с умеренной умственной отсталостью, как отмечают Т. Н. Волковская и Г. Х. Юсупова, речь появляется в более поздние сроки развития и характеризуется недоразвитием всех ее компонентов. Вместе с тем, наблюдаются нарушения, касающиеся речевого высказывания [60].

В исследованиях М. Ю. Ильиной отмечается, что нарушения речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью не может полностью обеспечивать выполнение коммуникативной функции. Это негативно сказывается на всех видах деятельности ребенка. У обучающихся с умеренной умственной отсталостью наблюдается отсутствие речевой инициативы, замкнутость, стереотипизация речевых конструкций [23]. Кроме того, органические поражения коры головного мозга у обучающихся с умеренной умственной недостаточностью способствуют возникновению затруднений в адекватности восприятия информации о другом человека в процессе межличностного взаимодействия.

Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина также в своих исследованиях указывают на то, что раннее органическое поражение

центральной нервной системы при умеренной и тяжелой умственной отсталости почти всегда приводит к грубому недоразвитию речи всех ее функций. Это выявляется уже в доречевом периоде в невыраженности гуления, в позднем появлении лепета, а в некоторых случаях при тяжелой патологии его отсутствие на всех возрастных этапах развития ребенка. Характерно, что лепет почти не структурируется. В нем слабо проявляются ритмические структуры (серии слогов, организованные по принципу повторности и чередования), но главное, в нем практически не «ответного» лепета в ответ на «говорение» взрослого. Отмечается запаздывание появления первых слов; весьма замедленно, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью; переход от произнесения отдельных слов к построению двусловного предложения растягивается на долгое время, а в большинстве случаев остается единственной речевой конструкцией, доступной ребенку даже в школьном возрасте. У детей с умеренной умственной отсталостью медленно образуются и закрепляются речевые формы, ярко выражена несамостоятельность в речевом творчестве, наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, отсутствие или крайне малое употребление слов, обозначающие действия, признаки и отношения.

Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина отмечают, что дети с умеренной умственной отсталостью страдают нарушением как импрессивной, так и экспрессивной речи. У них отмечаются сложные дефекты фонетического компонента речевой функциональной системы, его лексико-грамматического строя. Такие дети не могут овладеть даже элементарными формами звукового анализа. В результате патологии корковой деятельности и замедленного образования межанализаторных связей возникает недостаточность слухового восприятия, которая тормозит формирование произношения. Грубые нарушения смысловой стороны речи становятся причиной невозможности сформировать познавательную

деятельность детей. [3]

Нарушение речи детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью имеет системный характер, распространяется на все ее функции: коммуникативную, познавательную, регулятивную. Однако в структуре общего речевого недоразвития на первый план выступает слабость коммуникативной функции, которая вызывает задержку кризисных новообразований, свидетельствующих о вступлении ребенка в дошкольный период детства (возникновение и развитие Я-позиции и Я-образа, стремление к самостоятельности, потребность в признании собственных достижений окружающими, выделение сверстника и взаимодействие с ним и пр.)

Наряду с нарушением коммуникативной функции речи у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отмечается значительная недостаточность познавательной функции. Без специальных коррекционных воздействий речь этих детей не становится «инструментом» мыслительной деятельности, в ней слабо отражается или не отражается совершенно собственный эмоциональный, бытовой, игровой и познавательный опыт ребенка, представления «по слову» слабо актуализируются или не актуализируются вовсе. Связь между словом, образом и действием возникает лишь в условиях специально организованного процесса.

А. Р. Маллер, И. А. Смирнова, Л. М. Шипицина и др. отмечают, что у умеренно отсталых детей обнаруживаются разнообразные нарушения речевого развития. Так, почти у всех наблюдаются более или менее резко выраженные недостатки произношения, умеренно и тяжело умственно отсталые дети не обладают достаточным умением вступать в речевой контакт с другими людьми. Это обусловлено их пассивностью, сниженностью побуждений к высказываниям, слабым интересом к окружающему, а также крайней бедностью словарного запаса и несформированностью грамматического строя речи. Исследователи выделили особенности сенсорных и моторных речевых расстройств в зависимости от степени

поражения мозга у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. Компонент сенсорного недоразвития присутствует у всех детей в разной степени, в связи с чем условно выделяют несколько уровней [46], [55].

С. Я. Рубинштейн к основным причинам недоразвития речи детей с умеренной умственной отсталостью относит слабость замыкательной коры, медленную выработку новых дифференцированных связей во всех анализаторах [43]. Следствием чего ребенок долгое время не различает звуки речи, и не дифференцирует речь окружающих, недостаточно точно и полно воспринимает ее.

Особые трудности у обучающихся с умеренной умственной отсталостью возникают в процессе совместной деятельности, которые проявляются в отсутствии взаимоконтроля и применении неэффективных мер воздействия на партнера, нерациональности использования средств деятельности, отсутствия взаимопонимания [4]. Конфликты обучающихся начальных классов протекают с максимальным обострением отношений, выражением вербальной и невербальной агрессии. Как правило, наиболее часто конфликты возникают во время выбора партнеров для участия в подвижных, командных играх.

Одной из немаловажных трудностей, которые возникают у детей с умеренной умственной отсталостью, является отсутствие необходимого уровня сформированности социальной зрелости. Как отмечает Т. Г. Никуленко, что социальная зрелость является одним из значимых аспектов коммуникативного взаимодействия: у детей с умеренной умственной отсталостью отсутствует потребность в общении со сверстниками, умение подчинять свое поведение своим правилам детского коллектива. [..]

Подводя итог вышесказанному, отметим, что причинами нарушения средств коммуникации у обучающихся с умеренной умственной отсталостью являются трудности во взаимодействии в коллективе из-за

несформированности необходимого уровня социальной зрелости, бедности и невыразительность речи в следствие недостаточно сформированной эмоционально-волевой сферы, низкого уровня развития речи и ее компонентов. В этой связи, целесообразным представляется использование в работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью средств альтернативной коммуникации, которые связаны с развитием невербальных каналов общения.

§ 1.3 Нарушение средств коммуникации и её содержание у обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью

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. Общение играет значимую роль в психическом развитии детей. Развитие психики ребенка – это процесс, происходящий путем присвоения им общественно-исторического опыта человечества, реального общения с взрослыми – носителями этого опыта.

Для ребенка с умеренной умственной отсталостью обучение общению представляет особое значение. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научиться жить в нем.

Начиная с самых ранних этапов онтогенеза, общение приобретает личностный характер и предполагает возможность тесного практического взаимодействия ребенка с взрослым. В младшем возрасте, как отмечает М. И. Лисина, ведущим является эмоциональное общение ребенка с взрослым, затем оно сменяется предметно-деловым, и, наконец – речевым

общением. Чем старше становится ребенок, тем больше становится его потребность в общении и оценке окружающих, которые связываются с жизнью общества, с его моральными и нравственными нормами. У старших детей имеют место социальные мотивы, обусловленные стремлением к контактам с взрослыми и сверстниками, мотивами самолюбия и самоутверждения.

Общение играет особую роль в психическом развитии ребенка. Развитие психики ребенка – это процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта человечества в контексте реального общения с взрослыми – носителями этого опыта. Дефицит общения в раннем возрасте отрицательно сказывается на последующей судьбе личности, определяя формирование у нее агрессивности, антиобщественных наклонностей и душевной опустошенности. Влияние общения на психическое развитие ребенка происходит следующим образом:

- благодаря позитивным качествам взрослого, сочетающимся с его свойствами как субъекта общения;
- благодаря обогащению взрослыми опыта детей;
- путем прямой постановки взрослыми задач, требующих от ребенка овладения новыми знаниями, умениями и способностями;
- на основе подкрепляющего действия мнений и оценок взрослого;
- благодаря возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков взрослых;
- вследствие благоприятных условий для раскрытия детьми своего творческого начала при общении друг с другом.

Для возникновения общения недостаточно одних лишь биологических предпосылок. Необходимы предпосылки социальные, то есть потребность в общении. Речь – важнейшая социальная функция, для развития которой требуется значимое для ребенка речевое общение. Речь играет определяющую роль и в психическом становлении ребенка, перестраивая

основные психические процессы, развивая и совершенствуя их. Речевая недостаточность детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отрицательно влияет на развитие всей познавательной деятельности, на возникновение речевых предпосылок, обеспечивающих в дальнейшем процесс овладения грамотой [10].

В исследовании И. Б. Агаевой, М. В. Вечер отмечается, что нарушение коммуникации в детском возрасте негативно сказывается на формировании личности ребенка и способствует формированию искаженного представления о себе и окружающем мире[2].

Л. М. Шипицина указывает, что у ребенка с умеренной умственной недостаточностью наблюдается систематическое нарушение речи, которое является следствием нарушения общего психического развития [54].

Необходимо отметить, что ведущей формой общения является устная речь. Однако ребенок с умеренной умственной отсталостью достаточно часто не обладает необходимыми коммуникативными навыками и нуждается в специальном коррекционном воздействии.

У детей с умеренной умственной отсталостью, по мнению М. Ю. Ильиной, наблюдается слабая любознательность и замедленная обучаемость. У таких детей наблюдается отсутствие интереса к происходящему вокруг них, отсутствию реакции на внешние раздражители, преобладает вялость и сонливость[23].

Отметим, что у детей с умеренной умственной отсталостью отсутствует рефлекс хватания, не развиваются действия с предметами. Вместе с тем дети данной группы обладают слабо выраженным интересом к игрушкам, не проявляется эмоциональное общение со взрослыми. Кроме того, у них не формируется жестовое общение, основу которого составляют совместные действия со взрослыми.

Для обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью характерными являются трудности овладения пространственно-временными

представлениями. Вместе с тем у них недостаточно сформированы мыслительные операции, такие как: обобщение, сравнение, абстракция, анализ и синтез. Мышление не критично, как следствие отсутствие возможности критически оценивать собственную деятельность [1].

Обучающиеся 1 класса с умеренной умственной отсталостью достаточно поздно овладевают словесными средствами коммуникации. Для них характерна низкая потребность в речевом общении, что обусловлено отсутствием мотивов и коммуникативных средств, побуждающих ребенка вступить в речевой контакт. Недоразвитие коммуникативной функции речи рассматривается как часть общего нарушения коммуникативной деятельности (с присущими ей мотивами и потребностями, речевыми и неречевыми средствами, целевыми и контрольными моментами). Поэтому зачастую дети с умеренной умственной отсталостью уклоняются от речевого общения. Возникающие контакты со взрослыми или сверстниками носят кратковременный характер. Причинами данного феномена являются:

- ограниченность побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, скудный словарный запас, препятствующий формированию высказываний;
- непонимание собеседника, поэтому речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения [25].

