

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П.Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Быстроумова Оксана Геннадьевна**


**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Развитие импрессивной речи у пятиклассников с тяжелыми множественными нарушениями развития средствами альтернативной коммуникации  
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

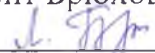
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

22.11.2021 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

 22.11.2021

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент кафедры коррекционной  
педагогики Агаева И.Б.

22.11.2021 

(дата, подпись)

Обучающийся Быстроумова О.Г.

 22.11.2021

(дата, подпись)

Красноярск 2021

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |     |
|--|-----|
| Введение .....   | 3   |
| Глава 1. Научно-теоритические основы развития импресивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития..... | 9   |
| 1.1. Понятие импресивной речи в структуре общей речевой деятельности   | 9   |
| 1.2. Особенности сформированности импресивной речи у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.....           | 21  |
| 1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и формирования импресивной речи в трудах ученых.....                  | 38  |
| Выводы по 1 главе .....  | 53  |
| Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....  | 54  |
| 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....  | 54  |
| 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....   | 72  |
| Глава 3. Специальная индивидуальная программа развития обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.....         | 80  |
| 3.1 Теоретические основы формирующего эксперимента.....  | 80  |
| 3.2 Содержание логопедической работы с обучающимися тяжелыми множественными нарушениями развития.....                          | 86  |
| Заключение .....   | 91  |
| Библиография.....  | 97  |
| Приложения.....  | 110 |

## Введение

**Актуальность исследования.** Последние 15 лет в России характеризуются увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья различной степени тяжести и этиологии. Согласно статистическим данным одна треть детей имеет в период новорожденности те или иные болезни и нарушения в состоянии здоровья. В 2018 году число детей-инвалидов в РФ составило около 5,6 % человек. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее ТМНР) разнородная группа, отличающаяся качественными своеобразиями в двигательной, сенсорной и интеллектуальной сфере, которая, не смотря на подчинение общим законам развития, все же реализуется особым образом и является одним из сложных вариантов психического дизонтогенеза [82].

Этих детей характеризуют особенности развития и потребности специфического уровня, что определяется важностью осуществления комплексного сопровождения специалистами (Н.А. Александрова,

Т.А. Басилова, И.Ю. Левченко, М.В. Жигорева, Е.А. Рудакова и др.) [12, 56, 89].

В соответствии с приказом Министерства образования от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ»; приказом Министерства образования и науки от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» началось обучение детей с ТМНР с 2016 года.

Во ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определены требования к реализации АООП обучающихся с ТМНР и установлены сроки освоения программы в течение 9 – 13 лет. (Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта

образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)») С учетом требований ФГОС и АООП организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (далее СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся с ТМНР согласно письму Минобрнауки РФ ВК-452/07 от 11.03.2015 «Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС...» и письму Минобрнауки России от 15.03.2018 № ТС-728/07 «Об организации работы по СИПР» [114].

Получение качественного образования детьми с ТМНР является одной из актуальных проблем развития данной группы обучающихся.

Проблемы обучения и развития детей с ТМНР рассмотрены в трудах многих ученых [11, 13, 16, 14, 34, 41, 44, 75, 70, 108, 104, 106] (Т.А. Баилова, И.М. Бгажнокова, М.Г. Блюмина, Г.П. Бертынь, Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева, Т.Н. Исаева, Е.М. Мастюкова, А.И. Мещеряков, В.Н. Чулков, А.М. Царев, Г.В. Цикото и др.). Проведенные исследования показывают, что в основном дети испытывают существенные трудности в вопросах их обучения, воспитания и социализации, что объясняется спецификой феномена сложного нарушения развития, приводящего к замедлению, искажению формирования их психики.

Развитие и совершенствование речи, как психической функции, является одной из важных психолого-педагогических и логопедических направлений деятельности специалистов, так как влияет на становление коммуникативного компонента личности ребенка с ТМНР и влияет на формирование необходимых жизненных компетенций.

В настоящее время существует дефицит научных разработок по определению содержания специальных индивидуальных программ коррекционно-логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся с ТМНР с использованием средств альтернативной коммуникации, что определяет **актуальность** нашего исследования.

В результате анализа литературных источников по **проблеме исследования** нами определены несоответствия и противоречия между:

1. возрастающей социокультурной потребностью осуществления комплексного сопровождения детей с ТМНР и необходимостью определения содержания системы сопровождения коррекционно-логопедической работы с обучающимися;

2. низким уровнем речевого развития обучающихся с ТМНР и ее значимостью для всестороннего развития личности ребенка, с целью формирования жизненных компетенций;

3. важностью создания специальных образовательных условий для данной группы обучающихся и недостаточностью специальных методических разработок по их обучению, воспитанию и сопровождению.

На основе данных несоответствий и противоречий определена проблема исследования, которая заключается в дефиците научных разработок по изучению и определению содержания специальных индивидуальных программ коррекционно-логопедической работы по формированию импрессивной речи обучающихся с ТМНР.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и изучить специфические особенности и уровни сформированности импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития и определить содержание коррекционно-логопедической работы по формированию импрессивной речи обучающихся рассматриваемой группы.

**Объект исследования:** импрессивная речь обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

**Предмет исследования:** процесс изучения и коррекции импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что:

1) импрессивная речь обучающихся 5 классов с тяжелыми множественными нарушениями развития будет характеризоваться

следующими специфическими особенностями: бедностью и примитивностью словаря; незнанием большого круга слов разной степени обобщенности; неточным и расплывчатым пониманием значений слов-действий; нарушениями понимания дифференциации словообразовательных моделей; трудностями понимания и различения грамматических категорий (словоизменение); нарушениями цикла операций внутреннего прогнозирования высказывания; трудностями понимания логико-грамматических структур языка.

2) выявленные специфические механизмы усвоения лексики позволят разработать содержание специальной индивидуальной программы коррекционно-логопедической работы с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями с использованием средств альтернативной коммуникации.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую и лингвистическую литературу по проблеме исследования.

2. Определить содержание диагностического комплекса, направленного на изучение уровня сформированности импрессивной речи обучающихся с ТМНР и разработать критерии к нему.

3. Выявить специфические механизмы импрессивной речи обучающихся с ТМНР.

4. Разработать содержание специальной индивидуальной программы коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений импрессивной речи у изучаемой группы обучающихся.

**Методологической и теоретической основой исследования** явились положения общей и специальной психологии, педагогики и логопедии:

1. учение о системном характере речевых нарушений (Р.Е. Левина);

2. положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).

В процессе работы для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

1. теоретические методы – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
2. эмпирические методы – педагогическое наблюдение, беседа с родителями и педагогами, констатирующий эксперимент;
3. биографические методы – сбор и анализ анамнестических данных, изучение документации;
4. методы математической статистики при обработке экспериментальных данных;
5. интерпретационный метод – качественный анализ экспериментальных данных.

**Научная новизна** исследования заключается в подборе и адаптации методик исследования импрессивной речи обучающихся с ТМНР; разработке критериев оценки уровня сформированности импрессивной речи обучающихся с ТМНР; разработке содержания специальной индивидуальной программы коррекционно-логопедической работы с использованием средств альтернативной коммуникации.

**Теоретическая значимость** исследования определяется раскрытием понятия импрессивной речи в структуре общей речевой деятельности, изучением особенностей сформированности импрессивной речи у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, анализом существующих подходов к проблеме диагностики и формирования импрессивной речи в трудах ученых.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что разработанное содержание специальной индивидуальной программы

коррекционно-логопедической работы может быть использовано в работе логопедов, учителей-дефектологов, родителей, воспитывающих детей с ТМНР.

Организация исследования. Исследование было организовано на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Солнышко» с обучающимися в количестве 5 человек в три этапа:

I этап – изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, разработка плана исследования и методики констатирующего эксперимента (ноябрь 2020 – февраль 2021 гг.).

II этап – проведение констатирующего эксперимента и анализ полученных результатов (февраль 2021 – сентябрь 2021 гг.).

III этап – разработка содержания коррекционно-логопедической работы по развитию импрессивной речи обучающихся с ТМНР с использованием средств альтернативной коммуникации (сентябрь 2021 – ноябрь 2021 гг.).

**Апробация результатов** исследования осуществлялась через:

- 1) Участие в Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века...».
- 2) Публикацию двух статей.
- 3) Педагогическую деятельность, осуществляемую с 2016 года в КГБОУ «Красноярская школа №5».

Структура и объем магистерской диссертации. Работа объемом 115 страниц, содержит в себе введение, 3 главы, заключение, список литературы, содержащий 114 источников, 5 рисунков, 2 таблицы, представлено 6 приложений.



## **ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

### **1.1. Понятие импрессивной речи в структуре общей речевой деятельности**

Опираясь на теоретические основы речевой деятельности, выделяют импрессивную (восприятие и понимание речи) и экспрессивную (воспроизведение) речи.

Импрессивная речь, то есть ее восприятие рассматривается как анализ и синтез языковых средств, представляющих собой различные комбинации звуков речи, независимо от того будут ли звуки воспроизведены в устной речи или представлены на письме и в понимании значений слов.

За динамическую мозговую организацию речи отвечают определенные зоны головного мозга. Височная доля преимущественно отвечает за восприятие речи, т.е. за становление импрессивной речи. Понимание речи – это возможность специфическим образом передавать информацию из внешней речи говорящего к внутренней речи слушателя, следовательно, появляется возможность взаимосвязи и взаимозависимости этих двух процессов.

Понимание речи является важным составляющим жизнедеятельности человека. Л.С. Выготский указывал, что от того насколько человек имеет возможность понимать окружающую речь, будет зависеть возможность познать и воспринять все то, что находится в его окружении так как воспринимая речь, перерабатывая (анализируя) полученную информацию, появляется возможность приобретать и накапливать определенный объем знаний об окружающей действительности в различных сферах жизнедеятельности [23].

Как известно, процесс понимания речи является не только способом связи с окружающим миром, но и основой становления и развития коммуникативных умений и навыков, с целью дальнейшего накопления и приобретения знаний. Восприятие и обработка внешней речи начинается еще в раннем детстве и позволяет ребенку овладевать представлениями о мире, необходимыми умениями, жизненными компетенциями, правилами, нормами поведения, а также традициями и обычаями.

Вопросами изучения импрессивной речи занимались многие ученые в различных областях научных знаний. В области психологии известны имена таких ученых как Б.Ф. Баев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Т.И. Сеница, О.М. Соколов, Т.Н. Ушакова, Д.Б. Эльконин и др. [8; 23; 26; 28; 46; 66; 91; 94; 98; 100].

В области логопедии известны имена ученых: Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, М.Е. Хватцев, О.С. Ушакова и др. [54; 80; 93; 101; 97].

В области психолингвистики: М.И. Жинкин, А.А. Леонтьев [42; 57] и лингвистики: Н.И. Гез, В.П. Глухов, И.С. Зимняя, К.Ф. Седов и др. [31; 32; 45; 90].

Как указано выше, проблема восприятия устной речи является актуальной проблемой и требует более тщательного изучения. Ряд ученых А.Р.Лурия, Е.Ф. Соботович, М.Е. Хватцев и др., изучая разрабатывали разнообразные классификации форм речи [62; 93; 101]. М.Е. Хватцевым определены такие формы речи как внешняя (экспрессивная) и внутренняя (импрессивная) речи [101]. И.А. Зимняя, М.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и ряд других ученых выделяют три формы речи – внешнюю устную, внешнюю письменную и внутреннюю [45; 42; 58]. Л.С. Цветковой описаны три вида речи, среди которых автор выделяет внешнюю (устную) речь, в состав

которой входят экспрессивная и импрессивная, письменная речь и внутренняя речь [105].

Ученый А.Р. Лурия выделил такие формы речи как экспрессивная и импрессивная и определил экспрессивную речь как средство передачи информации в виде активной устной либо письменной речи [63].

Автор в структуру экспрессивной речи включает мотив к речи, общее значение, которое приобретает вид схемы и переходит во внутреннюю и затем в собственную речь. Восприятие и понимание устной и письменной речи, по мнению А.Р. Лурия, является внутренней речью (импрессивная речь). Ученый объясняет его как путь от восприятия внешней речи другого человека, который происходит в определенной последовательности: восприятие информации, закодированной в фонемы, слова, фразы, предложения или тексты; затем переработка этой информации, следующее – это соотнесение сказанного с уже имеющимися знаниями для полноценного понимания [65]. На этапе понимания речи происходит анализ и синтез полученной информации, выделение основного смысла высказывания, синтез главного высказывания, выраженной в определенную схему, которая в свою очередь переносится во внутреннюю речь. Таким образом, общим звеном данных процессов является внутренняя речь, которая связывает воедино экспрессивную и импрессивную речи [66].

Исследования Е.И. Алексеевой указывают, что между речью и мышлением внутренняя речь является неким промежуточным звеном [67]. По мнению автора, с помощью речи можно оказывать влияние на развитие внутренней речи и на ход мыслей слушателя.

Поскольку Л.С. Выготский считал, что внутренняя речь начинает свое развитие на основе эгоцентрической речи, то есть такой, которая не является обращенной к слушателю [25]. Дети пользуются такой речью для контроля собственных действий («возьму палочку и выкачу машинку») [48].

Ряд ученых, таких как А.М. Богуш, В.П. Глухов, В.С. Мухина, Е.А. Стребелева выявили, что в процессе игр и при выполнении сложных видов деятельности уже в конце раннего и в дошкольном возрасте дети комментируют свои действия [18; 32; 78; 95].

В дальнейшем этот вариант речи начинает постепенно сокращаться в своем объеме, затем приобретает вид обычной схемы и, наконец, становится шепотной и переходит к внутреннему проговариванию (внутренняя речь). При этом такой вариант комментирования собственных действий не является средством общения, но позволяет сохранить и обработать воспринятый материал, подготовить информацию для переноса ее во внешнюю речь, а значит способствует озвучиванию своих мыслей.

Как указывал Л.С. Выготский, выделивший и описавший внутреннюю речь, в составляющей структуре предложения в основном преобладают сказуемые, при этом подлежащие почти отсутствуют. Автор в процессе исследования выявил, что в собственной мыслительной деятельности человек пользуется внутренней речью, имеющую свернутый и более сжатый характер, чем во внешней речи [24]. Данному феномену существует объяснение. В процессе внутреннего проговаривания человек понимает, о ком и о чем идет речь, при этом нет необходимости в дополнительных или лишнем объяснениях самому себе. Следовательно, упрощение высказывания делает импрессивную речь свернутой, не влияя при этом на содержательный компонент речи.

Существует следующая особенность импрессивной речи. Л.С. Выготский отмечает, что в процессе внутреннего проговаривания, слова упрощаются и представляют собой меньшую наполняемость слов звуками (сокращается произношение звукокомплексов в словах), в виде отсутствия окончаний либо внутреннего произношения только согласных без учета гласных звуков.