Недостаточно сформированные коммуникативные способности обучающихся с умеренной умственной отсталостью являются следствием сниженной активности во всех видах деятельности, что свидетельствует о нарушении познавательной деятельности. Отсюда вытекает пассивность в общении, отсутствие инициативы к коммуникации со сверстниками и взрослыми.

У детей с умеренной умственной отсталостью наблюдается более позднее и дефектное, по сравнению с нормой, развитие фонематического

слуха, играющего столь важную роль в становлении правильного произношения и обучении грамоте. В межличностных отношениях дети с нарушением интеллектуального развития выражают самые простые эмоции: страх, радость, гнев. С возрастом у них развивается способность адекватней выражать собственные эмоции и чувства, определять их у окружающих их людей. Эмоциональные проявления ребенка с нарушением интеллектуального развития соотносятся с клинической симптоматикой и степенью нарушения развития интеллекта [56].

Расстройство коммуникативных умений является одной из основных проблем в психическом развитии умственно отсталых детей. В процессе их социализации специалисты фиксируют у них неумение самостоятельно налаживать и поддерживать контакты с разными людьми. Характерными особенностями детей с нарушением интеллектуального развития являются:

- низкая мотивация общения;
- инактивность на фоне стойкого нарушения когнитивных функций.

Эти причины обуславливают наличие неадекватных коммуникативных реакций, неспособность осознать характер своих отношений с окружающими людьми. Как правило, у всех детей с умеренной умственной отсталостью наблюдаются отсутствие или значительное снижение интереса к окружающему, общая патологическая инертность. У них не происходит своевременного перехода к общению со взрослыми на основе совместных действий, не возникает новая форма общения, свойственная младенческому возрасту в норме – ситуативно-деловая. Таким образом, у детей рассматриваемой категории задерживается процесс формирования системы «МЫ», которая является результатом делового сотрудничества взрослого с ребенком и заключается в том, что не только взрослый стремится передать свой опыт, но и ребенок хочет и может его усвоить.

Для детей с умеренной умственной отсталостью наиболее типичным считается ситуативное обращение к другому человеку. При устойчивых

межличностных отношениях преобладающее число контактов имеет непрогнозируемый характер, что обусловлено нарушением интеллектуального развития:

- сравнительной вербальной коммуникации;
- навыков саморегуляции, при выполнении умственных действий .

Умственно отсталым школьникам сложно понять интересы партнера по общению и соотнести свои личные интересы с общими интересами коллектива. В возрасте 7 лет дети с умеренной умственной отсталостью с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности со взрослыми, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи. Дети с умеренной умственной отсталостью в ситуации неорганизованной деятельности пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более примитивной – ситуативно-деловой форме. У них не встречается внеситуативно-личностная форма общения, которая характерна для нормально развивающихся детей того же возраста.

Исходя из вышесказанного, приходим к выводу, что коммуникативное развитие обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью становится возможным только при внедрении в образовательный процесс невербальных средств общения. Это обусловлено тем, что большинство обучающихся испытывают трудности речевого общения не только со взрослыми, но и со своими сверстниками.

Выводы по 1 главе.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что

- 1) 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. Под «альтернативной коммуникацией» понимают совершенно иную коммуникативную систему, в которой особое значение приобретают невербальные способы общения: предметы, фотографии, пиктограммы, символы и др., позволяющие «безречевому» ребенку используя пиктографический код, вступить во взаимодействие с социумом.
- 2) Причиной нарушения средств коммуникации у обучающихся с умеренной умственной отсталостью являются трудности во взаимодействии в коллективе из-за несформированности необходимого уровня социальной зрелости, бедности и невыразительность речи в следствие недостаточно сформированной эмоционально-волевой сферы, низкого уровня развития речи и ее компонентов. В этой связи, целесообразным представляется использование в работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью средств альтернативной коммуникации, которые связаны с развитием невербальных каналов общения.
- 3) Коммуникативное развитие обучающихся младших классов с умеренной умственной отсталостью становится возможным не только использование традиционных форм работы, но и при внедрении в образовательный процесс иных (альтернативных и / или дополнительных) средств общения. Это обусловлено тем, что

большинство обучающихся испытывают трудности речевого общения как со взрослыми так и со сверстниками.

Глава 2. Научно-теоретические основания и содержание методики констатирующего эксперимента

§ 2.1 Организация, содержание и методика исследования речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью

Исследование проводилось в 2016-2017 учебном году на базе Краевого государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (г. Ачинск). Прием обучающихся осуществляется по письменному согласию родителей (законных представителей) на основании направления ПМПК и рекомендация по их обучению. Школу посещают обучающиеся с различной степенью умственной отсталостью. Данное образовательное учреждение реализует адаптивную образовательную программу для обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью.

В исследовании приняли участие 10 обучающихся 1 классов 7–8 лет с умеренной умственной отсталостью и системным недоразвитием речи. Из них 8 девочек и 2 мальчика. Из данного контингента обучающихся для участия в констатирующем эксперименте была сформирована экспериментальная группа. Анамнестические сведения на участников эксперимента представлены в приложении (См. Приложение 1).

Отметим, что противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись: наличие у обучающихся тяжелой умственной отсталости, нарушение слуха, выраженные нарушения зрения, обучение по другим образовательным программам.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление особенностей и уровней сформированности речи обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью.

Исходя из поставленной цели исследования в рамках констатирующего эксперимента решались следующие *задачи*:

1. Определение уровня сформированности речи (экспрессивной и импрессивной речи) у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью.

2. Анализ особенностей коммуникативных умений у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью.

3. Обоснование возможностей применения средств альтернативной коммуникации в контексте формирования речи обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью.

4. Разработка дифференцированных методических рекомендаций по формированию речи обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

Разработанная нами методика проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно-исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования. Проанализированы работы И. Б. Агаевой, Л. Б. Баряева, Н. С. Жуковой, С.Ю. Кондратьевой, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и других авторов, занимающихся изучением устной речи детей с умеренной умственной отсталостью. За основу принята методика изучения речи, разработанная И. Б. Агаевой, Лопатиной Л.В.

Данная методика модифицирована и адаптирована к возрасту обследуемых детей, а именно: адаптация заданий в соответствии с особенностями испытуемых (наличие нарушения речи или ее полное отсутствие, наличие иных нарушений), подобран картинный материал, подготовлены протоколы обследования, изготовлены пиктографические изображения. С учетом поставленных задач и возраста обследуемых 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.

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько взаимосвязанных этапов.

На *1 этапе* осуществлялось исследование состояния сформированности импрессивной речи.

На *2 этапе* проводилось исследование состояния сформированности экспрессивной речи.

На *3 этапе* исследовалась возможность использования средств альтернативной коммуникации.

Нами были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования лексико-грамматического строя речи и средств альтернативной коммуникации.

Разработанный нами протокол обследования представлен в приложении 2.

Результаты обследования на каждого ребенка заносятся в индивидуальные протоколы.

Содержание методики констатирующего эксперимента составили три блока диагностических заданий.

I блок – Исследование состояния сформированности импрессивной речи.

Серии заданий:

1 раздел – Исследование понимания слов.

2 раздел – Исследование понимания грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей. (А – Исследование понимания и дифференциации грамматических категорий; Б – Исследование понимания словообразовательных моделей).

3 раздел – Исследование понимания предложений.

II блок – Исследование состояния сформированности экспрессивной речи

Серии заданий:

1 раздел – Исследование активного словаря.

2 раздел – Исследование навыков словоизменения и словообразовательных моделей. (А – Исследование употребления грамматических конструкций словоизменения; Б – Исследование употребления словообразовательных моделей)

3 раздел – Исследование умения построения предложений

III блок – Исследование понимания слов с использованием альтернативной коммуникации

Серии заданий:

1 раздел – Исследование понимание слов с использованием знака-символа (пиктограммы).

2 раздел – Исследование понимания грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей с использованием символических изображений. (А – Исследование понимания и дифференциации грамматических категорий; Б – Исследование понимания словообразовательных моделей с помощью пиктограмм).

3 раздел – Конструирование предложений из обобщенных символических изображений.

Оценивание заданий происходило по 5-ти балльной системе. Целесообразным являлось графическое представление результатов обследования, что позволяло нам не только выяснить сохранные и нарушенные стороны речевого развития ребенка, но и сравнить их с результатами других детей.

Речевой материал подбирался с учетом программных требований для детей данной возрастной категории.

Блок I. Исследование сформированности импрессивной речи.

Комплекс «А». Задания на выявление нарушений в понимании слов.

Задание № 1. Показ предметов на картинке.

Цель исследования: исследование понимания существительных.

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

Стимульный материал: предметные картинки: мальчик, девочка, дом, собака, кошка, птица, стол, стул, машина, барабан.

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

Критерии оценки выполнения задания:

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

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

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

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

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

Задание 2. Понимание на картинке целого и частей предмета.

Цель исследования: выявление понимания названий целого предмета и его отдельных частей.

Стимульный материал: картинки с изображением одежды (платье), животного (лиса), машины.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки. Педагог просит показать определенную часть изображенного предмета.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи платье. Покажи, где у платья находится подол, рукав, воротник и т.д. Покажи, где у машины

колесо, кузов, дверь, зеркало, фара и т.д. Покажи, где у лисы голова, туловище, хвост, лапы, нос, уши, глаза».

Критерии оценки выполнения задания:

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

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

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

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

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

Задание 3. Исследование понимания глаголов.

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

Стимульный материал: картинки с изображением действий.

Ход исследования: перед ребёнком выкладываются сюжетные картинки, на которых изображены различные действия. Педагог предлагает ребенку показать на картинке различные действия: едет, моет, шьет, лежит, сидит, стоит, пишет, читает, поливает, пьет, поет, рисует.

Инструкция: «Покажи, где едят. Покажи, где моют. Покажи, где шьют. Покажи, где лежат 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 действий и более;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3-

4 действия;

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

2 действия;

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

Задание 4. Понимание названий признаков.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимания признаков предмета.

Стимульный материал: серия предметных картинок.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку показать картинку с указанным признаком.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: зеленый квадрат – красный квадрат, веселая девочка – грустная девочка, синяя рубашка – красная рубашка, маленький шар – большой шар, круглая тарелка – квадратная тарелка».

Критерии оценки выполнения задания:

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

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 5 предметов с названными признаками;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3-4 предмета с названными признаками;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 1-2 предмета с названными признаками;

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

Комплекс «Б». Задания на выявление нарушений в понимании и дифференциации грамматических категорий и понимании словообразовательных моделей и конструкций.

Задание 5. Дифференциация единственного и множественного числа существительного.

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

Стимульный материал: предметные картинки: стул – стулья, окно – окна, груша – груши, дом – дома, капуста – капусты, глаз – глаза, птица – птицы, дерево – деревья, кукла – куклы, собака – собаки, стол – столы.