Учитывая вышеописанные особенности импрессивной речи, Л.С.Выготский выявил еще одну, а именно соотношение содержательной стороны высказывания по их внешней форме [3]. В экспрессивной речи внешняя форма является постоянной и не зависит от контекста, но содержание меняется в соответствии со строением предложения. Все внимание во внутренней речи направляется на смысл слова, а не то, что оно обозначает [3]. Ученый обратил внимание на то, что во внутренней речи происходит как бы слияние слов. Существительное может образовываться в результате слияния двух и более слов и фраз; слова состоят из их основ или частей. Данная особенность позволяет сделать речь более сжатой во внутреннем плане. При этом каждое слово или фраза имеют максимальное содержательное наполнение.

Состояние лобной доли мозга, по мнению А.Р. Лурия, отвечающее за программирование деятельности, влияет на состояние внутренней речи и его смысловое наполнение больше, чем другие отделы мозга [64].

Исследование зарубежного ученого Р. Майер-Джонсон позволило выявить, что импрессивная речь не сопровождается звуками и воспринимается как «немая речь» [113]. Отечественные психологи Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Ф.М. Мюллер описывали данную особенность импрессивной речи, как отсутствие звука, как беззвучную речь [24; 27; 79].

Л.С. Выготский считал, что отсутствие звука является важным отличием внутренней речи от внешней. Это такая речь, которую никто не слышит, при этом она может сопровождаться минимальными сокращениями мышц органов артикуляции [24].

Изучив результаты многих исследований, В.П. Глухов, отметил, что во время восприятия речи, то есть в процессе слушания, у человека наблюдаются мышечные сокращения органов артикуляции, имитирующие произношение услышанной информации [32].

Таким образом, слушающий как бы повторяет все сказанное другим человеком, что обеспечивает более полное и точное восприятие информации.

Так, например А.Р. Лурия описал механизм образования импрессивной речи. Первым элементом данного механизма является точное восприятие и дифференциация фонем. Это прежде всего, зависит от сформированности и сохранности фонематического слуха и фонематического восприятия [64].

По мнению В.В. Виноградова, А.Н. Гвоздева, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина считали сформированность фонематических процессов основой звукового анализа и синтеза [20; 29;80; 107].

Фонематические процессы позволяют индивиду различать и распознавать фонемы для дальнейшей установки звуковой структуры слова и его целостности. При нарушении возможности различения фонем, слова воспринимаются, но значение их будет потеряно.

В своих исследованиях М.Е. Хватцев определил, что фонематический слух позволяет воспринимать совокупность звуков как целое слово, несущее в себе смысловую информацию [102].

По мнению Л.С. Цветковой для нормального развития фонематического слуха, важно правильное понимание слов, так как изменение хотя бы одного звука в слове кардинально меняет его суть. Следовательно, прослеживается взаимозависимость процессов восприятия и воспроизведения. Важно четко воспринимать звуковой комплекс слова и точно соотнести его с конкретным образом [105].

Понимание слов, как следующий важный элемент, при ошибочном распознавании фонем в процессе их сопоставления, может быть потеряно индивидом [64]. Каждое слово несет в себе определенную информацию, слово может менять смысл высказывания и зависит от того, каким образом оно включено в высказывание. В одном предложении слово может нести важную информацию, а в другом – не приниматься индивидом во внимание. При этом, индивид должен научиться подбирать слова, содержащие в себе

информацию, являющуюся важной для понимания общего смысла высказывания, а также одновременно осуществлять игнорирование слов, являющихся несущественными.

Последним в механизме импрессивной речи по А.Р. Лурия является понимание фраз и предложений [64]. Для адекватного функционирования речи важна взаимосвязанная работа нескольких элементов: речевой памяти, симультанного синтеза, анализ содержания.

Для полноценного понимания предложения, особенно являющееся емким, важна полноценная речевая память, позволяющая удерживать все структурные элементы высказывания и связывать их друг с другом для целостного понимания, а не каждого слова в отдельности.

Еще до овладения речью, как указывал М.И. Жинкин, индивид находится в обществе, в котором его окружают разные предметы и происходят разнообразные события [42]. Это позволяет запечатлеть в памяти сенсорную информацию, полученную при участии анализаторных систем, на основе которых формируются коммуникативные умения и навыки [36].

Исследования Н.Г. Пахомовой позволяют понять, что понимание текста происходит благодаря синтезу воспринимаемой информации в сокращенном формате, так как во внутренней речи и зависит от возможности памяти удерживать информацию в логичной форме для того, чтобы связно и целостно ее воспринять [21].

Как известно разговор собеседников, касающийся хорошо известной им ситуации, облегчает процесс понимания речи, так как он не нуждается в детальном описании и может ограничиваться простыми предложениями.

Понимание предложений и тем более текстов возможно при участии речевой памяти. Воспринимаемый информационный поток важно удержать в памяти в полноценном объеме от самого его начала до конца. Следовательно, при малом объеме речевой памяти нарушается процесс понимания речи [21].

Понимание подтекста воспринимаемой речи невозможно без осуществления анализа важнейших составляющих высказывания, являющихся конечным элементом механизма речи. При осуществлении анализа основных составляющих высказывания выделяется основная мысль, ее свойства и их взаимосвязь. Полученная информация обрабатывается и выстраивается логическая завершенность мысли.

Подробно описала основные составляющие импрессивной речи и первой составляющей определила восприятие информации Е.Д. Хомская. Благодаря восприятию появляется возможность переносить, полученные из окружающего мира представления о предметах и явлениях, в сознание, где устанавливается связь между ними. От того, насколько качественно воспринимался материал, зависит дальнейшая коммуникативная компетентность индивида. Автором выделены следующие формы восприятия речи: по объему – полное или частичное, по качеству – глубокое или поверхностное, по уровню понимания – объективное или ложное, по темпу восприятия – быстрое или медленное [103].

Обобщив характерные черты и свойства восприятия речи, И.М. Богданова выделила предметность [17], целостность, осмысленность и констату. Предметность, автор, определила как свойство восприятие предмета и его сравнение с известной информацией (эталонном).

Целостное восприятие предмета, даже при отсутствии его незначительного признака на основе совокупности его характеристик, предполагает восприятие предмета речевой деятельности в целом. Осмысленное восприятие зависит от возраста и опыта индивида, так как при получении информации происходит ее соотнесение с уже имеющейся (сохраненной), приобретенной на основе жизненного опыта. Значение констаты заключается в обеспечении относительно устойчивого восприятия предмета даже при несущественном изменении его характеристик и свойств [21].



Дальнейшим этапом восприятия речи по Е.Д. Хомской является переработка полученной информации, то есть ее осмысление. Как уже понятно, данный процесс находится в тесной взаимосвязи с умственными операциями, в результате которых возможно установление связи между словом и его образом, позволяющим выяснить сущность и его функциональное назначение или признаки [103].

По мнению И.М. Богдановой описаны действия, входящих в процесс осмысления и переработки информации: анализ свойств и признаков возможен на основе деятельности анализаторных систем, позволяющих получить представления о качестве предмета; логическое обобщение, позволяющее рассматривать все качества целостно, при этом выделяя существенные и наиболее информативные признаки; становление (формирование) понятий и обобщающих выводов на основе сложившихся причинно-следственных связей в процессе осуществления умственных операций; переработка практического значения и достоверности полученных выводов [17].

Переработка и осмысление информации являются сложными процессами, так как задействованы практически все мыслительные процессы, позволяющие осуществлять поиск и выделение различий и сходств.

Следующей и последней важной составляющей импрессивной речи по мнению Е.Д. Хомской является сопоставление (сравнение) с ранее приобретенными знаниями. Ранее приобретенный опыт зависит от объема полученного опыта, возраста и сферы деятельности или заинтересованности индивида. На основе накопленных знаний осуществляется сравнение (сопоставление) полученной информации и, соответственно, ее усвоение. Понимание устной речи, как основы импрессивной речи, является процесс, в ходе которого индивид находит в памяти сказанное, скрытое в совокупности речевых сигналов, и соотносит его с конкретной ситуацией. При этом, при

неоднозначно поданной информации индивидом она может восприниматься ошибочно [103].

Проанализировав труды ряда ученых, мы определили, что придается большое значение речи, как средству общения во взаимосвязи с мышлением. Л.С. Цветкова указывает, что речь непосредственно связана со всеми психическими процессами и принимает участие в их развитии и функционировании [105].

Для полноценного понимания речи по мнению М.И. Лисиной важна взаимная активность говорящего и слушающего.

В своих исследованиях А.Н. Гвоздев, М.И. Лисина, Р.В. Павелков и другие рассматривают понимание ситуативной и контекстной речи. Понимание ситуативной речи появляется в онтогенезе раньше контекстной и характеризуется тем, что дети раннего возраста, у которых только начинает развиваться речевая деятельность, понимают обращенную к ним речь только в определенной ситуации, когда информация связана с условиями, в которых она протекает [30; 59; 86].

Как известно, на начальном этапе развития жизни ребенка велика роль родителей, которые формируют ситуативное понимание в процессе общения с ребенком и это общение осуществляется в определенной ситуации, закрепляющейся в сознании ребенка. Данный процесс является базовым для развития контекстного понимания сказанного, которое формируется на основе ситуативного, и уже не связанного с ситуацией, в которой находится ребенок. Следовательно, информация исчерпывающего характера, которую озвучивает говорящий, может быть основана на уже известных событиях из жизни ребенка. М.М. Алексеева, В.И. Яшина отмечают, что на качество восприятия речи существенное влияние оказывает готовность слушателя к беседе и его заинтересованность в ней. При отсутствии заинтересованности и готовности слушателя в беседе существенно снижается уровень и качество усвоения полученной информации [5]

Качественному пониманию подтекста сказанного, как считает А.Р. Лурия важна чувственная эмоциональная сторона индивида и уровень интеллектуальных способностей (не обязательно высокий). Так как для полноценного понимания речи, индивид должен уметь считывать невербальную информацию, которая поступает с речью в виде жестов, мимики, интонации, темпа и т. д. Следовательно, качественному восприятию информации, пониманию смысла сказанного способствует сочетание вербальных и невербальных средств коммуникации. При этом вербальные средства коммуникации носят информативный характер, то есть предоставляют необходимую информацию для передачи, в то время как невербальные показывают отношение говорящего к сказанному. При грамотном восприятии и распознавании невербальных средств коммуникации (жесты, мимика, позы и др.) текст становится более информативным [64].

Важна эмоциональная составляющая речи, на которую указывал М.Е. Хватцев, так как это влияет на уровень восприятия речи. В ситуации, когда слушателю нравится манера, выразительность речи и другие невербальные средства коммуникации, сопровождающие речь, то и качество восприятия речи значительно улучшается [5]. Автор обратил внимание на то, что невербальные средства коммуникации позволяют улучшить уровень понимания обращенной речи и отметил, что с помощью движения тела, мимики и позы можно полноценно передать вербальную информацию. При грамотном (комплексном) использовании невербальных средств коммуникации с использованием речи возможно восприятие содержания услышанной информации [102].

На понимание речи, как считает Л.С. Цветкова, оказывает влияние не только восприятие значений слов, фраз, но и мотивационная сфера, заключающаяся в отношении индивида к сказанному, и позволяет более точно понять воспринятое [105].

При восприятии индивидом того, что его мало интересует, не понятно или не интересует вовсе, то снижается концентрация внимания, приводящая к низкому уровню понимания или его отсутствия вовсе. В обратном случае, когда речь идет о событии или ситуации значимой, либо хорошо известной и является сферой интересов индивидуума, прилагаются максимальные усилия для получения и понимания информации. Следовательно, мотивационная сфера влияет на понимание речи [7].

Известно, что за понимание речи отвечает верхняя височная извилина доминантного (левого) полушария головного мозга, носящей название зона Вернике (сенсорная речь). В зоне сенсорной речи осуществляется сопоставление полученной информации в виде кодов с образами и понятиями, которые накапливаются индивидуумом в течение жизнедеятельности. К. Вернике описал влияние поражения этой зоны на процесс понимания речи и выявил, что слова, фразы и предложения не являются для индивида информативными. При органическом поражении коры головного мозга индивид пытается воспринять услышанное, но затрудняется понять общий смысл. При сочетании вербальных и невербальных средств коммуникации возможно восприятие внешней речи, но затруднительно понимание конкретного значения [33].

Таким образом, импрессивная речь, то есть ее восприятие рассматривается как анализ и синтез языковых средств, представляющих собой различные комбинации звуков речи независимо от уровня воспроизведения в устной речи или представления на письме и в понимании значений слов.

## **1.2. Особенности сформированности импрессивной речи у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.**

Умение эффективно воспринимать информацию, адекватно ее интерпретировать и грамотно передавать является основной характеристикой коммуникативных навыков. Данные особенности позволяют ребенку доносить свое мнение до взрослых и сверстников в процессе совместного сотрудничества, а также в процессе осуществления иных форм взаимодействия с окружающими людьми. Все это является автоматизированными компонентами коммуникативной деятельности, становлению и развитию которых способствует пример окружающих и общение с ними.

Как известно, коммуникативные навыки способствуют появлению необходимых условий для личностного становления, социализации личности, развитию самостоятельной коммуникативной деятельности обучающихся, в том числе детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Следовательно, уровень сформированности коммуникативных навыков, в свою очередь, будет влиять на результативность обучения данной группы обучающихся.

Эффективному развитию коммуникативных навыков у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, по определению ряда зарубежных ученых (Д. Шерратт, М. Петер и др.), определяется соотношением таких параметров как [21]:

1. способность понимать и использовать пантомимику в процессе коммуникативной ситуации (мимика, жестикация, движения и др.);
2. умение понимать и использовать жесты с учетом их назначения;
3. наличием коммуникативной помощи с использованием предметов, фотографий, картинок различных изображений, символов и иного;
4. умением слушать и воспринимать коммуникативного партнера;

5. умением пользоваться речью, вокализациями с целью выражением интенций в различных коммуникативных ситуациях.

Выпадение одного из представленных параметров приводит к несформированности коммуникативных навыков либо к нарушению алгоритма их становления, что свойственно детям с тяжелыми множественными нарушениям развития. Описанные особенности проявляются в трудностях использования базовых коммуникативных умений, таких как умение обратиться с просьбой, привлечь в себе внимание и т.п.

Рассматриваемый контингент обучающихся нередко использует реплики окружающих людей, не осуществляя речевого анализа, не понимая и не умея пользоваться жестами в соответствии с их значением, не понимая регулирующей функции речи, не сохраняя в памяти алгоритм и способы выполнения конкретной деятельности, нарушая последовательность действий и теряя цель выполняемой деятельности [7].

Тяжелые множественные нарушения, свойственные данной группе обучающихся, негативно влияют на их развитие, так как сочетание дефектов способствует их отягощению в сравнении с детьми других нозологических групп. В случаях сенсорных нарушений, отягощенных различными сочетанными нарушениями и неадекватными социально-педагогическими условиями жизнедеятельности ребенка с тяжелыми множественными нарушениям развития, могут появиться трудности коммуникации, приводящие к деформации межличностного взаимодействия, вызывающих повышенную тревожность, уход в себя (аутичность) и иные поведенческие расстройства. Следовательно, своевременные грамотные профилактические мероприятия и коррекционно-педагогическая работа с ребенком с тяжелыми множественными нарушениям развития в специально организованных условиях, является одной из важных задач, решение которой обуславливает поиск эффективных путей воздействия на ребенка [7; 10].