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

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: стул, а где стулья, окно – окна, груша – груши, дом – дома, капуста – капусты, глаз – глаза, птица – птицы, дерево – деревья, кукла – куклы, собака – собаки, стол – столы».

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.

Задание 6. Дифференциация приставочных глаголов.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать значение префиксальных изменений глагольных форм.

Стимульный материал: картинки с изображением противоположных

действий, названия которых выражаются одной и той же основой глагола, но значения меняются в зависимости от приставок.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку показать картинку с названным действием.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где:

Человек **ЗА**ходит. Человек **ПЕРЕ**ходит. Человек **ВЫ**ходит. Машина **ПОД**ъезжает. Машина **ПЕРЕ**ъезжает. Машина **С**ъезжает».

Критерии оценки выполнения задания:

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

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

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

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

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

Комплекс «В». Задания на выявление нарушений в понимании предложений.

Задание 7. Понимание простой инструкции.

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

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

Инструкция: «Одень куклу. Возьми книгу. Вымой руки. Надень носки. 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 8. Понимание предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предложения.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

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

Инструкция: «Посмотри на картинке и покажи где: мама готовит еду, папа ведет машину, бабушка вяжет шарф, дедушка смотрит телевизор, мальчик читает книгу».

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 9. Понимание предложений, близких по ситуации.

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

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог задает вопросы к смежным картинкам, где изображены действия близкие по ситуации. Перед ребенком кладутся картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и показать на ней сформулированное педагогом предложение.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи: Кто умывается? А кто моется? Кто шьет? А кто вяжет? Какая девочка пишет? А какая девочка рисует? Кто прыгает? А кто бежит? Кто моет посуду? А кто вытирает? Кто пылесосит? А кто подметает?».

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 10. Понимание предложений, далеких по ситуации.

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

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог задает вопросы к смежным картинкам, где

изображены действия далекие по ситуации. Перед ребенком кладутся картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и показать на ней сформулированное педагогом предложение.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи: Где сидит? А где летит? Где спит? А где читает? Где ест? А где бежит? Где идет? А где рисует? Где моет? А где читает? Где плачет? А где едет?».

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 сформированности экспрессивной речи.

Комплекс «А». Исследование активного словаря.

Задание 11. Исследование активного словаря имен существительных.

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

Стимульный материал: предметные картинки: мальчик, девочка, дом, собака, кошка, птица, стол, стул, машина, барабан.

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 12. Называние на картинке целого и частей предмета.

Стимульный материал: картинки с изображением одежды (платье), животного (лиса), машины.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку наглядный материал и указывая жестом на части предметов или тела просит назвать их.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что это?». Показывает части предмета – платья: рукав, подол, пуговицы, воротник, манжеты. Покажи, где у платья находится подол, рукав, воротник и т.д. Покажи, где у машины колесо, кузов, дверь, зеркало, фара и т.д. Покажи, где у лисы голова, туловище, хвост, лапы, нос, уши, глаза».

Критерии оценки выполнения задания:

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

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

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

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

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

Задание 13. Исследование возможности актуализации глаголов.

Цель: актуализация глаголов.

Стимульный 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 (шьет, смотрит, поет, читает, плачет)? Скажи, что делает мальчик (пишет, играет, ест, пьет, 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.

Комплекс «Б». Исследование употребления словообразовательных моделей и конструкций.

Задание 14. Употребление предлогов.

Цель: выявление у ребенка способности употребления предлогов.

Стимульный материал: мягкая игрушка – зайчик.

Ход исследования: ребенку предлагается ответить на вопросы по картинкам.

Инструкция: «возьми Зайку и посади его **НА** коробку. Спрячь **ПОД** коробку. Посади **ЗА** коробку. Поставь **ПЕРЕД** коробкой».

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.

Задание 15. Дифференциация глаголов с различными приставками на картинке.

Цель: выявление у ребенка умения использовать префиксальные способы образования глагольных форм.

Стимульный материал: картинки. Изображающие противоположные действия, названия которых выражаются одной и той же основой глагола, но значения меняются в зависимости от приставок.

Ход исследования: ребенку предлагается назвать действие на картинке.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что делает человек (**ЗА**ходит, **ПЕРЕ**ходит, **ВЫ**ходит). Скажи, что делает машина (**ПОД**ъезжает, **ПЕРЕ**езжает, **СЪЕЗ**жает)».

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.

Комплекс «В». Исследование умения построения предложений

Задание 16. Исследование возможности построения фразы с опорой на реальные действия педагога.

Цель исследования: выявление у ребенка умения построить 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: одевает куклу, берет книгу, моет руки, надевает носки, пьет воду».

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.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформированное им высказывание. Сюжет: Мама готовит еду. Папа ведет машину. Бабушка вяжет шарф. Дедушка смотрит телевизор. Мальчик читает книгу».

Инструкция: «Посмотри на картинке и скажи, что делает мама? Скажи, что делает папа? Скажи, что делает бабушка? Скажи, что делает дедушка?»

Скажи, что делает мальчик?».

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. Называние предложений, близких по ситуации.

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

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог задает вопросы к смежным картинкам, где изображены действия близкие по ситуации. Перед ребенком кладутся картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и показать на ней сформулированное педагогом предложение.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи: Что делает мальчик (умывается), а что делает девочка (моется). Что делает бабушка (шьет), а что делает мама (вяжет). Что делает девочка (пишет), а что делает мальчик (рисует). Что делает девочка (моет), а что делает мальчик (вытирает)».

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 не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую картинку.

Задание 19. 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: ест – рисует; бежит – пьет; играет – сидит; читает – моет; плачет – летит; пишет – 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.

III блок – Исследование понимания слов с использованием альтернативной коммуникации

Комплекс «А». Исследование понимания слов с помощью пиктограммы.

Задание 20. Показ предметов на пиктограмме.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понять значение пиктограммы.

Ход исследования: педагог последовательно предлагает ребенку пиктограммы и просит показать названную им. Ребенок должен распознать и показать пиктограмму.

Стимульный материал: пиктограммы: мальчик (голова с короткой стрижкой), девочка (голова с косичками), дом (квадрат, на котором размещен треугольник), машина (квадрат на двух кружках, сбоку которого расположен треугольник), барабан (цилиндр с двумя палочками над ним).

Инструкция: «Покажи где...».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – показывает все пиктограммы;

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

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

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

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

Задание 21. Показ на пиктограмме частей предмета.

Цель исследования: выявление у ребенка возможности понимания предмета на пиктограмме.

Стимульный материал: пиктограммы: платье, собака, машина.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются пиктограммы. Педагог просит показать определенную часть изображенного предмета.

Инструкция: «Покажи где у платья находится подол, рукав, воротник, пуговицы, манжет. Покажи, где у машины колесо, кузов, дверь, зеркало, фара. Покажи, где у собаки голова, туловище, хвост, лапы, нос, уши, глаза».

Критерии оценки выполнения задания те же.

Задание 22. Исследование возможности спонтанной интерпретации последовательности пиктограмм, обозначающих действия.

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

Стимульный материал: серии из 3-х пиктограмм, объединенных общим смыслом.

Ход исследования: ребёнку демонстрируется ряд пиктограмм, объединенных общим смыслом, и предлагается показать названный педагогом символ. В случае затруднения проводится обучающее занятие.

Инструкция: «Покажи где мальчик пьет чай. Девочка поливает цветы. Мальчик пишет письмо. Девочка рисует картину. Девочка подметает кухню».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – показывает все пиктограммы;

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

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

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

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

Задание 23. Выбор пиктограммы с названным признаком.

Цель исследования: выявление у ребенка возможности понимания признаков предмета.

Стимульный материал: пиктограммы.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку показать на картинке предмет с указанным признаком.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: зеленый квадрат – красный квадрат, веселая девочка – грустная девочка, синяя рубашка – красная рубашка, маленький шар – большой шар, круглая тарелка – квадратная тарелка».

Критерии оценки выполнения задания:

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

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 5 пиктограмм с названными признаками;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3-4 пиктограммы с названными признаками;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 1-2 пиктограммы с названными признаками;

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

Комплекс «Б». Задания на исследование понимания словообразовательных моделей и конструкций с помощью пиктограмм.

Задание 24. Дифференциация приставочных глаголов на пиктограмме.

Цель исследования: выявление возможности понимания ребенком значения префиксальных изменений глагольных форм на пиктограмме.

Стимульный материал: пиктограммы с изображением противоположных действий, названия которых выражаются одной и той же основой глагола, но значения меняются в зависимости от приставок.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку показать пиктограмму с названным действием.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где:

Человек **ЗА**ходит. Человек **ПЕРЕ**ходит. Человек **ВЫ**ходит. Машина

ПОДъезжает. Машина ПЕРЕъезжает. Машина Съезжает».

Критерии оценки выполнения задания:

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

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

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

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

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

Комплекс «В». Задания на конструирование предложений из обобщенных пиктограмм.

Задание 25. Понимание предложений, близких по ситуации.

Цель исследования: изучение возможности выбирать предложения, близкие по ситуации.

Стимульный материал: пиктограммы.

Ход исследования: педагог задает вопросы к смежным картинкам, где изображены действия близкие по ситуации. Перед ребенком кладут пиктограммы, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и показать сформулированное педагогом предложение.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи: Кто умывается? А кто моется? Кто шьет? А кто вяжет? Какая девочка пишет? А какая девочка рисует? Кто прыгает? А кто бежит? Кто моет посуду? А кто вытирает? Кто пылесосит? А кто подметает?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком

правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно выкладывает 5 пиктографических фраз;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно выкладывает 3-4 пиктографические фразы;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно выкладывает 1-2 пиктографические фразы;

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

Задание 26. Понимание предложений, далеких по ситуации.

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

Стимульный материал: пиктограммы.

Ход исследования: педагог задает вопросы к смежным картинкам, где изображены действия далекие по ситуации. Перед ребенком кладут пиктограммы, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть и показать сформулированное педагогом предложение.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи: Где сидит? А где летит? Где спит? А где читает? Где ест? А где бежит? Где идет? А где рисует? Где моет? А где читает? Где плачет? А где едет?».

Критерии оценки выполнения задания те же.

§ 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Анализ исследования состояния импрессивной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью

В ходе проведения констатирующего эксперимента в группе испытуемых: группа – обучающиеся 1 класса, были получены данные, которые будут рассмотрены ниже более подробно. Первоначально обратимся к анализу данных по Блок I заданий.

Результаты комплекса «А» методики, целью которой было выявление нарушений в понимании слов обучающимися 1 класса с умеренной умственной отсталостью.

При выполнении *1 задания*, связанного с показом предметов на картинке испытуемые экспериментальной группы показали результаты, которые распределились следующим образом: уровень выше среднего показали 30 % детей; средний уровень – 40 % детей; уровень ниже среднего – 20 % детей; низкий уровень – 10 % детей.