Рассматривая данную проблему, мы определили, что для предупреждения и преодоления возникающих проблем в процессе коммуникативного общения обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития в социальной среде, важно активное и систематическое педагогическое воздействие в процесс развития коммуникативных умений у данной группы обучающихся.

Коррекционно-развивающая деятельность предполагает интегрированное использование всех средств коммуникации, в том числе и речи, как деятельности, организующей перцептивный и социальный опыт обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Коррекционно-педагогическое воздействие должно быть направлено на развитие коммуникативных умений средствами активизации сохранных анализаторных систем, что в свою очередь, активизирует умственную деятельность детей, влияющую на дальнейший ход психического развития обучающегося. При отсутствии необходимости в речевом общении с окружающими, начинают возникать трудности коммуникативного характера, что является причиной возникновения коммуникативных блоков.

У обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития это проявляется в трудностях становления первого впечатления о коммуникативном партнере, затруднениях восприятия и дифференциации коммуникативной ситуации, ограничениях обратной связи в процессе коммуникативной деятельности.

У обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития имеет место низкий уровень владения как вербальными, так и невербальными средствами коммуникации. В процессе речевого взаимодействия с детьми преобладает в основном монологическая речь взрослого. Для них характерны такие черты характера как замкнутость, необщительность, аутизация и, наоборот, чрезмерная импульсивность, а

также отсутствие опыта общения в силу двигательных ограничений и отсутствием мотивации общения [4].

От того, какие условия физического, психического и социального развития были созданы взрослыми (родителями, педагогами) для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениям развития, существенно зависит качество коммуникативной сферы.

Эффективность развития коммуникативной деятельности обучающихся изучаемой группы зависит от соблюдения ряда условий [19]:

1. создание ситуации коммуникативного успеха;
2. создание проблемных ситуаций с целью стимуляции коммуникативной деятельности;
3. преодоление коммуникативных барьеров;
4. ориентация на «зону ближайшего развития» и повышение уровня коммуникативной успешности;
5. реализация коррекционной работы с целью развития коммуникативной компетентности с учетом индивидуальных особенностей детей с привлечением педагогов и родителей;
6. мотивированное выражение собственных желаний, чувств, эмоций, мыслей с использованием вербальных и невербальных коммуникативных средств;
7. создание игровых ситуаций с целью мотивации обучающихся с тяжелыми множественными нарушениям развития к коммуникативной деятельности со взрослыми и сверстниками;
8. обеспечение стратегии поддержки и фасилитации (управления) взаимодействия педагога с детьми и самих детей с тяжелыми множественными нарушениям развития со сверстниками.

Проанализировав изученные данные, мы выявили, что пристального внимания заслуживает проблема разработки и использования специальных



коррекционных средств, способствующих формированию коммуникативных умений у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

В последние десятилетия различные аспекты рассматриваемой проблемы являются предметом научных исследований и начинают вызывать живой интерес у теоретиков и практиков, что находит свое выражение в апробации различных методик как альтернативной, так и дополнительной коммуникации по развитию коммуникативных умений у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

Существенное значение в структуре специфики развития высших психических функций обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития занимают речевые нарушения. Системное недоразвитие речи обусловлено ранним органическим поражением деятельности центральной нервной системы. В доречевом периоде выявляются нарушения речевого развития, выражающиеся в виде не ярко выраженного гуления, задержки формирования активного лепета.

В целом недоразвитие психики на этапе раннего детства характеризуется в недоразвитии эмоционально-волевой и моторной сфер, искажениями и замедленным развитием зрительных и слуховых рефлексов, в вялом проявлении «комплекса оживления», в позднем проявлении эмоциональных реакций на окружающие раздражители [47].

Обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития характеризуются более поздним появлением первых слов. Существенно замедлен процесс развития фразовой речи. Нарушен переход от употребления отдельных слов к построению двухсловных предложений по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Недоразвитие экспрессивной речи накладывает отпечаток на становление навыков общения с целью установления коммуникативных связей с окружающими людьми. Ограниченные речевые возможности обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития

характеризуются стойким фонетическим недоразвитием. В словаре детей рассматриваемой нозологической группы преобладают в основном имена существительные с конкретным значением. Отмечается недостаточное употребление слов, выражающих действия, а также признаки и отношения [50].

Рассматриваемая группа обучающихся обладает полиморфным уровнем речевого развития. Одни обучающиеся способны принимать участие в элементарных беседах на уровне бытовых тем, другие владеют достаточным словарным запасом, используемым для выражения своих физиологических потребностей, третьи не владеют речевыми навыками вовсе. В случае возникновения трудностей в становлении навыков устной речи возникает необходимость в использовании иных средств коммуникации, позволяющих ребенку избежать молчания [19].

Как известно, отсутствие мотивационного компонента речи, приводит к нарушению становления речевой деятельности. При этом нарушается операция программирования речевого высказывания, реализация речевой деятельности и контроль над речевым высказыванием.

Рассматривая группу обучающихся с умственной отсталостью, можно отметить нарушения фонематического восприятия, недоразвитие артикуляционного аппарата, нарушения звукопроизношения, скудный словарный запас. Фразовая речь данной группы обучающихся, как правило, представлена однословными либо двухсловными предложениями, которые состоят, в основном, из аморфных слов-корней. В речи можно встретить грубые аграмматизмы, как в сложных, так и в простых формах словоизменения. У них нарушено словообразование, при этом отсутствует связная речь.

Изучая особенности просодических компонентов речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, можно отметить монотонность, маловыразительность и отсутствие эмоциональности в речи.

Речевые нарушения характеризуются стойкими трудностями, характерен дефект семантической, то есть смысловой стороны речи [35].

Существуют полиморфные группы детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: совершенно не владеющие речью; владеющие небольшим словарным запасом и элементарной фразой; владеющие формальной речью, не несущей в себе смысла согласно конкретной ситуации.

Также звукопроизношения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития характеризуются комплексными факторами, среди которых выделяют: нарушения деятельности познавательной сферы, направленной на овладение звукового состава речи; замедленное формирование фонематического слуха; нарушения общей и речевой моторной сферы, обусловленные остаточными явлениями параличей, парезов речевой мускулатуры, оказывающие ограничительные возможности в овладении грамотными звуко произносительными умениями; нарушения строения органов артикуляции – губ, твердого и мягкого неба, челюстей [61].

В процессе постановки и автоматизации звуков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития негативное воздействие оказывает инертность и тугоподвижность нервных процессов, плохая переключаемость нейродинамических процессов. Нарушения звукопроизношения у рассматриваемой группы детей проявляется на основе системного недоразвития речи, в связи с чем коррекционная работа, направленная на развитие звукопроизношения, должна быть теснейшим образом связана с развитием речевой функции в целом [47].

Так как нарушение речи у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития носят системный характер, то фразовая речь этой группы детей отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Даже в дошкольном возрасте дети не могут овладеть грамматическим строем речи. При этом существенно страдает

связная речь. Связная речь имеет такую характерную особенность как затруднение в согласовании числительных с существительными [33].

Ограниченный словарный запас превышает активный. Обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития называют то, что видят на картинке или могут назвать конкретный предмет, при этом не могут понять эти же слова, когда они произносятся человеком в незнакомой для них ситуации. Данный факт свидетельствует о том, что у детей в основном сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слов у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития значительно меньше, чем у сверстников с нормативным развитием [21].

Речь взрослого часто не воспринимается детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития или воспринимается не точно, даже искаженно в связи с нарушением грамматической стороны речи, проблем, связанных с развитием фонематического слуха и замедленным слуховым восприятием [50, 51].

При том, что речевой поток не воспринимается детьми данной группы, все же слово взрослого способно организовать их деятельность. Словом, можно привлечь внимание ребенка, организовать его деятельность, поставить простую задачу. Важно сочетание словесной инструкции с показом или образцом, а также использование приема совместных действий.

У детей с тяжелыми множественными нарушениями развития без специального обучения не появляется возможность осуществления регуляции собственных действий с использованием речи. Иногда можно наблюдать наличие сопровождающей речи, что характерно для детей раннего возраста в норме, но фиксирующая и планирующая виды речи у данного контингента обучающихся самостоятельно не возникает. При этом сопровождающая речь часто производит впечатление не отнесенной к конкретной ситуации. Наблюдаются эхолалии.

В том состоянии, в котором находится уровень развития речи у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, она не может служить средством общения и осуществлять функцию общения. Несформированность коммуникативной функции речи невозможно компенсировать другими средствами общения, в частности, мимико-жестикультурными. Дети, не получившие коррекционную дошкольную помощь, к моменту поступления в школу испытывают существенные речевые трудности [49].

Ограниченный круг знаний и представлений об окружающем мире, низким словарным запасом детям с тяжелыми множественными нарушениями развития не знают названий многих хорошо известных им предметов, действий и качеств. Они неточно употребляют слова, часто заменяют их по семантическому признаку (тетрадь – писать, тарелка – есть, подоконник – окно, кофта – одежда, куртка – капюшон и т.д.). Слова-наименования часто заменяются описанием самой ситуации или действия (кровать – тут Миша спит, продавец – дает еду) [50].

В словаре обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития в основном преобладает предметный словарь и словарь действий. Усвоение словаря признаков вызывает существенные трудности. В основном используются прилагательные, характеризующие свойства предметов. Характеристики связанные с определением формы и цвета предмета вызывают трудности

Как указывалось выше, обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития имеют ограниченный словарный запас, трудности употребления слов, относящихся к обобщающим понятиям и выражающие родовидовые отношения, недостаточный уровень развития антонимических и синонимических средств языка [22].

Часто для привлечения к себе внимания окружающих и с целью сообщения о своих потребностях дети с тяжелыми множественными

нарушениями развития используют не только речи, но и доступные им способы в виде мотивированных жестов, звуков, форм поведения, узнаваемых ближайшим окружением ребенка [2].

Как известно, фонематическое восприятие является основой усвоения языка и при его нарушении неизбежно отразится на состоянии овладения языком и приведет к грубому системному недоразвитию импрессивной и экспрессивной речи (вторично) [15]. Фонематическое восприятие является специфической формой слухового восприятия. Кроме сформированности собственно тонального, то есть физического слуха фонематическое восприятие требует анализа акустической речевой информации на сенсорном и перцептивном уровнях [10].

Сенсорный уровень слухового восприятия обеспечивает различение фонем по физическим и акустическим признакам, что позволяет почувствовать разницу в звучании фонем и создает возможности для имитации в экспрессивной речи, но сенсорный уровень нацелен на выявление разницы в звучании и не позволяет распознать фонемы. Следовательно, одна и та же фонема, произнесенная разными людьми, на сенсорном уровне воспринимается как разное звучание. Распознавание фонем, то есть выделение одинаковых фонем в речи разных людей, осуществляет перцептивный уровень слухового восприятия. Он дает возможность определять фонемы по их акустическим признакам и ограничивается от признаков вариативных, которые неизбежно добавляются к звучанию фонемы индивидуальными особенностями голоса каждого конкретного человека. Перцептивный уровень дает различные варианты звучания фонем в речи говорящего.

Информация, которой обменивается индивид в процессе коммуникации кодируется с помощью фонем, поэтому без владения фонетическим составом языка невозможно усвоение акта коммуникации [36].

Деятельность перцептивного уровня нацелена на стабилизацию слухового восприятия, позволяет выделить в речи разных людей, владеющих определенным языком, постоянные элементы: фонологические, лексические, морфологические, синтаксические, что составляет основу усвоения и использования языка как средства коммуникации [93].

Базовым и первым в онтогенезе формируется сенсорный уровень. В 6 месяцев у ребенка появляется лепет, которым он имитирует различные звуки, воспринимаемые их речи окружающих людей, что свидетельствует о нормальном функционировании сенсорного уровня.

Невозможно формирование перцептивного уровня без наличия сенсорного уровня слухового восприятия. Перцептивный уровень в онтогенезе начинает формироваться в период от 10 месяцев до 2 лет [92].

При наличии сенсорных дефектов нарушенными могут оказаться оба уровня слухового восприятия, при этом симптоматика будет различной. Нарушения сенсорного уровня слухового восприятия не дают человеку возможность четко различать звуки речи, а при тяжелых случаях такая возможность вовсе отсутствует. Может иметь место ситуация, когда резко контрастные звуки ребенок воспринимает как одинаковые. При этом страдает способность к имитации звуков, даже если двигательные механизмы речевой деятельности являются сохранными.

Нарушения на сенсорном уровне отрицательно влияют на развитие перцептивного уровня слухового восприятия и, соответственно, приводят к тяжелым нарушениям деятельности усвоения языка и, прежде всего, понимания речи окружающих людей. Экспрессивная речь по своему смысловому содержанию напоминает речь глухих детей, в связи с чем они не реагируют и не понимают речь.

Нарушения на уровне перцепции при сохранности сенсорного уровня проявляется по-другому. Сохранный сенсорный уровень слухового восприятия позволяет ребенку имитировать звуки, воспринятые из речи

окружающих взрослых, что позволяет ребенку повторять за взрослым отдельные звуки, слоги, слова и даже небольшие предложения. Поэтому в экспрессивной речи ребенка присутствуют отдельные слова и выражения, которые чаще всего он воспринимает из речи окружающих людей. Как правило, эти слова либо воспринятые выражения в основном являются стереотипными и употребляются ребенком вне контекстной ситуации. Возможность расчленить речевые конструкции на отдельные составляющие их слова, либо возможность уточнить их значение у ребенка не приводят к положительным результатам, что является свидетельством грубых нарушений импрессивной речи, возникающих из-за несовершенства перцептивного уровня слухового восприятия.

Описанная особенность позволяет выделить две формы сенсорных нарушений:

- 1) преимущественное нарушение сенсорного уровня слухового восприятия;
- 2) преимущественное нарушение перцептивного уровня слухового восприятия [92].

Представленные формы имеют общую симптоматику – это нарушение импрессивной речи, в основе которой лежит несформированность центрального мозгового механизма слухового анализатора.

При этом, в обоих случаях имеет место несформированность перцептивного уровня слухового восприятия, а именно, в первом случае нарушение будет иметь вторичный характер, а во втором случае – первичный. Обе формы нарушения понимания обращенной речи связаны с отсутствием стабилизации слухового восприятия и имеют единый патологический механизм, носящий название замыкающей акупатии, что значит нарушение формирования связи между звуковой оболочкой слова и его значением. У детей с тяжелыми множественными нарушениями развития преимущественно с сенсорными нарушениями такая связь не образуется



вследствие отсутствия стабильности в звучании слов, воспринимаемых ребенком из речи окружающих людей [60].

По данным С.Н. Шаховской, М.К. Шорох-Троицкой связи между звучанием слова и его значением в норме начинают формироваться после 3 – 5 совпадений, а у детей, имеющих сенсорные нарушения после 20- 25 совпадений [109].

Как было указано выше, в речевой симптоматике обучающихся с ТМНР, существенные нарушения начинают проявляться еще на уровне импрессивной речи. При этом, нарушения понимания обращенной речи могут быть настолько грубыми, что обучающийся может производить впечатление глухого или умственно отсталого (последний вывод часто делают при частичной сформированности преимущественно репродуктивной, то есть экспрессивной речи [100].