Наибольшие затруднения дети испытывали при определении заданного предмета. В связи с ограниченностью представлений об окружающем мире, отвлекаемостью, отсутствием концентрации внимания у обучающихся и существенным ограничением объема пассивного словаря. В частности, обучающиеся не могли определить картинки с изображением машины, мальчика, кошки.

При выполнении *2 задания*, связанного с определением понимания целого и частей предмета, испытуемые распределились по уровням сформированности следующим образом: уровень выше среднего показали 20 % детей; средний уровень – 30 % детей; уровень ниже среднего – 40 % детей; низкий уровень – 10 % детей.

У собаки обучающиеся показывали все части тела. Особые трудности вызывали отдельные части машины, такие как, кузов, фара, зеркало, а также отдельные части платья – подол, воротник. При этом отметим, что 2 детей (10 %) – абсолютно не справились с заданием и хаотично перемещали части

предмета, что свидетельствовало о достаточно низком и ограниченном представлении о частях предметов менее частотных в речи окружающих людей.

При выполнении 3 задания, связанного с изучением состояния сформированности у ребенка понимания действий были получены следующие результаты: уровень выше среднего показали 10 % детей; средний уровень – 20 % детей; уровень ниже среднего – 30 % детей; низкий уровень – 40 % детей.

Ни один респондент не показал высокого уровня при выполнении данного задания, что свидетельствовало о том, что обучающиеся имеют достаточно ограниченные представления о действиях, окружающих людей. Действия, которые показывали испытуемые на картинках, как правило, связаны с их непосредственным жизненным опытом, который в силу ряда обстоятельств достаточно ограничен. Особые затруднения вызывали глаголы «шьет», «поливает», «поет», которые не связаны с ежедневной деятельностью ребенка.

С 4 заданием, направленным на определение понимания признаков предмета, испытуемые справились следующим образом: средний уровень показали 30 % детей, уровень ниже среднего – 40 % детей; низкий уровень – 30 % детей.

Уровень выше среднего и высокий уровень не зафиксирован. Отметим, что при выполнении данного задания особые затруднения у детей вызвало определение признака предмета по форме и размеру, что объясняется более поздним формированием данных понятий у умеренных умственно отсталых детей. Вместе с тем, имели место трудности связанные с определением цвета предмета.

Таким образом, результаты, полученные по данному разделу заданий, показали, что обучающиеся находятся на уровне ниже среднего.

Анализ комплекса «Б» методики, целью которого являлось выявление

нарушений в понимании и дифференциации грамматических категорий и понимании словообразовательных моделей и конструкций позволил выделить некоторые особенности коммуникативных навыков обучающихся 1 классов с умеренной умственной отсталостью.

При выполнении задания, связанного с дифференциацией единственного и множественного числа существительного были получены следующие результаты: уровень выше среднего показали 70 % дет; средний уровень – 20 % детей; низкий уровень – 10 % детей.

Ошибки, связанные с выполнением данного задания, касались определения среднего рода имен существительных и его изменений во множественном числе.

При выполнении задания на дифференциацию приставочных глаголов обучающимися были получены следующие результаты: средний уровень показали 10 % детей; уровень ниже среднего – 40 % детей; низкий уровень – 50 % детей.

С заданием обучающиеся справлялись с наибольшими трудностями. Так, обучающиеся не понимали, что значение действия меняется с изменением приставки. 9 человек (45 %) смогли показать картинки, на которых человек переходит, но не могли показать, где заходит, а где выходит. Вместе с тем, аналогичная ситуация наблюдалась и с картинками, где изображены действия, выполняемые машиной. 5 человек (50 %) – показали, где машина съезжает, но не могли показать, где подъезжает или переезжает. В целом, обучающиеся показали низкий уровень при выполнении данного задания, что свидетельствует о трудностях дифференциации приставок глаголов. При этом было отмечено, что ни у одного обучающегося экспериментальной группе не отмечены уровни выше среднего и высокий.

Данные, полученные по данному комплексу, свидетельствуют о сформированности коммуникативных умений обучающихся 1 классов с

умеренной умственной недостаточностью на уровне ниже среднего и низком. Наибольшие трудности вызывало задание, связанное с дифференциацией приставочных глаголов. Это указывает на недостаточное понимание действий и их не точное понимание.

Анализируя данные, полученные при выполнении заданий *комплекса «В»* методики, целью которой являлось выявление нарушений в понимании предложений, были получены следующие результаты. При выполнении задания на понимание предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект, у обучающихся не возникло существенных трудностей, о чем свидетельствовали следующие результаты: высокий уровень показали 0 % детей, уровень выше среднего – 20 % детей; средний уровень – 40 % детей; уровень ниже среднего – 20 % детей; низкий уровень – 20 % детей.

20 % обучающихся испытывали трудности в понимании сути задания. Они хаотично перебирали картинки и не могли указать на необходимые объекты. При этом было отмечено затруднение в понимании инструкции педагога. Поэтому требовалось многократное повторение инструкции, что подтверждает наличие нарушений понимания простых отношений.

При выполнении задания на *понимание предложений, близких по ситуации* нами были получены следующие данные: средний уровень показали 50 % детей; уровень ниже среднего – 30 % детей; низкий уровень – 20 % детей.

Наибольшие затруднения при выполнении данного задания были связаны с определением действий, связанных с водой (умывается – моется), определением действий «шьет – вяжет».

Со следующим заданием, связанным с определением *предложений, далеких по смыслу*, обучающиеся 1 класса с умеренной умственной отсталостью справились значительно лучше, чем с предыдущим. О чем свидетельствуют полученные данные: уровень выше среднего показали 40 %

детей; средний уровень – 50 % детей; низкий уровень – 10 % детей

При выполнении данного задания у обучающихся были зафиксированы трудности в определении таких понятий, как «едет», «рисует».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что обучающиеся 1 классов с умеренной умственной отсталостью в целом находятся на уровне выше среднего и среднем.

Таким образом, результаты, анализ результатов, полученных при обследовании респондентов по 1 блоку заданий, направленных на исследования сформированности импрессивной речи выявил следующие особенности:

- ограничение объема пассивного словаря вследствие низкого уровня знаний и представлений об окружающей действительности;
- сложности в понимании целого и его частей, которые не связаны с известными характеристиками объекта;
- трудности при понимании признаков предмета, которые касаются размера, формы и цвета, что объясняется поздним формированием понятий, касающихся предметных признаков;
- ошибки при понимании множественного числа существительных среднего рода;
- трудности понимания приставочных глаголов;
- сложности в понимании простых предложений, которые не связаны с бытовым опытом обучающихся.

В целом по данному блоку заданий были получены следующие результаты: уровень выше среднего проявляется у 10 % детей, средний уровень – 40 % детей, уровень ниже среднего – 30 % детей, низкий уровень – 20 % детей.

Графическое изображение данных результатов представлено в виде диаграммы на рисунке 1.

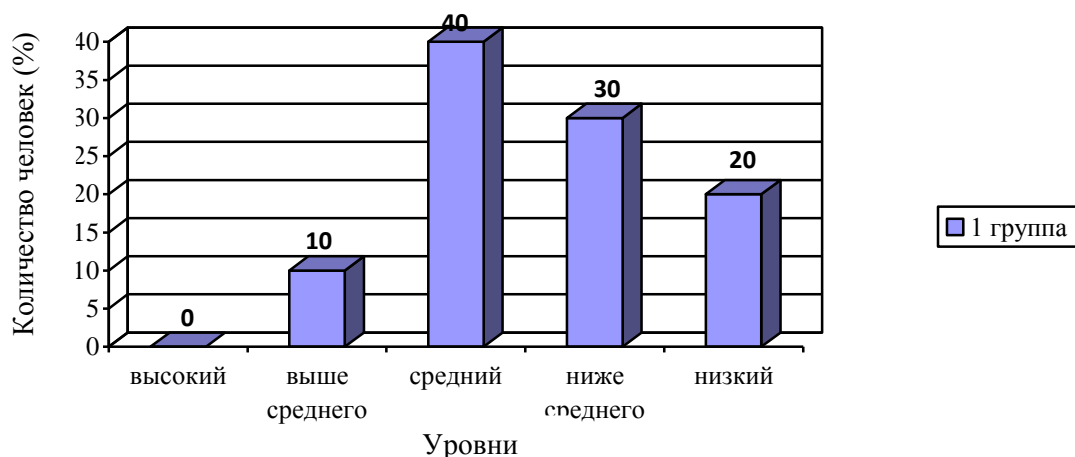


Рисунок 1 Уровни сформированности импрессивной речи

Анализ результатов исследования экспрессивной речи у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью

Далее рассмотрим анализ данных, полученных при исследовании заданий по Блока II, направленные на исследование уровня сформированности экспрессивной речи у обучающихся 1 классов с умеренной умственной отсталостью.

Результаты заданий из комплекса «А», целью которых являлось исследование активного словаря обучающихся с умеренной умственной отсталостью. При выполнении задания, связанного с исследованием словаря имен существительных, были получены следующие результаты: уровень выше среднего наблюдался у 20 % детей; средний уровень – 40 % детей; уровень ниже среднего – 30 % детей, низкий уровень – 10 % детей;

Вместе с тем было зафиксировано, что обучающиеся старались заменить некоторые понятия глаголами, обозначающими действия, а не изображенный на картинке объект. Так, например, вместо слова «машина» обучающиеся говорили «ехать». Преимущественно дети справились с данным заданием, однако представленный набор картинок был связан с их бытовым опытом. Более сложные картинки, такие как «барабан», «птица» сложно поддавались определению. Вместо слова птица произносили «кар -

кар», что свидетельствовало о скудности активного словаря, ограниченного необходимыми повседневными словами.

При выполнении заданий, связанных с называнием на картинке целого и частей предмета, были получены следующие результаты: средний уровень показали 20 % детей; уровень ниже среднего – 50 % детей; низкий уровень – 30 % детей

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей наблюдаются некоторые особенности: обучающиеся показывали только те части у предмета, которые им знакомы и связаны с повседневной жизнью; такие части предмета, как кузов у машины, с которыми они встречаются в повседневной жизни редко, дети определяли с трудом.

Задание на актуализацию глаголов обучающимися было выполнено на достаточно низком уровне, что подтверждается полученными данными: средний уровень показали 10 % детей; уровень ниже среднего – 70 % детей; низкий уровень – 20 % детей;

Высокий уровень и уровень выше среднего зафиксированы не были. При выполнении данного задания обучающиеся называли несколько слов, обозначающих действия, такие как «ест», «спит», «пьет». При интерпретации картинки большинство глаголов заменялось описанием ситуации или обозначением предметов, изображенных на картинке. Многие дети заменяли действия на глаголы близкие по смыслу или называли существительные «читает» – «книжка», «смотрит» – «окно». Так, была зафиксирована значительная несформированность значений глаголов.

Анализируя полученные результаты по данному комплексу, отметим, что у обучающихся преобладают уровни ниже среднего и низкий. Вместе с тем зафиксировано, что состояние активного словаря обучающихся значительно ниже, чем в аналогичных заданиях из комплекса заданий на понимание слов. Особые трудности обучающиеся испытывали при активном использовании глаголов.

Анализ результатов заданий *комплекса «Б»*, которые направлены на исследование употребления словообразовательных моделей и конструкций, позволили выделить некоторые особенности, представленные ниже.

При выполнении задания, направленного на употребление предлогов, было отмечено, что ни один обучающийся не справился с данным заданием в полном объеме. При этом, примечательно, что не зафиксировано среднего уровня и уровня выше среднего. В итоге по данному заданию были получены следующие результаты: уровень ниже среднего показывали 60 % детей; низкий уровень – 40 % детей.

К числу основных трудностей, с которыми сталкивались респонденты при выполнении данного задания можно отнести: пропускание предлогов «в», «за», «перед», что свидетельствовало о трудностях ориентировки в пространстве. Дети использовали предлоги без согласования с существительными, искажая общий смысл высказывания. В частности, вместо: «Кошка сидит на коробке», обучающиеся отвечали: «Кошка на коробка». Вместе с тем было зафиксировано пропускание предлогов. В данном случае дети называли только существительные: «кошка» и «коробка».

При исследовании умения употреблять приставочные глаголы, было отмечено, что дети при употреблении глаголов не используют глагольные приставки, указывающие на направление движения. При выполнении соответствующего задания были получены следующие результаты: уровень ниже среднего – 50 % детей, низкий уровень – 50 % детей;

Так, к числу особенностей, выделенных при выполнении данного задания можно отнести то, что обучающиеся заменяли глаголом «ходить» такие глаголы, как «заходит», «выходит», «переходит». То есть дети использовали глаголы с нейтральным значением, полностью пропуская приставки, которые необходимы для уточнения и конкретизации совершаемого действия. Аналогичным образом обучающиеся отвечали и про

передвижение машины, заменяя все глаголы с приставочными глаголами на просто «едет», имеющим нейтральное значение. У обучающихся отсутствует сформированность употребления приставочных форм глагола и не сформированы представления о значении каждой из приставок и ее функции при обозначении того или иного действия.

Таким образом, анализируя полученные данные данного комплекса отметим, что большинство респондентов находится на уровне ниже среднего и низком.

Рассмотрим результаты, полученные при реализации заданий комплекса «В», направленных на исследование умения построения предложений.

При исследовании возможности *построения фразы* с опорой на реальные действия педагога были получены следующие результаты: уровень ниже среднего – 80 % детей; низкий уровень – 20 % детей;

Исходя из ответов обучающихся, можно выделить некоторые особенности: обучающиеся при построении фразы не использовали предлоги, а называли только существительные и глаголы без их согласования. Характер ошибок свидетельствовал о синтаксических и морфологических нарушениях. Вместе с тем, было отмечено, что у обучающихся нарушено согласование между членами предложения.

При *конструировании предложений*, передающих линию отношений субъект-предикат-объект, обучающиеся в своем большинстве строили простые, короткие фразы, чаще всего неполные и несогласованные между собой. Рассматривая картинку «Бабушка вяжет шарф», они говорили «Бабушка шарф». Характер ошибок, зафиксированных при выполнении данного задания, свидетельствовал о нарушениях синтаксической структуры предложения и предложно-падежных конструкций, а также отсутствии в активном словаре глаголов и их согласовании с существительными при построении предложений.

В целом были получены следующие результаты: средний уровень показали 10 % респондентов; уровень ниже среднего – 50 % детей; низкий уровень – 40 % детей.

Примечательно, что 2 детей экспериментальной группы не стали принимать участие в выполнении задания. Они сначала рассмотрели картинку, а затем отложили их в сторону.

При *конструировании предложений близких* по ситуации, респонденты применяли одни и те же глаголы, допускали ошибки в конструировании предложения, не использовали правильные падежные формы существительных. Нами были получены следующие результаты: средний уровень показали 10 % детей; уровень ниже среднего – 60 % детей; низкий уровень – 30 % детей.

Одной из особенностей, которая была отмечена при выполнении данного задания, было то, что дети идентифицировали слова «мыть» и «стирать», а также «шить» и «вязать». Фактически они не дифференцировали данные понятия и вкладывали в них одинаковый смысл. К особенностям можно отнести и то, что при анализе картинок респонденты чаще всего просто перечисляли изображенные на ней предметы. При этом отсутствовала связность слов. Дети не могли построить предложения.

При выполнении задания на *конструирование предложений далеких* по ситуации, испытуемые показали следующие результаты: средний уровень показали 40 % детей; уровень ниже среднего – 30 % детей; низкий уровень – 30 % детей;

К числу особенностей можно отнести проговаривание глаголов, близких по семантике. Например, вместо: «Мальчик идет» говорили «Мальчик гулять». В некоторых случаях наблюдалось простое перечисление, увиденного на картинке (30 %). При помощи педагога 40 % обучающихся справились с заданием с небольшими лексическими ошибками. 30 % обучающихся не приступали к выполнению данного задания, манипулируя

картинками.

Качественный анализ полученных данных по данному комплексу заданий свидетельствует о том, что сформированность навыков построения предложений у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью находится на уровнях ниже среднего и низком. Для обучающихся является характерным нарушение порядка слов в предложении; пропуски отдельных слов, как правило, глаголов; наличие аграмматизмов.

В целом результаты исследования состояния сформированности экспрессивной речи по заданиям блока II позволяют выделить следующие особенности:

- скудный активный словарь с преобладанием в нем обиходных слов;
- недостаточная активность при поиске слов;
- обобщение объектов по основному признаку;
- характерна замена глаголов на глаголы близкие семантике;
- ошибки при использовании сложных предлогов;
- трудно вербализованы предлоги, связанные с указанием направления движения;
- ошибки в изменении чисел существительных среднего рода;
- неспособность правильно составить фразу.

Усредненные количественные результаты представлены на рисунке 2.

средний уровень показывали 20 % детей;

уровень ниже среднего – 50 % детей;

низкий уровень – 30 % детей.

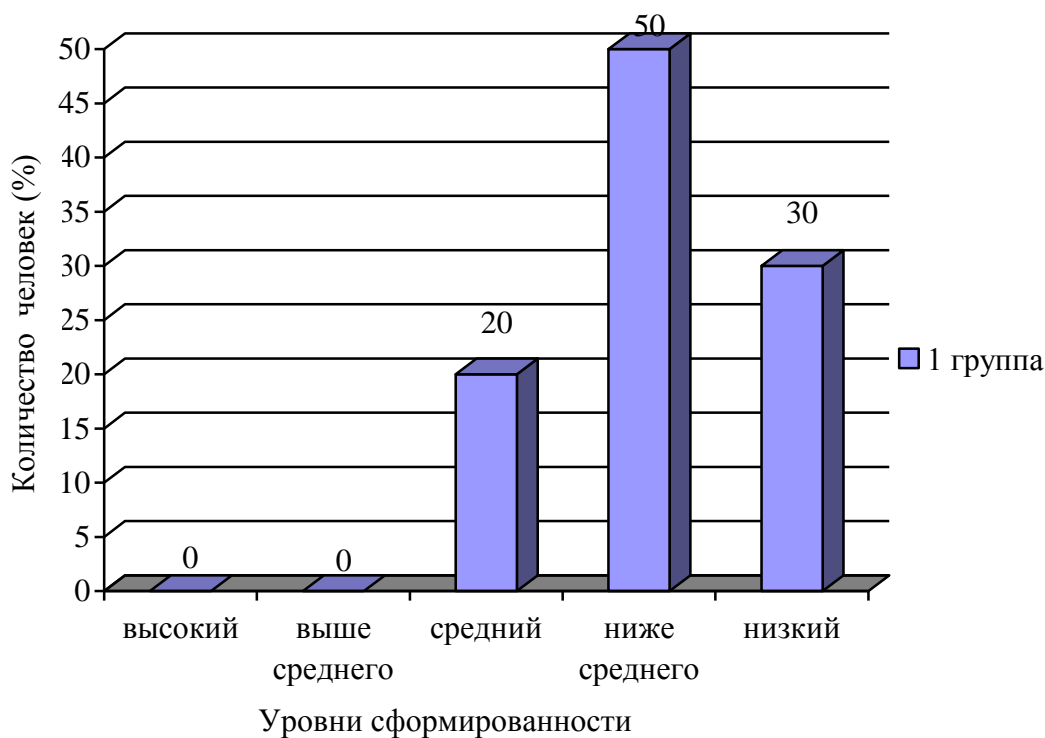


Рисунок 2 Уровни сформированности экспрессивной речи

Полученные результаты свидетельствуют о том что наибольшие затруднения респонденты испытывали при построении простых связных предложений. В целом сформированность экспрессивной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью преимущественно находится на низком уровне.

Анализ состояния возможности использования средств альтернативной коммуникации обучающимися с умеренной умственной отсталостью:

Задания блока III были направлены на исследование возможности использования средств альтернативной коммуникации.

Задания комплекса «А» были посвящены исследованию понимания слов с помощью пиктограмм.

Первое задание в данном комплексе ориентировано на выявление у ребенка способности понять значение пиктограммы. При выполнении

данного задания были получены следующие результаты: высокий уровень показали 20 % детей; уровень выше среднего – 40 % детей; средний уровень – 20 % детей; уровень ниже среднего – 20 % детей.

Дети испытывали трудности при определении пиктограмм «еж» и «барабан». При этом отмечено, что применение пиктограмм более результативно, чем применение сюжетных картинок при выполнении аналогичного задания в структуре 1 блока.

При выполнении задания, направленного на понимание целого и его частей, показывая части одежды (пиктограмма платье) респонденты показали рукав, пуговицу и карман, части туловища у собаки – глаза, хвост, уши, лапы, части машины – колесо, дверь.

В результате выполнения данного задания были получены следующие данные: уровень выше среднего показали 30 % детей; средний уровень – 40 % детей; уровень ниже среднего – 20 % детей; низкий уровень – 10 % детей.

Сохранялись трудности узнавания кузова, фары, зеркала у машины; подола, воротника – у платья. Вместе с тем, отметим, что обучающимся при работе с пиктограммами легче выделяли пиктограмму и части пиктограммы, чем при работе с цветной картинкой.

Выполнение задания, связанного с исследованием возможности спонтанной интерпретации последовательности пиктограмм, обозначающих действия, обучающимися показали аналогичные результаты, как и при выполнении данного задания при исследовании импрессивной речи. В целом были получены следующие результаты: уровень выше среднего показали 20 % детей; средний уровень – 30 % детей; уровень ниже среднего – 30 % детей; низкий уровень – 20 % детей.