Из-за проблем, связанных с дифференцированным восприятием звуковой оболочки слова, обучающиеся с ТМНР часто опираются на ритмичное и интонационное оформление речи. Обучающиеся с ТМНР четко реагируют на интонацию высказывания, могут различать слова или небольшие фразы с различной ритмической структурой [10].

По понятным причинам, такое восприятие нельзя считать полноценным. В лучшем случае оно дает возможность обучающемуся с ТМНР неплохо ориентироваться в основном в бытовых высказываниях, которые часто используются в окружении ребенка.

Рассматривая специфические особенности восприятия речи обучающимися с ТМНР с преимущественным нарушением перцептивного уровня слухового восприятия, можно отметить трудности дифференциации слов с одинаковой составляющей и ритмической структурой. В более сложных случаях такие слова обучающийся с ТМНР не в состоянии дифференцировать, а в легких у него возникают ошибки только при восприятии слов, в состав которых входят звуки близкие по акустическим

признакам. Трудности различения слов паронимов могут быть у детей с ТМНР достаточно длительное время и захватывать даже обучающихся старших классов.

Проанализировав труды В.К. Орфинской, мы выявили, что по мере постепенного овладения дифференцированными признаками фонем, в речи детей начинают преобладать грубые искажения последовательностей звуков в словах (элизии, контоминации, персеверации и антиципации). При этом, данные искажения носят нестабильный характер, так как каждый раз, употребляя слово, ребенок может произносить его по-разному. Указанные ошибки в устной речи, соответственно находят свое отражение и в письменной, приводя к стойким дисграфиям и дислексиям [83].

Изучив лексическую сторону речи обучающихся с ТМНР, отмечается бедность и узость семантической структуры слова. Импрессивный словарь в основном содержит слова бытового характера, близкого опыту детей. В основном это существительные конкретного значения, незначительное количество слов-действий (глаголы) и еще меньше слова-признаки (прилагательные). В активном словаре слов может быть больше, но значения этих слов ребенку недоступно. Ребенок их не понимает, хотя использует в речи в виде стереотипных конструкций, сохранившихся в его памяти из речевого окружения.

При тяжелых множественных нарушениях развития имеют место эхолалии, то есть речевые повторения (в случаях сенсорной алалии имитирование) только услышанных слов или простых фраз в ответ на реплику собеседника. Очень часто слова, представленные в экспрессивной речи, не носят предметного соотнесения.

В связи с несформированностью семантических связей между словами и в связи с трудностями дифференциации звуковой структуры слов, в импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития наблюдаются трудности различения слов близких по

звучанию и семантике, приобретающие в экспрессивной речи характер вербальных парафазий.

При резком дефиците средств общения и при отсутствии контроля над собственной речью у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития с сохранным сенсорным уровнем слухового восприятия (вторая форма сенсорной алалии) можно наблюдать такой симптом, носящий в логопедии название логорея. При этом, обучающиеся с ТМНР, имеющие нарушения сенсорного уровня слухового восприятия широко используют мимику и жестикуляцию, тем самым имитируя речь.

Общей особенностью лексической стороны речи обучающихся с ТМНР является преобладание активного словаря над пассивным. В процессе устранения грубых дефектов восприятия речи и роста словаря обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития речь их становится плавной, быстрой, хорошо интонированной, но смысловое наполнение предложений и грамматическое оформление остается дефектным [88].

В процессе импрессивной и экспрессивной речи обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития в основном акцентируют свое внимание в основном на лексическом значении слова и игнорируют грамматическое оформление высказывания. В связи с чем, при восприятии инструкции, обучающихся с ТМНР характеризует неуверенность. Они ждут помощи от окружающих сверстников либо взрослых. Собственная речь изобилует аграмматизмами.

Проблемы восприятия встречаются не только в устной речи, но и в процессе чтения. Обучающийся с ТМНР игнорирует грамматическое оформление слов особенно при восприятии сложных распространенных предложений и сложных логико-грамматических конструкций. Им сложно понять основную мысль текста, скрытый подтекст из-за ошибочного понимания прочитанной информации.

Существует неречевая симптоматика детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, характеризующаяся специфической деятельностью слуховой функции.

Как указывает Н.Н. Трауготт, специфика слухового восприятия при ТМНР проявляется в незначительном снижении тонального слуха, которое в основном имеет нестабильный характер [85].

На состояние слухового восприятия существенное влияние оказывают слуховая нагрузка, новизна обстановки и ситуации. Например, под вечер может ухудшиться состояние слуховой функции. Родители детей с ТМНР указывают на то, что их беспокоит состояние слуховой функции их детей, так как ребенок может не реагировать на даже достаточно сильные слуховые раздражители.

В связи с этим важное значение имеют вопросы дифференциальной диагностики детей с ТМНР и глухих детей с использованием аудиограммы, проведенные в интервале в 1 – 2 недели. При тяжелых множественных нарушениях развития у детей наблюдается незначительное, нестабильное снижение слуха, что отличает этих детей от глухих. При глухоте снижение слуха будет значительным и стабильным.

Парадоксальная реакция может наблюдаться у детей с ТМНР на монотонные звуки незначительной силы (гиперакузия). Ребенок с ТМНР может резко и раздраженно реагировать на звуки монотонно капающих капель воды из крана или на шорох бумаги.

Существуют различия в восприятии как языковых, так и неязыковых звуков. Ребенок с ТМНР проявляет реакцию на звуки окружающего мира (звуки природы, музыкальные инструменты) и может различать их. Однако реакция на речь (например, на собственное имя) могут вовсе отсутствовать.

Важным диагностическим показателем детей с ТМНР является состояние голосовой функции. Голос детей в основном является чистым,

звонким, без гнусавости, что позволяет дифференцировать ТМНР от глухоты.

При тяжелых множественных нарушениях развития часто наблюдается повышенная возбудимость, раздражительность, возмоторные реакции. Обучающимся сложно сидеть на одном месте, концентрировать свое внимание на игровом или учебном материале. В основном преобладает игровая мотивация в отличие от учебной. Также наблюдаются раздражительные реакции при трудностях понимания речи окружающих людей.

Помимо нарушений слухового восприятия наблюдаются трудности зрительного восприятия, что объясняется близостью зон органического поражения в зрительной коре затылочных зон коры головного мозга. В таких случаях могут наблюдаться зрительные агнозии, нестабильность зрительного сосредоточения, снижение зрительной памяти, зрительно-пространственный и буквенный гнозис.

Таким образом, импрессивная речь обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития характеризуется недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, трудностями усвоения языковых единиц, языковых закономерностей и языковых обобщений.

### **1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и формирования импрессивной речи в трудах ученых**

По мнению Е.Н. Елисейевой, О.В. Истоминой, Е.А. Рудаковой диагностика речевого развития и коммуникации предполагает изучение компонентов речевой деятельности в первую очередь импрессивной речи в сочетании с экспрессией (взгляд, жесты и др.) при отсутствии у ребенка собственной речи и только затем экспрессивной [40].

Как указывают авторы в процессе общения с детьми с ТМНР важно выявить реакцию ребенка на собственное имя, а также выполнение как простых, так и сложных речевых инструкций. Данные параметры выявляются методом наблюдения за ребенком в процессе его обследования. В процессе диагностического обследования обучающегося выявляется понимание слов, обозначающих предметы окружающего мира, обращается внимание на семантическую (смысловую) сторону речи, ее коммуникативную направленность. Как указывают авторы, в случае если у ребенка с ТМНР не сформирована вербальная речь, необходимо выяснить, какими средствами альтернативной коммуникации ребенок пользуется в процессе взаимодействия со взрослым. Ребенка просят ответить на вопросы. При этом фиксируется, к каким средствам альтернативной коммуникации (взгляд, жесты и др.) он прибегает.

Также Е.Н. Елисейева, О.В. Истомина, Е.А. Рудакова считают, что при диагностике импрессивной речи ребенка с ТМНР оценивается умение узнавать напечатанные слова, то есть возможность глобального чтения и чтение (аналитико-синтетический способ чтения). При этом, если ребенок с ТМНР прочитал предложение, но не ответил на вопросы по содержанию прочитанного, то значит он не понял смысл [40].

В работе «Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями» развития И.А. Филотова и Е.Ф. Каракулова предлагают в процессе диагностики учитывать такие параметры как:

осознание собственной личности, осознание другой личности, осознание окружающего предметного мира. По мнению авторов, в процессе диагностики детей с ТМНР, важно опираться на ряд принципов, сформулированных в работах В.И. Лубовского, Т.В. Розановой:

Принцип комплексного изучения детей (установить ограничения жизнедеятельности и функциональные возможности).

Принцип всесторонности изучения детей (изучить ребенка с ТМНР во всех областях развития, в том числе коммуникация и речь).

Принцип целостного системного изучения ребенка (учитывать все релевантные явления, которые существовали ранее и в настоящее время).

Принцип учета онтогенетического развития (осуществлять учет появления видов деятельности в онтогенезе) [76].

Содержание диагностики обеспечивает оценку готовности детей с тяжелыми множественными нарушениями развития к самостоятельной деятельности в жизненных областях (М. Вентланд, С.Е. Гайдусевич, Т.В. Горудко, И.Н. Миненкова, В.В. Радыгина, Е. А Якубовская) [72].

В соответствии с этим И.А. Филатова и Е.В. Каракулова предлагают изучить уровень сформированности в том числе коммуникативных умений

При этом коммуникативные умения включают: понимание жестов, простых и сложных речевых инструкций, указаний на изображениях, письменных инструкций, выражение потребностей и желаний, выражение согласия и отказа, называние предметов и действий, ответы на вопросы, описание ситуации, выражение чувств и др. [76]

В процессе изучения сформированности импрессивной речи у обучающихся с ТМНР М. Вентланд, С.Е. Гайдусевич, Т.В. Горудко и др., предлагают обратить внимание на сформированность лингвистического потенциала ребенка, а именно на восприятие и понимание речи: реагирует ли ребенок на свое имя; узнает ли имена людей, названия знакомых объектов и событий; знает ли общеупотребительные существительные и глаголы; может

ли отвечать на закрытые вопросы, показывая «да» или «нет»; понимает ли простые указания; узнает ли названные объекты; узнает ли объекты по их функциональному описанию; понимает ли родовые понятия, фразы с конкретным значением и переносным значением; понимает ли фразы, выражающие причинно-следственные связи и временные отношения; понимает ли репродуктивные и поисковые вопросы; вопросы, касающиеся других людей; понимает ли бытовые вопросы [72]

Полученные данные анализируются и заносятся в протокол.

По М. Вентланд, С.Е. Гайдусевич, Т.В. Горудко и др. определены задачи, содержание и методы диагностической процедуры в области языка и коммуникативных аспектов.

В качестве задач:

- 1) выявление особенностей коммуникативного поведения ребенка с ТМНР, который нуждается в поддерживающей коммуникации;
- 2) соотнесение выявленных особенностей с этапами развития коммуникативного поведения по Х. Севенингу (Sevening);
- 3) определение функционального назначения коммуникации для ребенка с ТМНР (выражение чувств, предпочтений, желаний, потребностей и комментариев) [72].

Учитывая своеобразие речевого развития детей с ТМНР Е.П. Шевчук предлагает сочетать как вербальные, так и невербальные диагностические методики для исследования импрессивной речи данной группы обучающихся.

По мнению автора важен учет доступности выполнения задания этими обучающимися, учитывая сочетания нарушений у этих детей, степени тяжести речевых и физических возможностей. Существенное внимание, по мнению Е.П. Шевчук нужно уделять способам предъявления заданий, а именно, показ, использование таблиц с текстом задания или названий предметов, словесно-жестовая форма объяснения задания, словесное



объяснение. При этом, сама речь учителя-дефектолога/логопеда при предъявлении заданий должна быть умеренной и дозированной. Важно избегать непрерывного речевого потока и давать конкретные указания в виде «смотри», «делай», «стоп» и пр. [84].

Проанализируем содержание коррекционной работы по формированию импрессивной речи с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Любая коррекционная работа над формированием активного слушания и понимания речи базируется на дидактических принципах.

Принцип целесообразности (адекватный подбор методов, приемов и содержания коррекционной работы с обучающимися с ТМНР, связанных с лексической темой).

Принцип доступности (определяет пошаговый характер обучения и предусматривает постепенное усложнение задач по формированию импрессивной речи с учетом периодов обучения).

Принцип наглядности (для лучшего восприятия и понимания речевых высказываний важна зрительная опора в виде ярких предметных и сюжетных картин, т.к. у детей с ТМНР плохо развито слуховое восприятие; важно использование опорных схем и пиктограмм).

Принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи (важен учет постепенного пошагового усложнения речевых задач, направленных на развитие умения обучающихся с ТМНР взаимодействовать, владеть основами диалога).

Принцип индивидуального подхода в обучении (проявляется в дифференцированных требованиях к ответам детей от невербальных средств, демонстрирующих понимание или непонимание до устных высказываний).

Рассмотрим приемы формирования импрессивной речи [93]:

1) узнавание предметов по их названию (игрушки, части тела, одежда, животные и др.);

- 2) показ картин с изображением предметов, относящихся к определенным категориям, различающимся по признакам;
- 3) выполнение по инструкции действий со знакомыми предметами; выполнение вербальных инструкций с адекватным использованием звукоподражаний;
- 4) побуждение к высказыванию эмоциональных восклицаний и просьб;
- 5) развитие непроизвольного подражания (звукового – звукоподражаний на основе зрительного восприятия, словесного);
- 6) выполнение инструкций, содержащих слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- 7) соотнесение действий и глаголов, которые их обозначают;
- 8) побуждение к использованию слов, состоящих из двух прямых открытых слогов;
- 9) автоматизация в диалогической речи коммуникативно-значимых слов (да, нет, хочу); отдельных штампов коммуникативной, побудительной и вопросительной речи (дай, на, кто);
- 10) узнавание предмета по словесному описанию;
- 11) экстериоризация грамматико-смысловых связей предиката;
- 12) выработка обобщающих понятий;
- 13) смысловое обыгрывание слов за счет включения их в различные смысловые контексты;
- 14) выбор правильного названия предметов среди верных и конфликтных обозначений;
- 15) прием параллельного рассказа или ритуала называния – называть и рассказывать о предмете, которые заинтересовал ребенка;
- 16) прием «разговор по очереди» - повторять интонирование ребенка;

17) прием «лесов» - поощрение ребенка в договаривании строчки стихотворения.

Науке известны множества разработок обучения детей с ТМНР импрессивной речи с использованием пиктографических систем. Наиболее известными являются «Metacom», «Bliss», «Pictuys», «Лёб», «Touchn Talk».

В работе с детьми с ТМНР Е.И. Алексеева предлагает использовать «Picture Communication Symbols (PCS), разработанную Р. Майер-Джонсон, США в 1981г. [6]. Данная система насчитывает более четырех тысяч цветных и черно-белых символов, которые охватывают различные сферы жизни человека. Данная система хороша в использовании с обучающимися с ТМНР с ослабленным зрением, так как имеет высококонтрастные PCS.