Однако большинство обучающихся – 6 человек (60 %) показали пиктограммы «ест», «спит», «читает», «пьет». При этом необходимо отметить, что при работе с пиктограммами нет отвлекающих факторов, таких как цвет, мелкие детали, которые имели место на сюжетных картинках.

Однако, респонденты лучше понимали пиктограммы, на которых были изображены повседневные действия, наблюдаемые ими в бытовых ситуациях.

При выборе пиктограмм, связанных с выбором заданного признака обучающиеся допустили ошибки при выделении предмета по форме, но правильно указали размеры предмета. В результате были получены следующие данные: средний уровень показали 40 % детей; уровень ниже среднего – 30 % детей, низкий уровень – 20 % детей.

Результаты, полученные при выполнении данного комплекса заданий, показали, что обучающиеся 1 классов с умеренной умственной отсталостью при работе с пиктограммами показывают более высокие результаты, чем при выполнении аналогичных заданий стимульным материалом, в которых являются сюжетные картинки. Так, при работе с пиктограммами обучающиеся оказались на уровне среднем и выше среднего, что говорит о большей результативности применения альтернативных средств коммуникации относительно традиционных. Некоторые трудности у респондентов возникли при определении частей предметов, которые не связаны с их бытовым и повседневным опытом.

Комплекс «Б» III блока методики был посвящен исследованию понимания словообразовательных моделей и конструкций с помощью пиктограмм. Задание данного комплекса было ориентировано на выявление возможности понимания ребенком значения префиксальных изменений глагольных форм на пиктограмме. При выполнении данного задания были получены следующие результаты: средний уровень показали 40 % детей; уровень ниже среднего – 40 % детей; низкий уровень – 20 % детей.

Трудности вызывали пиктограммы, на которых человек заходит, выходит или переходит. Аналогичная ситуация наблюдалась и с пиктограммами с изображением машины. С нашей точки зрения, данная ситуация объясняется трудностями образования в лексике детей с умеренной

умственной отсталостью приставочных форм глаголов с использованием пиктограмм. Таким образом, при выполнении данного задания был зафиксирован уровень ниже среднего, что свидетельствует о необходимости организации целенаправленного систематического обучения детей с умственной умеренной отсталостью приставочным формам глаголов и их графическому обозначению.

Выполнение заданий *комплекса «В»* III блока было направлено на изучение возможности конструирования предложений из обобщенных пиктограмм. Первое задание было направлено на изучение понимания предложений близких по ситуации. При выполнении данного задания респонденты показали относительно невысокие результаты: средний уровень показали 60 % детей; уровень ниже среднего – 20 % детей; низкий уровень – 20 % детей.

Отметим, что ошибок при выполнении заданий было меньше, нежели чем при выполнении аналогичного задания на исследование экспрессивной речи.

При выполнении задания на понимание предложений, далеких по ситуации уровень выше среднего показали 50 % детей; средний уровень – 40 % детей; уровень ниже среднего – 10 % детей; низкий уровень – 10 % детей.

Особые трудности у детей при выполнении данного задания возникли при дифференциации пиктограмм «плачет», «едет», «моет», «рисует», «идет».

Исходя из полученных результатов мы выявили следующую закономерность: при выполнении задания с пиктограммами наблюдалась большая результативность, нежели при применении сюжетных картинок, что подтверждается данными, представленными на рисунках 2 (см. выше) и 4

В целом по данному блоку заданий были получены усредненные результаты, которые представлены на рисунке 4:

высокий уровень показали 10 % детей;

уровень выше среднего – 20 % детей;

средний уровень – 50 % детей;

уровень ниже среднего – 10 % детей;

низкий уровень – 10 % детей.



Рис. 3. Исследования возможности использования средств альтернативной коммуникации

Анализируя полученные результаты по III блоку заданий, целью которых являлось исследование возможности использования альтернативных средств коммуникации нами были выявлены следующие специфические особенности:

- трудности определения названной экспериментатором пиктограммы, что связано, на наш взгляд, со сложностями концентрации внимания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью;
- обучающиеся легче выделяли пиктограмму или ее часть, если данное слово имело место в его активном словаре и было ему знакомо;
- сложности выбора приставочных форм глаголов.

Так, диагностическое исследование обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью по выявлению сформированности средств альтернативной коммуникации (пиктограмм) показало доступность данного вида средств для обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего этапа исследования были получены следующие результаты:

- наибольшие трудности обучающиеся 1 класса с умеренной умственной отсталостью испытывали при выполнении заданий, связанных с дифференциацией приставочных глаголов;
- у большинства обучающихся наблюдалась значительная несформированность импрессивной и экспрессивной речи, что затрудняло процесс коммуникации с детьми;
- значительные трудности респонденты испытывали при составлении грамматических конструкций, связанных с употреблением предлогов, зачастую назывались отдельные слова, не связанные единым смысловым сюжетом, не образовывали завершенных логически выстроенных предложений.

Обобщив полученные результаты экспериментальной работы, мы пришли к выводу о том, что использование альтернативных средств коммуникации более результативно относительно применения традиционных средств коммуникации в работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью, что подтверждается полученными данными.

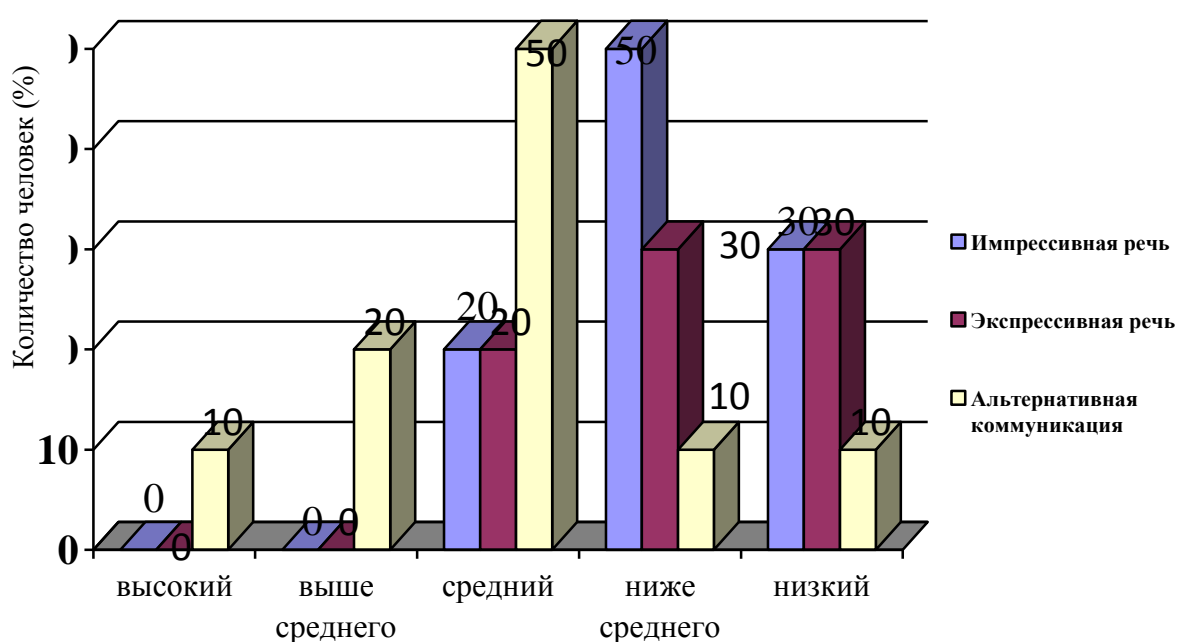


Рисунок 5 Уровни сформированности речи

На данном рисунке видно, что большинство обучающихся находится на среднем уровне сформированности импрессивной речи и альтернативной коммуникации. При том, что большинство обучающихся при изучении состояния сформированности экспрессивной речи находится на уровне ниже среднего и низком, что свидетельствует о трудностях сформированности данного вида речи у обучающихся рассматриваемой категории.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить обучающихся, нуждающихся в альтернативной и дополнительной коммуникации. Нами было выделено 3 группы обучающихся.

В 1 группу вошли дети, не нуждающиеся в использовании альтернативной или дополнительной коммуникации, так как они пользуются устной речью. При этом речь детей характеризуется дефицитностью, изобилует множеством аграмматизмов, но они ею активно пользуются в повседневной жизни.

Во 2 группу были включены обучающиеся, имеющие выраженную дефицитность речи. С целью ее восполнения они, по нашему мнению, нуждаются в пользовании дополнительной коммуникации, которая может сопровождать их устную речь. Данная группа пользователей, испытывает трудности в овладении языком. Такие дети в большинстве случаев способны овладеть крайне ограниченными вербальными средствами коммуникации. Система средств дополнительной коммуникации обеспечит, на наш взгляд, возможность использования речевого общения и будет способствовать пониманию вербальной информации, поможет взаимодействовать ребенку с окружающими его людьми. Дополнительная коммуникация обеспечит поддержку в развитии речи ребенка и возможность пользования этими средствами в том случае, если у индивидуума так и не разовьется способность говорить посредством речи.

В 3 группу были включены обучающиеся, которым речь, как средство коммуникации, не доступна. Дети, имея даже некоторые «осколки» речи не имеют возможности пользоваться ею, и она не выступает для них средством общения. С целью возможности взаимодействия с окружающим их миром данная группа обучающихся нуждается в альтернативных средствах коммуникации. Альтернативные средства коммуникации будут выступать для них средством, замещающим язык, т.е. будут использоваться как полная замена отсутствующей устной речи альтернативными средствами.

Из представленных групп детей интерес для нас представляли обучающиеся, нуждающиеся в использовании системы дополнительной и альтернативной коммуникации, через которые можно способствовать улучшению навыков общения и лингвистического потенциала ребенка, расширять его знания о мире, развивать его автономность и независимость.

§ 2.3 Методические рекомендации по формированию речи у обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации

Дифференцированный подход к логопедической работе по формированию речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации

Основной *целью* коррекционно-педагогической работы по формированию речи обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью являлось определение содержания дифференцированных методических рекомендаций, направленных на оптимизацию и повышение качества общения детей с умеренной умственной отсталостью с

использованием средств дополнительной и / или альтернативной коммуникации.