Как указывает автор при введении пиктограмм пошагово решаются следующие задачи обучения:

- 1) научить узнавать и показывать реальный предмет или действие;
- 2) научить узнавать предмет или действие на фотографии;
- 3) научить узнавать нарисованный предмет или действие;
- 4) научить узнавать предмет или действие, изображенное на пиктограмме;

Как указывает Н. Adam на каждом этапе ребенка обучают соотносить предмет или действие с его изображением [111].

D.R. Beukelman, P. Mirenda (1992) указывают, что введение нового символа возможно только после усвоения предыдущего. Круг символов постепенно должен увеличиваться и начинать охватывать не только жизненно важные понятия («пить», «есть», «туалет», «больно»), но и различные состояния и явления, которые входят в круг интересов ребенка с ТМНР [112].

Также Е.И. Алексеева предлагает для развития импрессивной речи обучающихся с ТМНР использовать коммуникативные таблицы, которые можно использовать для организации общения с ребенком во время занятий,

приема пищи, свободной деятельности, как в образовательной организации, так и дома [6].

Коммуникативные папки используются при отсутствии вербальной речи у обучающегося с ТМНР или при мало разборчивой речи. Важно выяснить круг общения ребенка, его интересы и предпочтения, а также узнать в каких видах деятельности ребенок принимает участие в школе и дома. Данная информация перекладывается на фотографии и картинки и затем используется в коррекционной работе с обучающимся с ТМНР [6].

Отечественные ученые И.Б. Агаева, Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина, для развития импрессивной речи обучающихся с ОВЗ в том числе с ТМНР предлагают использовать определенную последовательность в процессе обучения использованию пиктографического кода [1; 9].

Л.В. Лопатина считает, 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», «Дай» и т.д. [9].

Важным этапом в работе с обучающимися с ТМНР 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 ребенком наблюдений, в процессе которых у него формируется понимание речи [1].

Другим методическим приемом речевого обучения, по мнению автора, является хоровая речь, которая должна сопровождаться движениями. Короткие стихотворения с движениями рук, ног, головы, туловища способствуют лучшему пониманию сказанного.

Важнейшей задачей работы с детьми с ТМНР является развитие фонематического слуха, умение слушать, прислушиваться, различать звуки

окружающей действительности, поэтому предлагается использовать приемы звукоподражания (подражание звукам, имитирующим голоса птиц: «Кар-кар», «Чик-чирик»; насекомых – песенка жука: «Ж-ж-ж»; животных: «Гав-гав», «Фр-фр», «Мяу» и др.).

Как считают Л.В. Лопатина и Л.Б. Баряева обучение пониманию языку должна осуществляться на занятиях по развитию речи, которые строятся поэтапно:

На 1 этапе основное внимание уделяется расширению словарного запаса ребенка, накоплению максимального количества слов.

На 2 этапе основное внимание уделяется постепенному повышению речевой мотивации обучающихся с ТМНР 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 социуме. Ребенку даются представления не только о самом предмете, но и о его форме, цвете, размере, вкусе, функциональном назначении.

На 3 этапе основное внимание уделяется грамматическому структурированию, которое предполагает деление фразы на слова. На этом этапе пиктограммы стимулируют возникновение и развитие речи.

Система работы со средствами коммуникации, направленная на развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки и пользования информацией как базы для формирования навыков речевой коммуникации предусматривает:

1. постепенное расширение словарного запаса на основе включения знака (пиктограммы);
2. постепенное повышение речевой мотивации обучающихся с использованием пиктографических символов;

3. закрепление навыка самостоятельного использования действий с пиктограммой в процессе взаимодействия с окружающими;

4. стимулирование возникновения и развития устной речи с ориентировкой на систему предлагаемых знаков [9].

В своих исследованиях Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, учитывая последовательность формирования импрессивной речи в процессе нормального онтогенеза и степень их сложности, выделяют шесть этапов коррекционной работы с детьми – от формирования элементарного двусоставного предложения (1 этап) до формирования связной повествовательной речи (6 этап). Авторами разработана система коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи. Основное внимание в данной работе уделяется развитию импрессивной речи. Методика содержит описание логопедической работы с детьми без учета формы нарушения речи и возраста, направленная на преодоление недостатков импрессивной речи [43].

Стоит обратить внимание на методические рекомендации по развитию речи у детей с тяжелыми нарушениями развития, предложенные А.Р. Маллер и Г.В. Цикото. Авторами предложена пошаговая программа развития речи школьников, имеющих выраженную умственную отсталость [69].

Данная программа предусматривает такие разделы как:

- 1) формирование действия понимания речи;
- 2) формирование значения слов и обогащение на этой основе активного словаря;
- 3) формирование значения новых слов;
- 4) формирование и расширение словесных понятий;
- 5) формирование обобщающего значения слова;
- 6) формирование дифференцированного значения слов, обозначающих близкие понятия;
- 7) формирование многозначности значения слов;

8) формирование значения грамматических категорий, понятий, форм, преодоление аграмматизма;

9) развитие связной речи [69].

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина в своих трудах рассматривают этапы коррекционного воздействия, направленные на устранение недостатков импрессивной речи [99].

На первом этапе авторы предлагают обучение однословному предложению, состоящему из аморфных слов-корней. Данные задания используются в работе с детьми, которые испытывают трудности понимания даже элементарных просьб в виде что-то показать либо принести предмет. Основная задача на первом этапе заключается в накоплении пассивного словаря. Для запоминания предлагаются игрушки, части тела, предметы одежды и туалета, предметы домашнего быта и названия животных. Глагольный словарь должен состоять из названий действий, совершаемых ребенком и близкими людьми. Однако, необходимо помнить об ограниченных возможностях пассивного глагольного словаря у детей с ТМНР в отличие от предметного. На начальном этапе логопедической работы детей ориентируют не на звуковое различение слов, а на понимание целостных словосочетаний, которые подкрепляются наглядным предметным действием.

На 2 этапе формируют первые формы слов.

Задачами логопедического воздействия являются: обучение построению двухсловных предложений; обучение отдельным обиходным словосочетаниям; произнесение ударного слога слова; расширение объема понимания чужой речи.

Логопедическая работа для развития понимания речи предназначена для обучающихся, владеющих незначительным пассивным словарем. Импрессивная речь на данном уровне характеризуется недостаточностью. При этом, желательно, чтобы обучающиеся могли различать количество

предметов, величину, вкус и пространственное расположение предметов. Обращается внимание на обучение детей умению различать грамматические формы единственного и множественного числа существительных и глаголов.

На 3 этапе осуществляется обучение двухсоставных предложений. А именно: обучение грамматически правильному построению предложений в виде – И.п. сущ. в сочетании с согласованным глаголом 3 лица настоящего времени; обучение воспроизведению ритмико-слоговой структуре трехсложного слова с правильным произношением ударных и безударных гласных; обучение пониманию речи по различению грамматических форм слов.

Понимание речи на 3 этапе подразумевает понимание некоторых грамматических форм слов, простых рассказов и коротких сказок.

На 4 этапе – обучение предложений из нескольких слов. При этом решаются следующие задачи: построение предложений из 3 – 5 слов; обучение самостоятельному построению словоизменения существительных и глаголов; формирование простейших навыков связной речи. Данный этап подразумевает понимание обучающимися грамматической формы числа существительных и глаголов, падежных окончаний существительных и признаков предметов.

На 5 этапе обучения расширяется объем предложений. Вводится понятие – сложное предложение. Итогом обучения является овладение грамматически правильной речью. При этом речь обучающихся может страдать лексическими, грамматическими, фонетическими неточностями, ликвидация которых должна сочетаться с обучением сложным формам речи.

Анализ литературных источников позволил выделить такое направление коррекционно-логопедической деятельности, как использование альтернативных коммуникативных средств.

Под альтернативной коммуникацией подразумевается общение между индивидами без использования устной речи.



Дополнительная коммуникация предполагает осуществление поддержки устной несовершенной речи в случае, если индивид испытывает трудности устного высказывания [74].

Обучающиеся с ТМНР часто используют альтернативную коммуникацию в повседневной жизни при условии, что они ею владеют. Необходимость пользоваться ею обусловлена получением разных форм помощи от таких служб, как образование, социальная и медицинская помощи [37].

В качестве устройств, с помощью которых возможно осуществление коммуникации, выделяются разнообразные приспособления: коммуникативные доски и альбомы, технические электронные устройства (планшеты). К коммуникации без использования приспособлений относят: жесты, дактилирование, управление взглядом и др.

Существует зависимая и независимая коммуникация, указывающая на степень зависимости от ближайшего окружения в определении и формулировании желаний в процессе такого взаимодействия [81].

Рассмотрим классификации средств альтернативной коммуникации.

Одной из таких форм являются 2 системы жестов.

Первый тип жестов – это жестовый язык глухих людей, который не зависит от устной формы языка, имеющий собственную грамматику, систему словоизменения, которая отличается от устного языка. При этом могут быть диалектические различия, зависящие от территориальной принадлежности жестикулирующего.

Второй тип мануальных знаков – это жестовые системы, являющиеся вторичными и передающие вербальную речь «слово в слово». Так как жестовые системы построены на основе вербальной речи, при осуществлении логопедической работы с использованием альтернативных средств коммуникации более полезными являются сочетания применения

жестов совместно с устной речью, что делает речь «видимой» и способствует лучшему запоминанию слов и помогает понять неразборчивую речь [73].

Жесты могут быть:

1. символическими, социальными и жестами движений, которые усваиваются в процессе ситуативно-делового общения («да», «нет», «пойдем», «иди сюда», «привет», «пока» и др.);
2. дополнительными социальными жестами (указательные);
3. жесты-имитации, позволяющие имитировать простые предметные действия (кушать, варить, играть, спать, умываться и др.);
4. жесты-описания, передающие характерные черты либо свойства, присущие тому или иному объекту (зайчик, лошадь, кошка, собака, книга, самолет, большой, маленький и др.) [1].

Однако, жесты имеют как преимущества (жесты всегда под рукой, жесты позволяют «увидеть» слова, можно оказать помощь ребенку действовать «рука в руке»), так и недостатки (дети с ограниченными двигательными возможностями не могут пользоваться жестами, жесты не всегда могут быть поняты, жесты нужно запомнить и воспроизвести и т.д.) [87].

Зарубежные исследователи С. Течнер, Х. Мартинсен предлагают использование системы графических символов с использованием коммуникативных вспомогательных устройств. Одними из таких систем являются система символов Блисс, пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC), картинные символы коммуникации (PCS) [96].

Система символов Блисс является разновидностью логографической письменности, основанной на буквах. Данная система состоит из 100 символов, позволяющих комбинировать новые слова и выражения [71].

Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC) разработана для людей с умственной отсталостью и представлена стилизованными рисунками – белый силуэт на темном фоне, сопровождающийся надписью.

Это делает использование символа более доступным и понятным, является удобным средством для общения детей, родителей и специалистов. Использование графических символов требует постоянного обучения педагогов и членов семьи. Ими можно пользоваться за пределами образовательной организации [77].

Существенный эффект в работе с детьми с ТМНР возможен при обучении глобальному чтению. Это способность узнавать слова целиком, не акцентируя внимания на отдельных буквах. Данный подход положительно влияет на формирование импрессивной речи и мышления ребенка. Важна подготовительная работа, включающая в себя: игры и упражнения на развитие зрительного внимания, зрительной памяти, понимания обращенной речи, выполнение простых инструкций, умение подбирать парные предметы и картинки, соотносить предмет и его изображение [55].

Рассмотрим систему коммуникации с использованием карточек PECS. Данная система обучения основана на использовании карточек. Эффективна в случае, если у ребенка не сформирована речь и есть желание что-либо получить. Обучение строится по этапам [77].

1 этап – установление круга интересов ребенка с использованием метода наблюдения (любимые игрушки, занятия, еда, одежда и пр.). Ребенка обучают подавать карточку при отсутствии выбора.

2 этап – закрепление и обобщение навыка подачи карточки коммуникативному партнеру.

3 этап – обучение различению карточек.

4 этап – обучение выбору из двух желаемых предметов.

5 этап – обучение ребенка выбирать необходимую карточку из коммуникативной книги, в которой одна или две картинки являются высокомотивированными для ребенка [7].

Существуют разнообразные технологии использования альтернативной и дополнительной коммуникации, широко используемые за рубежом [38].

Система Макатон является языковой программой, которая сочетает в себе звучащую речь, жесты и символы. Это мультимодальный подход к обучению коммуникации и речи, как удобного способа общения лиц с коммуникативными трудностями. Данная система может использоваться как вспомогательная, когда одновременно используется жестовый язык и речь, либо как альтернативная, когда жесты полностью заменяют речь [39].

Данная программа позволяет формировать такие способности как установление контакта с окружающими, слушание и понимание речи окружающих, сообщение о своих потребностях и желаниях [68].

Использование жестов стимулирует речевые зоны головного мозга и оказывают положительное воздействие на развитие артикуляционного аппарата ребенка, благоприятно влияет на социальное развитие и предупреждает поведенческие нарушения. Данная программа успешно используется с детьми с интеллектуальными проблемами, аутизмом, выраженными двигательными и сенсорными нарушениями, нарушениями речи [53].

Анализируя отечественную систему развития коммуникативных навыков, предложенную Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной хочется отметить, что в ее основе лежит использование невербальной коммуникации. Авторы считают общение особым видом деятельности, а развитие речи – процессом усвоения средств общения. Слова в кодовой системе сгруппированы с учетом грамматических категорий. Уделяется внимание работе над словом, фразой и ее грамматическим оформлением [6].

Таким образом, анализ подходов в трудах ученых к проблеме диагностики и формирования импрессивной речи определил суть логопедических технологий по преодолению нарушений понимания речи, являющейся комплексной проблемой и учитывающей важность индивидуального подхода и психофизические возможности обучающихся с ТМНР, которые нуждаются в постоянной стимуляции. Следовательно, без

специально организованного обучения, речь обучающихся с ТМНР на том уровне ее развития, на котором она находится не может служить средством коммуникации, а значит приведет к трудностям адекватной социализации.

### **Выводы по 1 главе**

Проанализировав психолого-педагогическую и логопедическую литературу, мы выявили, что:

1) импрессивная речь, то есть ее восприятие рассматривается как анализ и синтез языковых средств, представляющих собой различные комбинации звуков речи независимо от уровня воспроизведения в устной речи или представления на письме и в понимании значений слов.

2) импрессивная речь обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития характеризуется недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, трудностями усвоения языковых единиц, языковых закономерностей и языковых обобщений.

3) анализ подходов в трудах ученых к проблеме диагностики и формирования импрессивной речи определил суть логопедических технологий по преодолению нарушений понимания речи, являющейся комплексной проблемой и учитывающей важность индивидуального подхода и психофизические возможности обучающихся с ТМНР, которые нуждаются в постоянной стимуляции. Следовательно, без специально организованного обучения, речь обучающихся с ТМНР на том уровне ее развития, на котором она находится не может служить средством коммуникации, а значит приведет к трудностям адекватной социализации.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент проводился на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Солнышко» пгт. Березовка.

В ходе эксперимента было проведено логопедическое исследование импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (далее ТМНР) с целью исследования механизмов усвоения лексики и проведения анализа полученных результатов.