Общими задачами при обучении альтернативным и дополнительным средствам общения являются:

- формирование способности к зрительному и (или) слуховому сосредоточению на говорящем и (или) жестикулирующем коммуникативном партнере, «говорящих» и музыкальных игрушках, реалистических изображениях, фотографиях, графических символах;
- формирование умения распределять внимание между предметом, изображением, символом/символами как средствами решения коммуникативной задачи;
- вызывание желания, потребности к подражанию эмоциональным, жестовым, пантомимическим и вербальным способам взаимодействия с коммуникативным партнером;
- формирование подражания бытовым, орудийным и предметно-игровым действиям, умения соблюдать очередность их выполнения в рамках различных ситуаций общения (ситуативно-личностного, личностно-делового, предметного);
- формирование понимания сущности и необходимости установления коммуникативного контакта, его последствий;
- формирование понимания жестов, реалистичных изображений, слов, графических, символов, их последовательности, с помощью которой выражаются обращения коммуникативного партнера; активизация невербального интеллекта ребенка;
- овладение соответствующим инструментарием альтернативной или дополнительной системы коммуникации;
- активизация соответствующего репертуара ответного коммуникативного поведения на основе освоенных средств общения;

- формирование потребности к самостоятельному инициированию коммуникативных контактов с коммуникативным партнером с помощью средств альтернативной и (или) дополнительной коммуникации;
- автоматизация сформированных элементарных коммуникативных /умений в различных ситуациях общения в соответствии с коммуникативной установкой (задачей).

Эффективность обучения использованию альтернативной и дополнительной систем коммуникации обеспечивается рядом условий:

- алгоритмом изучения и введения графических символов;
- формированием понимания значений вводимых символов;
- реализацией возможности немедленного применения изученных символов с целью решения коммуникативной задачи;
- постоянной поддержкой и комментированием любого коммуникативного сигнала со стороны ребенка;
- использованием разнообразных форм взаимодействия; включенностью обучения коммуникации как неотъемлемой части жизнедеятельности ребенка в образовательный, коррекционно-развивающий процесс и процесс семейного воспитания;
- рефлексией потребностей и интересов ребенка;
- сочетанием различного инструментария обучения;
- полисемантической структурой содержания символов;
- расширением круга коммуникативных партнеров и коммуникативных ситуаций, степень вариативности которых определяется их потенциальным содержанием, актуализируемым лексиконом, арсеналом и осознанностью имеющихся средств общения, степенью самостоятельности ребенка, объектом и характером помощи, стратегиями стимулирования коммуникативного поведения.

Исходя из положения о том, что общение является особым видом деятельности, вся коррекционно-педагогическая работа должна строиться

таким образом, чтобы были реализованы основные составляющие деятельности:

- 1) *мотивационная* (Почему ребенок должен вступать в коммуникативное взаимодействие?);
- 2) *целевая* (Зачем он должен вступать в коммуникативное взаимодействие?);
- 3) *исполнительская* (Каким образом он может вступать в коммуникативное взаимодействие?).

В качестве средств коммуникации могут быть использованы:

- моторно-доступные и мотивированные жесты;
- предметы (их части, миниатюрные копии), обладающие свойствами тактильного и (или) обонятельного подобия, в процессе манипулирования которыми дети получают информацию не только о - форме, величине, цвете, но и фактуре, запахе, ощущении веса, температуре и т. д.;
- реалистические изображения (картинки), фотографии, графические символы. Выбор содержания коррекционно-развивающей работы должен определяться учетом неравномерного уровня развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью, что выражается в том, что обучающиеся одной возрастной группы имеют различный уровень сформированности устной речи. В связи с этим необходим дифференцированный подбор содержания обучения по использованию как дополнительных, так и альтернативных средств коммуникации для обучающихся рассматриваемой категории.

Содержание обучения определяется возможностями использования доступных средств коммуникации и должно строиться на движении от реального предмета или объекта к абстрактному символу. Ключевым методом в данном случае является метод стимулирования и поддержки мотивации к общению. Обучение дополнительной и альтернативной

коммуникации должно происходить в рамках функционального использования.

Независимо от уровня речевого развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью обучение необходимо проводить в **игровой форме**, наиболее доступной для данного контингента обучающихся. Работа проводится на основе предметно-практической деятельности, позволяющей познать объект с включением полисенсорной основы обучения (задействуются все анализаторы: слуховой, зрительный, тактильный, двигательный, обонятельный). Практическая деятельность должна подразумевать оперирование различными предметами и дидактическими игрушками, обыгрывание разного рода действий с использованием реальных предметов и их аналогов, а также пиктограмм. В зависимости от возможности каждого ребенка в процессе обучающего воздействия взрослого необходимо предусмотреть либо замедление, либо увеличение темпа усвоения материала.

При формировании навыков общения (овладение навыками коммуникации) **на уроках** необходимо использовать приемы дополнительной и альтернативной коммуникации.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков должно строиться с учетом того уровня, на котором в данный момент находится обучающийся.

Рассмотрим содержание работы с группой обучающихся, нуждающихся в дополнительных средствах коммуникации.

Обучающиеся ограничены в возможности пользования устной речью и нуждаются в дополнительной системе специальных методов и средств, призванных помочь им преодолеть трудности речевого развития, что облегчит им понимание вербальных сообщений.

Мы предлагаем включить в содержание логопедической работы использование **жестов**.

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

Обучение жестам позволяет расширить коммуникативные возможности посредством визуализации устной информации. Этот вид коммуникации эффективен при достаточно сформированной импрессивной речи и ограниченной экспрессивной речи. E. Wilken отмечает, что использование коммуникативной системы, основанной на жестах, позволит избежать «молчания».

Опытное обучение детей свидетельствует о том, что использование жестов способствует овладению основными языковыми структурами и, тем самым, поддерживает развитие когнитивных предпосылок для овладения языком, в результате чего при достижении достаточного уровня экспрессивной речи дети перестают прибегать к использованию жестов.

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.

Обучающиеся, вошедшие в эту группу – дети с серьезными недостатками лексической стороны речи, ограниченностью, бедностью словарного запаса, незнанием большого круга слов разной степени обобщенности, что делает их речь малоконкретной и вместе с тем, недостаточно обобщенной. Не менее распространенными недостатками лексической стороны речи детей, нуждающихся в дополнительных средствах коммуникации, является неправильное понимание слов и их неточное использование.

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**: «Встань», «Сядь», «Возьми» и т.д.

Важным этапом в работе с данной группой обучающихся является создание **условий, побуждающих обучающихся к самостоятельному высказыванию**. Поскольку мотив речи возникает у таких детей 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, которые могут проводиться, например, во время физкультминуток.

Поскольку важнейшей задачей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью в подготовительный букварный период является развитие фонематического слуха, умение слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности, то следует использовать приемы **звукоподражания**.

Необходимо уделять внимание произнесению не только звукокомплексов и выделение голосом, интонацией и требованием повторить их обучающимися (подражание звукам, имитирующим голоса птиц: «Кар-кар», «Чик-чирик»; насекомых: «Ж-ж-ж»; животных: «Гав-гав», «Фр-фр», «Мяу» и др.), но и 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 ребенка, накоплению максимального количества слов.

Осуществляется знакомство с предметами (с целью установления точно ли ребенок ассоциирует название с предметом. При этом предметы могут быть разными по текстуре: гладкими, шершавыми, холодными, колючими, теплыми, прозрачными, сладкими, горькими и т.д. Затем, предметы могут заменяться на пиктографические символы, которые соотносятся детьми их с реальными аналогами (предметами), легко воспринимаются и узнаются ими. Как средство дополнительной коммуникации могут быть включены в коммуникативный дневник обучающегося, и использоваться им в процессе коммуникации, если ребенку сложно формулировать все высказывание сразу.

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

Уделяется внимание расширению круга представлений об окружающем мире (социуме). Ребенку даются представления не только о самом предмете, но и о его форме, цвету, размеру, вкусу, его функциональном назначении.

На *3 этапе* основное внимание уделяется грамматическому структурированию, предполагающему деление фразы на слова. Ребенок учится самостоятельно выбирать из серии пиктографических изображений

названную учителем-логопедом фразу и повторить ее вслух (сначала сопряженно с учителем-логопедом, 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 дополнительными 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 обучающихся 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 работы с группой обучающихся, нуждающихся в альтернативных средствах коммуникации.

С обучающимися необходимо проведение обучения использованию пиктографического кода, который будет полностью 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 коммуникативного партнера. Важен визуальный и тактильный контакт с ребенком, постоянное поддержание внимания, постоянное комментирование действий ребенка во время занятий.

Последовательность обучения ребенка использованию пиктографического кода выглядит следующим образом.

1. *Знакомство с предметом* (с целью установления точно ли ассоциирует внимание с предметом). Предметы могут иметь яччразличные текстуры. Кроме 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 (реалистического изображения), фотографии с графическим символом – пиктограммой.

5. *Выполнение упражнения по использованию пиктографического кода* (упражнения по вовлечению освоения кода, упражнения установления и упражнения по применению кода, упражнения применения).
6. *Использование усвоенных графических символов в различных коммуникативных ситуациях.*

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

- зоной актуального развития ребенка;
- 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, что обеспечивает развивающий характер процесса обучения. Важнейшим элементом обучения использованию пиктографического кода является его функциональность, т.е. возможность использовать символы в случае необходимости. Необходимо регулярно повторять усвоенные символы во избежание их забывания. Новые символы вводятся постепенно. На занятии рекомендуется знакомство не более чем с одним символом.

В процессе работы при необходимости оказывается помощь ребенку в избранной им технике оперирования символами. Логопед может захватить

своей рукой руку ребенка, помочь ему взять необходимую пиктограмму; указать рукой ребенка на пиктограмму; дотронуться рукой ребенка до пиктограммы, указать своей рукой на пиктограмму, перечислить пиктограммы, выделить нужную голосом; побуждать указать на пиктограмму.

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

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

Конечной целью работы является формирование умения ребенка 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;
- занятия-знакомство с графическими средствами коммуникации (пиктограммой);
- 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 самим предметом, может ли он выбрать и

показать названный предмет из определенного множества других. Если ребенок правильно выполняет это задание, то учитель-логопед показывает ему цветные картинки с изображением предмета. Чтобы облегчить процесс вхождения в мир пиктографических изображений, на стенах комнаты, где живет ребенок, в коридорах и классе детского учреждения, которое он посещает, развешиваются плакаты с изображением различных предметов, видов деятельности, человеческих эмоций (лиц) и т.д. Эти изображения сопровождаются соответствующими пиктограммами, т.е. символическими изображениями. Таким образом, ребенок с помощью взрослого учится соотносить реальный предмет с его пиктограммой. Работу рекомендуется начинать со слов и предметов, наиболее знакомых ребенку и значимых для него. При этом следует учитывать, что количество вводимых пиктограмм и темп их усвоения ребенком определяется уровнем его интеллектуального развития (умеренная или тяжелая умственная отсталость), возможностями усвоения новых знаний. Впоследствии 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.). В основе такой работы лежит идея «декорации».