Для проведения констатирующего эксперимента была выделена группа обучающихся с ТМНР в количестве 5 обучающихся 5 класса. В процессе коррекционно-развивающей работы все дети были обследованы учителем-логопедом. Возраст обучающихся составлял 12 – 13 лет.

Целью констатирующего исследования являлось изучение уровня сформированности импрессивной стороны речи обучающихся с ТМНР.

При комплектовании группы нами учитывались следующие параметры: возраст испытуемых (12 – 13 лет) и тяжесть дефекта (ТМНР).

Нами проводились наблюдения за обучающимися во время занятий с учителем-логопедом, беседы с родителями и педагогами, изучалась медицинская и психолого-педагогическая документация.

По результатам наблюдений и изучения логопедической и медицинской документации мы выявили, что 100 % обучающихся – это дети с ТМНР, среди которых у 30 % нарушена координация, точность и темп и плавность движений, 20 % респондентов имели замедленный темп и рассогласованность движений; 25 % возбудимы с проявлением аффективных реакций; 75 % респондентов испытывали трудности при выполнении тонких, дифференцированных движений (удержание и захват пирующих предметов, шнуровка ботинок, завязывание ленточек и пр.), при этом имел место синдром двигательной расторможенности; 10 % – выраженная гидроцефалия;

сенсорные нарушения 20 % (нарушения зрения и слуха); 65 % обучающихся не владели экспрессивной речью, но осуществляли коммуникацию с помощью жестов, вокализаций, отдельного стереотипного набора слов или псевдослов (дизартрия, алалия, грубый органический дефект артикуляционного аппарата). У части детей наблюдались деструктивные формы поведения. 10 % обучающихся страдали эпилептическими припадками, 20 % респондентов – дети с синдромом Дауна.

Особенности психофизического развития респондентов определяли возможности получения образования. Все респонденты обучались по 2 варианту ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которое ориентировано на формирование жизненных компетенций и реализуется через специальную индивидуальную программу развития (СИПР), разработанную для каждого обучающегося.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались задания, предложенные Е.Ф. Соболевич [93].

За основу исследования были взяты 5 механизмов усвоения лексики.

1 раздел – исследование понимания фонемного различия звуков (стабилизация слухового восприятия);

2 раздел – исследование понимания лексических обобщений (категориальные; контекстуально обусловленные; родовые понятия; определение семантических связей, лежащих в основе понятийной соотнесенности слова; лексико-семантические языковые явления (многозначность);

3 раздел – исследование понимания деривационных слов (обозначение уменьшительно-ласкательных форм; обозначение детенышей животных);

4 раздел – исследование понимания лексико-фонологического уровня прогнозирования;

5 раздел – исследование понимания смыслового контроля высказывания.

Критерии оценивания:

4 балла (высокий уровень) – респондент правильно показывает все названные изображения,

3 балла (средний уровень) – допускает единичные ошибки, но исправляет самостоятельно,

2 балл (уровень ниже среднего) – допускает ошибки, необходим повтор задания.

1 балл (низкий уровень) – задание не выполняет, полное отсутствие понимания названных изображений.

По мнению Е.Ф. Соботович и И.Е. Соботович важным показателем осуществления обобщений разных вариантов звучания одной и той же фонемы является формирование константности слухового восприятия, т.е. сформированность перцептивного уровня. Ребенок с помощью взрослых учится устанавливать связи между звуковыми образами слов и соответствующими явлениями окружающей действительности, что и способствует развитию у него импрессивной речи.

Рассмотрим содержание диагностических заданий подробнее.

Раздел 1. Исследование понимания фонемного различия звуков (стабилизация слухового восприятия).

Цель: исследование фонематического восприятия на перцептивном уровне средствами выявления понимания дифференциации слов-паронимов, представленных парами (задание «Хитрые слова»).

Стимульный материал: альбом с изображением пар предметов для обозначения слов-паронимов (белочка – веточка; мышка – миска; Марина – малина; коза – коса).

Предварительная работа: Логопед проверяет знание ребенком предложенных изображений.

Речевой материал: слова-паронимы, в которых противопоставляются звуки:



Акустически и артикуляционно далекие: б – в;

Артикуляционно разные, но акустически близкие: с – ш;

Артикуляционно близкие, но акустически различные: р – л;

Артикуляционно и акустически близкие: ы – и; з – с.

Ход работы. Логопед предлагает ребенку рассмотреть картинки, представленные парами. Ребенок должен показать картинку, которую назовет логопед.

Инструкция: «Слушай внимательно. Покажи ту картинку, которую я назову».

В 1 пробе картинки для обозначения слов-паронимов предлагались ребенку в рассыпную, при этом количество картинного материала не превышало десяти. Данное задание требовало от ребенка высокого уровня сформированности слухового внимания. Допуск ошибок являлся показателем нарушения слухового внимания.

Проба 1. Исследование понимания фонематического восприятия на перцептивном уровне путем выявления понимания дифференциации слов-паронимов, представленных в разброс (задание «Тайники»)

Стимульный материал: картинки с хаотичным расположением предметов для обозначения слов-паронимов.

Ход работы. Логопед предлагает обучающемуся рассмотреть 10 карточек, выставленных в разброс. Ребенок должен показать ту картинку, которую назовет логопед. В случае затруднений логопед может оказывать помощь в виде повтора задания, акцентированного произношения контрастного звука.

Инструкция: «Слушай внимательно. Покажи ту картинку, которую я назову».

Критерии оценивания:

4 балла – обучающийся показывает 8 – 10 карточек;

3 балла – обучающийся показывает 6 – 8 карточек;

2 балла – обучающийся показывает 4 – 6 карточек;

1 балл – обучающийся показывает 2 – 4 карточки;

В исследованиях Е.Ф. Собонович и И.Е. Собонович в процессе становления словаря ребенок, используя практический способ, может овладеть смыслоразличительной функцией фонем и противопоставлением фонем по смыслоразличительным признакам. Это находит свое отражение в умении фиксировать нарушения семантического и морфологического тождества при изменении константных признаков фонем. В связи с этим в пробе 1 нами изучалось состояние сформированности навыков слухового контроля. За основу были взяты далекие звуки по акустико-артикуляционным признакам.

Проба 2. Исследование навыков слухового контроля на фонологическом уровне (задание «Да или нет»).

Цель: изучить уровень сформированности слухового восприятия.

Стимульный материал: детские игрушки (мышь, заяц, рыба, лиса, бабочка, волк, петух, машина, кукла).

Ход работы. Логопед показывает обучающемуся игрушку и сообщает, что будет называть то правильно, то нет, специально допуская ошибку. Ребенок должен внимательно слушать. В случае правильного названия ребенок должен кивнуть головой, а при ошибочном назывании игрушки отрицательно качать головой. В случае затруднений ребенку может оказываться помощь в виде повторного названия игрушки или примера выполнения задания (обучение).

Инструкция: «Я буду показывать тебе игрушки и называть их то правильно, то неправильно. Если я назову игрушку правильно, то сделай вот так (логопед утвердительно кивает головой) – это означает «да», а если я ошибусь, то сделай вот так (логопед отрицательно качает головой) – это означает «нет».

Критерии оценивания:

4 балла – обучающийся правильно утвердил 8 – 10 игрушек;

3 балла – обучающийся правильно утвердил 6 – 8 игрушек;

2 балла – обучающийся правильно утвердил 4 – 6 игрушек;

1 балл – обучающийся правильно утвердил 2 – 4 игрушки;

2 раздел. Исследование уровня понимания лексических обобщений.

Данный раздел направлен на изучение понимания обучающимися с ТМНР различных уровней лексических обобщений. По мнению Л.С. Выготского, Б.И. Ермолаева, А.Н. Леонтьева, Е.Ф. Собонович, А.М. Шахнарович и др. овладение детьми обобщающей функцией речи осуществляется за счет усвоения номинативного, контекстуально обусловленного, обобщенного лексического значения слова, его понятийной соотнесенности и абстрактно-обобщенного лексического значения. В связи с этим нами изучалось понимание детьми категориальных, контекстуально обусловленных видо-родовых понятий и определение семантических связей, которые лежат в основе понятийной соотнесенности слова.

Исследование сформированности категориального уровня лексических обобщений.

Опираясь на труды Р. Брауна и Д.С. Бруннера нами изучалось понимание детьми категориального значения слова, соотнесение звукового образа слова не с отдельными предметами, а с целым классом однородных предметов, представленных в пробах 3 – 6. Были определены задания на материале разных частей речи (существительные, глаголы и прилагательные), представленные в виде постепенного усложнения с опорой на сенсорные эталоны, которые должны быть усвоены детьми с учетом программных требований (СИПР).

Проба 3 была реализована на материале предметной лексики (существительные) и представлена в разных вариациях по принципу от простого к сложному. В качестве изображений подбирались предметы:

- 1) разные и резко контрастные,

- 2) разные по величине,
- 3) различные по величине и цвету,
- 4) отличающиеся по цвету и форме,
- 5) имеющие структурные различия

Проба 3. Исследование уровня понимания детьми категориальных значений существительных (задание «Составь букет»)

Стимульный материал: лист, на котором изображены стилизованные цветы одной величины, разной величины и цвета, разного цвета и формы, лист с изображением натуральных цветов (ромашка, роза, колокольчик, гвоздика, ландыш) и конфликтными изображениями (мяч, медведь, брюки, пирожное, малина, солнце, бабочка, звезда, ваза, дерево, печенье, бант, пуговица).

Ход работы. Логопед рассказывает о том, что девочка хочет сорвать цветы, чтобы сделать подарок своей маме и предлагает ребенку найти и показать на листе все цветы, которые он увидит.

Предлагается 2 листа с изображениями.

На одном листе 5 изображений цветов и 5 изображений предметов обихода (посуда, игрушки, одежда), а на другом представлены 5 изображений цветов и 5 других растений (ветка, ягоды, овощи).

Инструкция: «Посмотри внимательно и покажи все цветы, которые ты видишь».

Критерии оценивания:

4 балла – обучающийся правильно показал 8 – 10 цветов;

3 балла – обучающийся правильно показал 6 – 8 цветов;

2 балла – обучающийся правильно показал 4 – 6 цветов;

1 балл – обучающийся правильно показал 2 – 4 цветка;

4 и 5 пробы проводили на материале словаря признаков (прилагательные). В 4 пробе обучающимся предлагались изображения предметов разного размера, а в 5 пробе изображения предлагали в разброс,

что требовало от ребенка определенного уровня сформированности зрительного внимания.

Проба 4. Исследование уровня понимания категориального значения антонимических признаков предметов, представленных парами (задание «Кто, чем играет?»).

Стимульный материал: лист с изображением игрушек разного размера (большие и маленькие), которые представлены парами (мяч, пирамида, самолет, велосипед, шар). Всего 5 маленьких изображений и 5 больших.

Речевой материал: большой – маленький, хороший – плохой, веселый – грустный.

Ход работы. Логопед рассказывает о том, что дружили слон Топ и мышонок Мик. Они часто играли вместе разными игрушками и просит ребенка показать все маленькие (затем большие) игрушки. В случае затруднений проводилось частичное или полное обучение.

Инструкция: «Мышонок Мик всегда играл только маленькими игрушками. Покажи все маленькие игрушки. Слон Топ играл только большими игрушками. Покажи все большие игрушки».

Критерии оценивания:

4 балла – обучающийся правильно показал 8 – 10 игрушек в паре;

3 балла – обучающийся правильно показал 6 – 8 игрушек в паре;

2 балла – обучающийся правильно показал 4 – 6 игрушек в паре;

1 балл – обучающийся правильно показал 2 – 4 игрушек в паре.

Проба 5. Исследование уровня понимания категориального значения антонимичных признаков предметов (задание «Два медведя»)

Стимульный материал: лист с изображением предметов посуды разного размера (большие и маленькие), расположенных в разброс (тарелка, чашка, ложка, стакан, солонка, вилка, сахарница, кружка, бокал, чайник) и лист, на котором изображены предметы, расположенные парами.

Ход работы. Логопед рассказывает, что мама-медведица позвала своего маленького сына-мишку обедать и предлагает ребенку показать все маленькие (большие) предметы посуды. В случае затруднений оказывается обучающая помощь показ картинки, на которой изображения нарисованы парами.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Подумай, какую посуду мама-медведица поставит на стол, чтобы покормить своего сына-медвежонка? Покажи все маленькие предметы посуды. Покажи все большие предметы посуды».

Критерии оценивания:

4 балла – обучающийся правильно показал 8 – 10 предметов;

3 балла – обучающийся правильно показал 6 – 8 предметов;

2 балла – обучающийся правильно показал 4 – 6 предметов;

1 балл – обучающийся правильно показал 2 – 4 предмета;

Проба 6. Исследование уровня понимания категориального значения глаголов (задание «Кто и что делает?»).

Стимульный материал: карточки с изображением четырех предметов, на которых выполняется действие:

Идет – девочка, собака, курица, мальчик;

Лежит – младенец в коляске, поросенок, ложка у тарелки, мяч;

Стучит – дятел, молоток, мальчик в дверь, конь копытом;

Ест – кот, девочка, мальчик, корова;

Спит – бабушка, девочка, собака, кошка.

Картинки с противоположными (конфликтными) ситуациями:

Заяц сидит, а мальчик стоит;

Девочка бежит, а собака стоит;

Девочка рисует, а папа читает;

Кот пьет, а девочка нюхает;

Собака лежит, а девочка сидит.

Ход работы. Логопед предлагает ребенку внимательно рассмотреть картинки и показать те из них, на которых будет изображено действие, названное им. В случае затруднений логопед задает наводящие вопросы, вводит глагол в контекст.

Инструкция: «Рассмотри картинки. Покажи, кто (что) идет, лежит, стучит, ест, спит?».

Критерии оценивания: за каждый правильный ответ ребенок набирает по 1 баллу. Баллы суммируются.

Сформированность контекстуально обусловленных лексических обобщений.

В раннем возрасте (2-3 года) ребенку необязательно показывать каждый предмет или каждое действие для того, чтобы он усвоил определенное слово (Е.Ф. Соболевич). Выделяя незнакомое слово из контекста, ребенок имеет возможность самостоятельно постепенно усваивать его значение и переносить из одной ситуации в другую (аналогичную), что способствует расширению словарного запаса ребенка.

В 7 пробе нами изучался уровень сформированности контекстуально обусловленных лексических обобщений на материале различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные). Существенное влияние на качество выполнения задания оказывает уровень сформированности слухового внимания, способность сохранять в памяти незнакомое слово в условиях контекста, осуществлять зрительный контроль.

Проба 7. Исследование уровня понимания контекстуально обусловленных лексических обобщений (задание «Найди и покажи»).

Стимульный материал: предметные картинки (мухомор, стул, зонт, дом, дерево, гнездо, куст); сюжетные картинки (лесная поляна, дерево рядом с домом, мальчики копают, мальчики сгребают листья, девочка метет пол, курица гребет лапами).

Речевой материал:

Существительные – В лесу вырос мухомор. Он очень красивый. На белой ножке красная шапочка. На шапочке мухомора – белый точки.

Глаголы – Миша и Коля взяли лопаты. Они начали копать яму. В выкопанную яму они посадили дерево. Весной на дереве появились зеленые листья.

Прилагательные – Возле дома выросло высокое дерево. Высоко на ветке птичка свила гнездо. На высоком дереве кот не достанет до гнезда.

Ход работы. Логопед читает текст и предлагает ребенку внимательно рассмотреть сюжетную картинку и показать тот предмет, о котором шла речь в тексте. В случае затруднения ребенку текст читается повторно, осуществляется показ сюжетной картинки.

Инструкция: «Послушай рассказ. Найди и покажи мухомор (что высокое, где копают?)»

Критерии оценивания:

4 балла – обучающийся правильно показал 8 – 10 предметов;

3 балла – обучающийся правильно показал 6 – 8 предметов;

2 балла – обучающийся правильно показал 4 – 6 предметов

1 балл – обучающийся правильно показал 2 – 4 предмета.

Сформированность видо-родовых понятий.

В 8 и 9 пробах нами изучался уровень понимания родовых понятий на материале только хорошо известных обучающимся предметов.

Проба 8. Исследование уровня понимания родового понятия «игрушки» (задание «Найди игрушку»).

Стимульный материал: коробка с предметами (матрешка, мяч, пирамида, очки, краски, лампа, машинка, кубики, ложка, кукла, лего, петушок, собачка, грузовик).

Ход работы. Логопед предлагает ребенку коробку с различными предметами и предлагает выбрать и показать среди предметов только игрушки. В случае затруднений логопед задает наводящие вопросы.



Инструкция: «Перед тобой коробка. В ней много разных предметов. Достань из нее только игрушки».

Критерии оценивания:

4 балла – обучающийся правильно показал 8 – 10 игрушек;

3 балла – обучающийся правильно показал 6 – 8 игрушек;

2 балла – обучающийся правильно показал 4 – 6 игрушек;

1 балл – обучающийся правильно показал 2 – 4 игрушки;

Проба 9. Исследование уровня понимания родового понятия «еда» (задание «Приятного аппетита»).

Стимульный материал: лист с изображением предметных картинок (яблоко, помидор, сосиска, конфета, груша, рыба, молоко, творог, масло, торт) и конфликтных изображений (кубик, мяч, стул, тетрадь, карандаши и др.).

Ход работы. Логопед предлагает ребенку показать среди изображений только те предметы, которыми можно угостить гостей. В случае затруднений логопед может задавать уточняющие вопросы.

Инструкция: Посмотри на картинки. Выбери только те предметы, которые можно есть».

Критерии оценивания:

За каждый правильный ответ респондент получал по 1 баллу.

Для большинства респондентов понятие «игрушка» близко личному опыту в отличие от продуктов питания (еда), что не вызвало особого интереса у респондентов (кроме наличия вкусовых качеств), а значит данное понятие меньше детьми запоминается и впоследствии узнается.

Проба 10. Исследование уровня понимания родового понятия «одежда» (задание «Поможем кукле Кате»).

Стимульный материал: лист с изображением предметных картинок (платье, кофта, куртка, юбка, футболка, брюки, жилет, пальто, колготки и

др.) и конфликтными изображениями (полотенце, салфетка, кастрюля, прихватки и пр.).

Ход работы. Логопед рассказывает, что кукла Катя не любит аккуратно складывать свою одежду и разбросала их. Ребенок должен помочь кукле найти и показать все предметы одежды. В случае затруднений логопед задает вопросы стимулирующего характера.

Инструкция: «Кукла Катя разбросала все свою одежду. Помогите найти ей собрать одежду».

Критерии оценивания. За каждый правильный ответ респондент получал по 1 баллу.

подавляющее большинство респондентов понятие «одежда» ассоциируют со словом «вещи», что вызвало определенные затруднения при выполнении задания.

Определение семантических связей, лежащих в основе понятийной соотнесенности слова.

Развитие лексической системности происходит в процессе систематизации знаний и представлений ребенка об окружающем мире. Следовательно, на этой основе формируется логическая понятийная соотнесенность, усвоение абстрактного обобщенного значения слов, что требует постоянного сравнения предметов, выделение отличных и характерных признаков.

С целью изучения семантических связей, лежащих в основе понятийной соотнесенности слова, респондентам предлагалась 11 проба на материале понятий «зима» и «лето».

Проба 11. Исследование понимания семантических связей, лежащих в основе понятийной соотнесенности слова (задание «Зима – лето»).

Стимульный материал: сюжетные картинки «Зима» и «лето», предметные картинки к ним (снежинка, снеговик, санки, лыжи, перчатки, вишня, бабочка, цветок, лист, муравей, трава).

Ход работы. Логопед выкладывает перед ребенком 2 сюжетные картинки и рядом кладет сложенные стопкой предметные картинки. Ребенок, поочередно принимая предметную картинку, должен определить, к какому времени года ее необходимо соотнести и кладет к конкретной сюжетной картинке с определенным временем года. В случае затруднений логопед указывает ребенку на имеющиеся аналогичные изображения на сюжетной и предметной картинке.

Инструкция: «Покажи, где на картине зима? Покажи, где лето? Разложи картинку с учетом времени года».

Критерии оценивания:

4 балла – правильно соотносит 8 – 10 предметных картинок;

3 балла – правильно соотносит 6 – 8 предметных картинок;

2 балла – правильно соотносит 4 – 6 предметных картинок;

1 балл – правильно соотносит 4 – 2 предметные картинки.

3 раздел. Исследование понимания деривационных слов.

Деривационное значение слова является составной частью лексического значения. Лексическое значение слова определяется его предметным значением, отраженным в корне слова и деривационным значением, которое выражено словообразовательными суффиксами.

Изучение понимания деривационного значения осуществлялось на следующем материале:

а) обозначение уменьшительно-ласкательных форм;

б) обозначение детенышей животных.

В пробах 12 и 13 изображения располагались парами и в разброс. Парные изображения являются более понятными, т.к. разница в значении существительных воспринимается легче.

Проба 12. Исследование уровня понимания деривационного ряда слов для обозначения уменьшительно-ласкательных форм (задание «Две сестрички»).

Стимульный материал: предметные картинки (платье – платьице, бант – бантик, книга – книжечка, юбка – юбочка, туфли – туфельки, тетрадь – тетрадка, рубашка – рубашечка, кисть – кисточка, сумка – сумочка, носки – носочки и др.).

Ход работы. Логопед рассказывает о двух сестрах. Сообщает, что старшая сестра ходит в школу, а младшая – в детский сад. У старшей сестры большие вещи, а у маленькой – маленькие. Респондент по просьбе логопеда должен показать тот или иной предмет. В случае затруднений логопед обращал внимание ребенка на размер предмета.

Инструкция: «Покажи то, что я назову. Где книга, а где книжечка...».

Для более легкого выполнения задания логопед сначала называл уменьшительно-ласкательную форму существительного, а затем – обычную номинативную.

Критерии оценивания:

4 балла – правильно соотносит 8 – 10 предметных картинок;

3 балла – правильно соотносит 6 – 8 предметных картинок;

2 балла – правильно соотносит 4 – 6 предметных картинок;

1 балл – правильно соотносит 4 – 2 предметные картинки.

В 13 пробе нами использовались как знакомые, так и малознакомые детям значения слов, обозначающих детенышей животных, с целью выявления, на какое значение респондент больше ориентируется – лексическое или грамматическое.

Проба 13. Исследование уровня понимания деривационного значения слов обозначающих детенышей животных (задание «Мама и малыш»).

Стимульный материал: игрушечный набор «Дикие животные и их детеныши» (волк – волчонок, лиса – лисенок, заяц – зайчонок, слон – слоненок, еж – ежонок, медведь – медвежонок, тигр – тигренок, олень – олененок и др.), предметные картинки с изображением взрослых животных и их детенышей.

Ход работы. Логопед поочередно выкладывает и называет игрушечных животных и их детенышей. Ребенок должен показать названное логопедом взрослое животное или детеныша. В случае затруднений логопед показывает изображения животных на картинках, выставляет фигурки животных парами.

Инструкция:

«Покажи, где волк, а где волчонок?»

Где лиса, а где лисенок?»

Где олень, а где олененок?»

Где медведь, а где медвежонок?»

Где тигр, а где тигренок?»

Где еж, а где ежонок?»

Где слон, а где слоненок?»

Где заяц, а где зайчонок?»

Где лось, а где лосенок?»

Где жираф, а где жирафёнок?»

Критерии оценивания:

4 балла – правильно показывает 8 – 10 пар картинок;

3 балла – правильно показывает 6 – 8 пар картинок;

2 балла – правильно показывает 4 – 6 пар картинок;

1 балл – правильно показывает 4 – 2 пары картинок.

4 раздел. Исследование понимания лексико-фонологического уровня прогнозирования.

В связи с тем, что прогнозирование входит в структуру действий понимания, нами диагностировался уровень сформированности прогнозирования на лексико-фонологическом уровне с использованием материала словосочетаний, предложений и текстов.

Проба 14. Исследование уровня прогнозирования на лексико-фонологическом уровне (задание «Я начну, а ты продолжи»).

Стимульный материал: предметные картинки (морковь, яблоко, конфета; пакетик сока, дом, телевизор, автобус. книга, цветы, альбом для рисования, кисточка, картина), сюжетные картинки (заяц грызет морковь, мальчик пьет томатный сок, девочка читает интересную книгу).

Речевой материал:

Заяц грызет.... (морковь).

Мальчик пьет томатный ... (сок).

Девочка читает интересную ... (книгу).

Бабушка смотрит ... (телевизор).

Водитель управляет .... (автобусом).

Мальчик ест ... (мороженое).

Мама поливает красивые ... (цветы).

Художник рисует... (картину).

Мама режет вкусное ... (яблоко).

Строитель строит ... (дом).

Ход работы. Логопед предлагает ребенку дополнить названное им предложение, подобрав соответствующую предметную картинку. В случае затруднения проводится обучение.

Инструкция: «Давай с тобой поиграем. Я буду называть предложение, а ты его закончи, показав мне картинку».

Операция смыслового контроля выполняет функцию нахождения и исправления ошибки как в процессе порождения, так и в процессе понимания речевого высказывания.

Критерии оценивания:

4 балла – правильно дополняет 8 – 10 предложений;

3 балла – правильно соотносит 6 – 8 предложений;

2 балла – правильно соотносит 4 – 6 предложений;

1 балл – правильно соотносит 4 – 2 предложений.

5 раздел. Исследование понимания смыслового контроля высказывания.

В 15 пробе респондент должен был адекватно оценить правильный рассказ сказки логопедом, который умышленно допускал ошибки.

Проба 15. Исследование уровня смыслового контроля высказывания.

Стимульный материал: иллюстрация к сказке «Курочка Ряба».

Речевой материал: жили-были дед и баба (правильно или нет?). Была у них курочка Ряба (правильно или нет?). Снесла Ряба Колобок (правильно или нет?). Дед бил-бил – не разбил (правильно или нет?). баба би-била – не разбила (правильно или нет?). Мышка бежала, хвостиком махнула. Колобок упал и покатился по дорожке в лес (правильно или нет?). дед плачет (правильно или нет?). Баба плачет (правильно или нет?). А курочка Ряба кудахчет: «Не плач, дед! Не плач, баба! Я снесу вам Колобка не простого, а золотого» (правильно или нет?).

Ход работы. Логопед рассказывает сказку «Курочка Ряба» и на каждое предложение спрашивает ребенка правильно ли то, что он рассказал. В процессе рассказа логопед намеренно допускает ошибки, используя эпизоды из сказки «Колобок». На вопрос логопеда респондент либо утвердительно (соглашаясь), либо отрицательно (не соглашаясь) качает головой. В качестве помощи можно демонстрировать иллюстрацию к сказке.

Инструкция: «Я тебе расскажу сказку «Курочка Ряба». Только слушай сказку очень внимательно, потому что я могу ошибиться».

Критерии оценивания:

В описании присутствуют 10 фактов, которые необходимо подтвердить или опровергнуть.

4 балла – правильно утвердил/опроверг 8 – 10 предложений;

3 балла – правильно утвердил/опроверг 6 – 8 предложений;

2 балла – правильно утвердил/опроверг 4 – 6 предложений;

1 балл – правильно утвердил/опроверг 4 – 2 предложения.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, целью которого было исследование уровня сформированности импрессивной речи обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии мы выявили следующие особенности.

Анализ 1 раздела исследования был направлен на изучение уровня сформированности фонемного различения звуков.

Важным показателем осуществления обобщений разных вариантов звучания одной и той же фонемы является формирование константности слухового восприятия, т.е. сформированность перцептивного уровня. Ребенок с помощью взрослых учится устанавливать связи между звуковыми образами слов и соответствующими явлениями окружающей действительности, что и способствует развитию у него импрессивной речи.

В данном случае при выполнении 1 пробы изучались навыки слухового контроля при распознавании звуков далеких по акустико-артикуляционным признакам. Трудности возникли у 20% респондентов. Слова «белочка» и «веточка» рассматривались ими как идентичные, что свидетельствовало о нарушении фонематического восприятия. Артикуляционно разные, но акустически близкие звуки (с – ш) вызвали затруднение у 10% респондентов. Существенные трудности возникли при различении артикуляционно и акустически близких звуков (ы – и; з – с). Подбор картинок «мышка» и «миска», «коза» и «коса» затруднились выполнить 50% респондентов, 20% обучающихся выполнили все задания только после оказания им обучающей помощи.

Распознавание звуков у респондентов в основном носит диффузный характер, что обусловлено низкими возможностями слухового распознавания и приводило к ошибочному выбору картинки.



Звуки, находящиеся в изолированной позиции, распознавались обучающимися лучше (р – л), чем акустически близкие (з – с).

При выполнении 2 пробы – исследование слухового контроля на фонологическом уровне, были получены следующие количественные данные. 70% респондентов с заданием справились, 30% требовался повтор задания, после чего показывался, верно. На наш взгляд, успешное выполнение задания свидетельствует о том, что объемные предметы (трехмерные) респонденты воспринимают лучше, чем плоскостные (двухмерные). Результаты 1 раздела заданий представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Уровни сформированности

Анализ результатов 2 раздела методики предусматривал изучение уровня сформированности лексических обобщений.

Данный раздел направлен на изучение понимания обучающимися с ТМНР различных уровней лексических обобщений. Как известно, овладение детьми обобщающей функции речи осуществляется за счет усвоения номинативного, контекстуально обусловленного, обобщенного лексического значения слова, его понятийной соотнесенности и абстрактно-обобщенного лексического значения. В связи с этим нами изучалось понимание детьми категориальных, контекстуально обусловленных видо-родовых понятий и

определение семантических связей, которые лежат в основе понятийной соотнесенности слова.

При выполнении 3 пробы материал был реализован на основе предметной лексики (существительные) и представлен в разных вариациях с учетом принципа от простого к сложному. 30 % респондентов справились с заданием со стимулирующей и обучающей помощью логопеда, 40 % вместо цветов указывали ветки или ягоды, принимая их за цветы, что свидетельствовало том, что ребенок не дифференцирует растения и отождествляет их. 30 % обучающихся хаотически показывали на разные предметы, попадавшие в поле их зрения.