При введении ребенка в мир пиктограмм необходимо удостовериться 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 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 направлен на расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Для решения этой задачи автор рекомендует оформить специальный журнал личной жизни каждого ребенка. На страницах этого журнала в определенной последовательности располагаются картинки, фотографии, пиктограммы, которые сопровождаются записью, поясняющей изображенную ситуацию. С помощью такого журнала ребенок организует процесс общения, информируя другого человека о каком-либо значимом для него событии, лично для него не значимых, но имеющих место в реальной жизни. Таким образом, у ребенка формируется навык переноса символов на другие ситуации, то есть расширяется возможность передачи информации, общения. Работа на этом этапе способствует развитию связной невербальной речи, совершенствованию и обогащению общения.

На *третьем этапе* основное 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 и над словом и над фразой: ее конструированием, грамматическим оформлением и т.п. На этом этапе ребенок учится самостоятельно выбирать нужную пиктограмму из серии предложенных. У него 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.

Упражнения по использованию системы пиктографических символов представлены 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 девять категорий упражнений.

Упражнение на распознавание. Их цель состоит в том, чтобы научить ребенка самостоятельно или с помощью взрослого доступными для него 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. В процессе их выполнения формируются умения спонтанно или по инструкции выражать простую соответствующую связь между двумя демонстрируемыми предметами или их изображениями.

Упражнения на классификацию. Они 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. Их цель состоит в том, чтобы научить ребенка самостоятельно или с помощью 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 их выполнения ребенка обучают самостоятельно или с помощью взрослого, имея серию пиктографических символов, размещать их в порядке логической последовательности.

Упражнения на изображение. Их цель состоит в том, чтобы имея несколько пиктографических символов, ребенок мог выразить свою мысль, добавив отсутствующий символ, изобретая его.

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 обучающихся с умеренной умственной отсталостью средствами дополнительной и альтернативной коммуникации предполагает учет коммуникативных возможностей обучающихся для формирования мотивации речевой

деятельности и становления навыков речи в целом.

Заключение

Анализ психолого-педагогических исследований 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.

Нарушения средств коммуникации обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью связаны с нарушениями вербальной речи и невозможностью взаимодействовать с другими участниками 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.

Ребенок с умеренной умственной отсталостью достаточно часто не обладает необходимыми коммуникативными навыками и нуждается в специальном коррекционном воздействии. Коммуникативное развитие обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью становится возможным только при внедрении в образовательный процесс альтернативной системы коммуникации.

Альтернативная коммуникация (дополнительная, аугментативная, вспомогательная, тотальная) – 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.

Констатирующий эксперимент по исследованию возможности коммуникации у обучающихся 1 класса с умеренной умственной

отсталостью проводился в 2016-2017 учебном году на базе Краевого государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (г. Ачинск). В исследовании приняли участие 10 обучающихся 1 класса 7–8 лет с умеренной умственной отсталостью и недоразвитием речи. Из них 8 девочек (60%) и 2 мальчика (40%). Из данного контингента обучающихся для участия в констатирующем эксперименте была сформирована экспериментальная группа испытуемых обучающиеся 1 класса.

Разработанная нами методика проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно-исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования. За основу принята методика изучения коммуникативных умений, разработанная И. Б. Агаевой и Л. В. Лопатиной. Данная методика модифицирована и адаптирована к возрасту обследуемых детей, а именно: адаптация заданий в соответствии с особенностями испытуемых (наличие нарушения речи или ее полное отсутствие, наличие иных нарушений), подобран картинный материал, подготовлены протоколы обследования, изготовлены пиктографические изображения. С учетом поставленных задач и возраста обследуемых 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.

Разработанный диагностический комплекс включает в три блока: блок I. Исследование уровня сформированности импрессивной речи; блок II. Исследование уровня сформированности экспрессивной речи; блок III. Исследование возможности применения пиктографических средств коммуникации.

В результате проведенного исследования по 1 блоку были выделены особенности сформированности импрессивной речи обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью. К их числу относятся: ограничение объема пассивного словаря вследствие низкого уровня знаний и представлений об окружающей действительности; сложности в понимании целого и его частей, которые не связаны с известными характеристиками объекта; трудности при понимании признаков предмета, которые касаются размера, формы и цвета, что объясняется поздним формированием понятий, касающихся предметных признаков; ошибки при понимании множественного числа существительных среднего рода; трудности понимания приставочных глаголов; сложности в понимании простых предложений, которые не связаны с бытовым опытом обучающихся.

В целом результаты исследования состояния сформированности экспрессивной речи по заданиям блока II позволяют выделить следующие особенности: скудный активный словарь с преобладанием в нем обиходных слов; недостаточная активность при поиске слов; обобщение объектов по основному признаку; характерна замена глаголов на глаголы близкие семантике; ошибки при использовании сложных предлогов; трудно вербализованы предлоги, связанные с указанием направления движения; ошибки в изменении чисел существительных среднего рода; неспособность правильно составить фразу.

Результаты III блока заданий, направленных на исследование возможности применения пиктограмм показали, что: трудности определения необходимой пиктограммы связаны со сложностями концентрации внимания; легче определить пиктограмму или ее часть, на которой изображены слова, присутствующие в активном словаре испытуемого; сложности соотнесения приставочных форм глаголов.

По результатам эмпирического исследования были выделены две группы обучающихся 1 класса с умеренной умственной отсталостью,

характеризующиеся неоднородными возможностями в применении средств коммуникации (альтернативной и дополнительной).

Выбор содержания коррекционно-развивающей работы должен определяться исходя из неравномерного уровня сформированности речи и развития обучающихся 1 класса 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.

Библиографический список

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. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. Зарин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Союз, 2001. – 416 с.
6. Баряева, Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – СПб. : Союз, 2004. – 44 с.
7. 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.
8. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 55 с.
 9. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Ребенок и его игрушки. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007.
 10. Баряева, Л. Б. Я – говорю! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2008.
 11. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 328 с.
 12. Воронкова, В. В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида 1-4 классы / В. В. Воронкова. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 192 с.
 13. Выготский, Л. С. Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 367 с.
 14. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Издательство «Лань», 2003. – 656 с.
 15. Даргевичене, Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. – 16 с.
 16. Екжанова, Е. А. Система коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. Стреблева // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 3-14.
 17. Забрамная, С. Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева //

- Коррекционная педагогика. – 2008. – № 1. – С. 5-13.
18. Запорожец, А. В. Развитие общения у дошкольников / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1974. – 288 с.
 19. Заширинская, О. В. Современные исследования невербальной коммуникации умственно отсталых детей / О. В. Заширинская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. – 2008. – Вып. 1. – С. 228-237.
 20. Заширинская, О. В. Межличностное общение умственно отсталых детей – сирот дошкольного возраста / О. В. Заширинская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. – 2008. – Вып. 4. – С. 185-201.
 21. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
 22. Ильина, М. Ю. «Метод расширения речевых моделей», как один из приемов развития фразовой речи детей с выраженным недоразвитием интеллектуальной деятельности / М. Ю. Ильина // Школьный логопед. – 2006. – №6. – С. 48-52.
 23. Ильина, С. Ю. Принципы организации работы по речевому развитию умственно отсталых старшеклассников / С. Ю. Ильина // Дефектология. – 2007. – № 7. – С. 5-12.
 24. Ильинич, Н. В. Психология детей с интеллектуальной недостаточностью (умственно отсталых) / Н. В. Ильинич // Специальная психология. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2006. – С. 28-32.
 25. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков: руководство / Д. Н. Исаев // СПб. : Речь, 2007. – 391 с.
 26. Кицул, Н. С. Формирование навыков коммуникации у детей со сложными и тяжелыми дефектами / Н. С. Кицул, Л. В. Абрамова // Логопед. – 2005. – № 5.
 27. Коррекционная педагогика: учебное пособие / Т. Г. Никуленко,

- С. И. Самыгин. – М. : Феникс, 2006. – 382 с.
28. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2009. – 703 с.
 29. Лопатина, Л. В. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сборник методических рекомендаций / Л. В. Лопатина [и др.]. – М. : Форум, 2006. – 272 с.
 30. Лопатина, Л. В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 1986. – № 2.
 31. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
 32. Луцкина, Р. К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в процессе специального обучения / Р. К. Луцкина. – Алма-Аты: КазПИ, 1989.
 33. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М. , 1960.
 34. 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.
 35. Малер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
 36. Маллер, А. Р. Состояние и тенденции развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1994. – № 3. – С. 28.
 37. Мирошниченко, М. Н. Альтернативные средства общения с неговорящими детьми / М. Н. Мирошниченко. – Краснодар, 2011. – 38 с.
 38. Панферов, В. Н. Психология общения / В. Н. Панферов // Вопросы

- философии. –1971. – №7. С. 126.
39. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
40. Петрова, В. Г. Познавательные процессы школьников с интеллектуальной недостаточностью: восприятие, память, речь, мышление / В. Г. Петрова // Психология умственно отсталых школьников. – М. : Академия, 2002. – С. 54-136.
41. Печерский, В. Г. Коммуникативная активность подростков с интеллектуальным недоразвитием в контексте проблем продуктивного межличностного взаимодействия / В. Г. Печерский // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 46-51.
42. Пронина, Л. Пути формирования взаимодействия детей раннего и младшего школьного возраста, имеющих отклонения в умственном развитии: из опыта экспериментальной работы в группе кратковременного пребывания / Л. Пронина // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 10. – С. 80-87.
43. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
44. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого ребенка / С. Я. Рубинштейн. – М., 1970.
45. Рузская, А. Г. Развитие общения ребёнка со взрослыми и сверстниками / А. Г. Рузская // Психология дошкольника: хрестоматия для студентов средних педагогических заведений. – М. : Академия, 1997. – С. 19.
46. Смирнова, И. А. Неартикулируемые средства общения и методика их использования в работе по формированию коммуникативности у неговорящих детей / И. А. Смирнова // Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушения речи у детей с ДЦП. – СПб. : Речь, 2004. – 2004. – С. 206-226.
47. Соколова, Н. Д. Программа обучения и воспитания детей с

- интеллектуальной недостаточностью / Н. Д. Соколова. – СПб. : Союз, 2001. – 320 с.
48. 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.
49. Тищенко, Т. Н. Учим говорить особенного ребенка / Т. Н. Тищенко. – М. : Регламент, 2009. – 84 с.
50. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Консультант +»
51. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М. : Теревинф, 2011. – 416 с.
52. 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.
53. 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.
54. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
55. Шипицына, Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте: монография / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.

56. Шипицина, Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. М. Шипицина. – СПб. : Союз, 2004. – 336 с.
57. Шипицина, Л. М. Уроки общения детей с нарушением интеллекта: пособие для учителей и родителей / Л. М. Шипицина. – СПб. : Просвещение, 2006. – 302 с.
58. Штягинова, Е. А. Альтернативная коммуникация: методический сборник / Е. А. Штягинова. – Новосибирск, 2012. – 30 с.
59. Эльконин, Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 416 с.
60. Юсупова, Г. Х. Психокоррекционная работа с дошкольниками с нарушением речи / Г. Х. Юсупова // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 102-110.