4 и 5 пробы проводили на материале словаря признаков (прилагательные). В 4 пробе обучающимся предлагались изображения предметов разного размера, а в 5 пробе изображения предлагали в разброс, что требовало от ребенка определенного уровня сформированности зрительного внимания. Ребенку предлагалось соотнести предметы с учетом признака величины (большой – маленький). По результатам проб 30 % респондентов с соотнесением по величине смогли справиться с заданием только с помощью полного или частичного обучения логопеда. 70 % – испытывали трудности понимания задания, им требовался многократный показ, повторение инструкции и стимуляция.

При выполнении 6 пробы от ребенка требовалось понимание категориального значения глаголов. Респонденты не дифференцировали глаголы с противоположным значением «рисует – читает», «пьет – нюхает». На наш взгляд, это связано с тем, что ребенок видит ситуацию глобально (в целом), без возможности осуществления анализа наблюдаемой ситуации на картинке. Общий смысл действий остается респондентам малодоступным.

В 7 пробе нами изучался уровень сформированности контекстуально обусловленных лексических обобщений на материале различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные). Существенное влияние на

качество выполнения задания оказывал уровень сформированности слухового внимания, способность сохранять в памяти незнакомое слово в условиях контекста и осуществлять зрительный контроль.

Большая часть респондентов (80 %) испытывала существенные трудности в точном понимании слов, соотнесения слуховой информации с содержанием лексического материала. При этом от ребенка требовался одновременный зрительный контроль на картинном материале. Разогласованная деятельность зрительного и слухового анализатора при ТМНР, трудности анализа воспринимаемой информации и ее переработки не позволяло респондентам успешно справляться с заданием.\

В 8, 9, 10 пробах нами изучался уровень понимания родовых понятий на материале только хорошо известных обучающимся предметов. Респондентам требовалось из множества предложенных предметов выбрать только те, которые относятся к понятию «игрушки», «одежда» и «еда». 50 % обучающихся с ТМНР с заданием справились после оказания стимулирующей и обучающей помощи логопеда. Остальные респонденты допускали ошибки, что свидетельствовало о незнании большого круга слов, имеющих разную степень обобщенности.

С целью изучения семантических связей, лежащих в основе понятийной соотнесенности слова, респондентам предлагалась 11 проба на материале понятий «зима» и «лето». У 80 % обучающихся с ТМНР возникали трудности логической понятийной соотнесенности, сложности, связанные с абстрактным обобщенным значением слов, что свидетельствовало о нарушении умения сравнивать предметы и выделять отличные и характерные признаки времен года. Следовательно, не развита лексическая системность языка, которая формируется в процессе систематизации знаний и представлений ребенка об окружающем мире. Результаты 2 раздела заданий представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Уровни сформированности лексических обобщений

Проанализировав результаты 3 раздела, целью которого было изучение уровня сформированности понимания деривационных слов, как составной части лексического значения, были получены следующие количественные и качественные результаты.

Изучение понимания деривационного значения осуществлялось на следующем материале:

- а) обозначение уменьшительно-ласкательных форм;
- б) обозначение детенышей животных.

В пробах 12 и 13 изображения располагались парами и в разброс. Парные изображения являлись для обучающихся с ТМНР более понятными, т.к. разница в значении существительных воспринималась респондентами легче. В 12 пробе требовалось определить картинку-слова данные в уменьшительно-ласкательной форме. С этим справились только 40 % респондентов. В 13 пробе нами использовались как знакомые, так и малознакомые детям значения слов, обозначающих детенышей животных, с целью выявления, на какое значение респондент больше ориентируется – лексическое или грамматическое. В случае затруднений логопед показывал изображения животных на картинках, выставлял фигурки животных парами. Данное задание вызвало трудности у 90 % респондентов в понимании названий малознакомых им животных, т.е. слов, редко встречающихся в речи

окружающих ребенка людей (жираф – жирафёнок; лось – лосенок и др.). Отдельные категории слов могут вовсе не встречаться в речи окружающих ребенка взрослых, а значит составляют минимальный процент их понимания. Результаты 3 раздела заданий представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Уровни сформированности понимания деривационных слов

4 раздел заданий был направлен на исследование уровня сформированности смыслового прогнозирования на лексико-фонологическом уровне.

При выполнении 14 пробы респондент должен был закончить высказывание, показав картинку, подходящую по смыслу.

Данный вид задания вызвал наибольшие затруднения у респондентов. 90 % детей с ТМНР с заданием не справились. Они подставляли любые попадавшиеся им под руки картинки без учета смысла высказывания. Ориентировались на эмоциональную реакцию логопеда (правильно – неправильно). Только 10 % обучающихся справились с заданием на среднем уровне. На высоком уровне не оказалось ни одного респондента. Качественные и количественные данные свидетельствуют о том, что у детей существенно страдал весь процесс смыслового восприятия речи как сложной перцептивно-когнитивной деятельности. Результаты 4 раздела представлены рисунке 4.

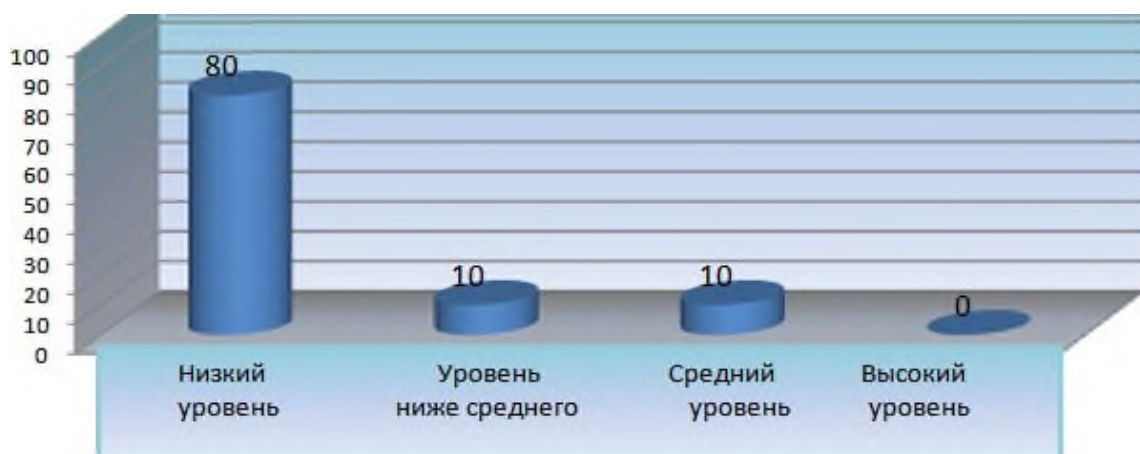


Рисунок 4 – Уровни сформированности смыслового прогнозирования на лексико-фонологическом уровне

Рассмотрим результаты 5 раздела диагностического задания, целью которого являлось исследование уровня сформированности понимания смыслового контроля высказывания. Логопед рассказывал респонденту сказку «Курочка Ряба» и на каждое предложение спрашивал ребенка правильно ли то, что он рассказал. В процессе рассказа логопед намеренно допускал ошибки, используя эпизоды из другой сказки. Респондент должен был либо утвердительно (что означало, что он согласен с утверждением), либо отрицательно (что означало несогласие) качать головой. В качестве помощи допускалась демонстрация иллюстрации к сказке.

При выполнении 15 пробы, 70 % обучающихся с заданием не справились и оказались на никому уровне, соответственно 30 % респондентов оказались на среднем уровне сформированности понимания смыслового контроля высказывания. Смысловое восприятие респондентов в основном находится на низком уровне, что свидетельствует о недоразвитии единицы языка, в которой заключено понятие. На наш взгляд нарушение функционирования психических процессов, а именно мышления, памяти, восприятия, представлений, двигательные ограничения респондентов, недостаток сенсорной информации приводят к ограниченному развитию лексической стороны импрессивной речи обучающихся с ТМНР.

Обобщив результаты констатирующего эксперимента по всем 5 разделам заданий, нами были получены усредненные показатели сформированности импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, представлены на рисунке 5.



Рисунок 5 – Уровень сформированности импрессивной речи

Таким образом, были выявлены следующие специфические особенности сформированности импрессивной речи обучающихся с ТМНР, представленные на графике (См. рисунок 5):

- 1) бедность и примитивность пассивного словаря;
- 2) незнание большого круга слов разной степени обобщенности;
- 3) понимание значений слов-действий неточны и расплывчаты;
- 4) нарушено понимание дифференциации словообразовательных моделей;
- 5) трудности понимания и различения грамматических категорий (словоизменение);
- 6) нарушен цикл операций внутреннего прогнозирования высказывания;
- 7) трудности в понимании логико-грамматических структур языка.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации коррекционно-логопедической работы по формированию импрессивной речи у рассматриваемого контингента обучающихся.

### **ГЛАВА 3. СПЕЦИАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

#### **3.1 Теоретические основы формирующего эксперимента**

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года п. 9 ст. 2 указывается, что рабочая программа для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития является важным компонентом образования при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Образовательная организация самостоятельно разрабатывает специальные индивидуальные программы развития (далее СИПР) с учетом специфических психофизических особенностей обучающихся с ТМНР.

Основной сложностью при разработке программ на наш взгляд является невозможность стандартизировать образование данной группы обучающихся, в связи с тем, что возможности осуществления развития, коррекции, социализации у каждого обучающегося индивидуальны.

Так как обучающиеся с ТМНР не способны к овладению в полном объеме ФГОС образования обучающихся с УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (интеллектуальными нарушениями), то тогда образование обучающихся возможно только при разработке СИПР, предполагающей индивидуальный уровень получения итогового результата школьного образования. СИПР составлен для обучающихся данной группы на базе АООП УО (ИН) варианта 2 ФГОС с учетом нормативных документов.

При разработке СИПР нами учитывались ряд принципов построения программы.

Принцип дифференцированного подхода при разработке СИПР позволяет учитывать типологические и индивидуальные особенности обучающихся.



Деятельностный принцип направлен на учет индивидуальных особенностей обучающихся с ТМНР, нацелен на увеличение мотивации к получению образования и усвоению новых знаний. Данный принцип позволяет опираться на теоретические положения отечественной психологической науки, нацеленной на грамотное построение процесса обучения и воспитания, учет структуры образовательной деятельности, общие закономерности развития нормального и аномального ребенка.

Принцип развивающей направленности получения образования, нацелен на развитие личности обучающегося с ТМНР, расширение «зоны ближайшего развития», учет особых образовательных потребностей.

Принцип учета возрастных особенностей обучающихся с ТМНР, определяет достижения данной нозологической группы.

Принцип практической направленности деятельности, предусматривает использование полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности. Важен перенос полученных компетенций в новые условия.

Важным принципом при построении СИПР, на наш взгляд, является гибкость учебного плана. Индивидуальный учебный план для обучающихся с ТМНР основывается на психолого-педагогических особенностях обучающихся, который также согласовывается с родителями или лицами, которые их заменяют. Законом об образовании не определены требования к СИПР, поэтому нами выбрана самостоятельная форма записи текстового варианта СИПР, в которую при необходимости учителя-логопеды могут вносить необходимые коррективы во все структурные элементы СИПР с учетом особенностей образовательного процесса и индивидуальных особенностей обучающихся с ТМНР.

С учетом выявленных особенностей физического и психического развития обучающихся с ТМНР нами была разработана примерная СИПР, в содержание которой, как было указано выше, могут быть внесены необходимые коррективы с учетом специфики образовательного процесса и

возможностей обучающихся данной группы. Для предупреждения различных по структуре и оформлению программ СИПР рекомендуем утвердить на базе образовательной организации единую форму через утверждение локальных актов, закрепив Положение о СИПР на методическом объединении.

Рассмотрим содержание СИПР.

#### I. Пояснительная записка.

Содержание СИПР разработано на основе адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития, вариант 2 ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Организация режима работы с обучающимися с ТМНР учитывает особенности обучающихся и их образовательные возможности.

Содержание СИПР по формированию импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития построено с учетом ряда нормативно-правовых документов, а именно:

1. Адаптированная основная образовательная программа для классов с ТМНР (вариант 2);
2. Письмо МО и науки РФ от 11.03.2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ».
3. Приказ МО и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении ФГОС ОО УО (интеллектуальными нарушениями)».
4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 г. № 26 «Об утверждении СанПин 2.4.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ».
5. Устав образовательной организации.

6. Локальные акты образовательной организации (договор об образовании между организацией и законными представителями обучающегося с ТМНР).

Целевая группа: обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее ТМНР).

Цель программы: развитие импрессивной речи обучающегося с ТМНР средствами альтернативной коммуникации.

Задачи СИПР:

1. Развивать потребность в общении с использованием пиктографических символов.

2. Научить пользоваться альтернативными средствами коммуникации.

3. Постепенно расширять словарный запас за счет представлений об окружающем мире на основе включения знака (жесты, пиктограммы).

4. Формировать умения понимать обращенную речь различной тематической направленности.

5. Закреплять навык самостоятельного использования действий с пиктограммой в процессе взаимодействия с окружающими людьми.

6. Самостоятельно создавать сообщение с использованием символов /пиктограмм для пользования в любой жизненной ситуации (просьба, выражение эмоций, комментирование и т.д.).

7. Обучать коммуникативным умениям и навыкам взаимодействия с ближайшим окружением (выражение просьбы с использованием пиктограмм, понимание пиктографических символов и т.д.).

8. Выполнять упражнения по использованию пиктографического кода, упражнения по вовлечению кода, упражнения установления и применения пиктографического символа.

9. Развивать коммуникативные возможности обучающегося с целью накопления жизненного опыта и дальнейшей социализации.

Система оценки достижений, планируемых результатов освоения СИПР:

Текущая аттестация обучающихся с ТМНР осуществляется один раз в три месяца и проводится в форме мониторинга на основе оценочных критериев по итогам выполняемых практических заданий:

ВЗС – выполняет задание самостоятельно,

ВЗПи – выполняет задание с помощью (по инструкции речевой, жестовой / графической),

ВЗПо – выполняет задание с помощью (по образцу),

ВЗПп – выполняет задание с помощью (по подражанию),

ВЗПф – выполняет задание с помощью (физической),

ДН – действие не выполняет

Промежуточная аттестация проводится по окончании второго полугодия и ее итоги отражаются в психолого-педагогической характеристике обучающегося с ТМНР.

Итоговая аттестация основывается на результатах освоения жизненных компетенций обучающихся с ТМНР и на осуществляется в течение последнего месяца учебного года за счет выполнения специально подобранных заданий, которые выявляют результаты обучения. При оценке учитываются затруднения психофизического характера, личностные результаты обучающегося с ТМНР.

Формы работы. Обучение осуществляется на уроке. Продолжительность урока составляет 40 минут. Недельная нагрузка на обучающегося с ТМНР не менее 4 часов по учебному предмету «Речь и альтернативная коммуникация».

Длительность реализации СИПР: 1 учебный год.

Специалисты, участвующие в разработке и реализации СИПР: учитель-логопед, учитель-дефектолог, учитель музыки, психолог.

Планируемые результаты в развитии импрессивной речи обучающихся с ТМНР:

1. Понимает существительные, обозначающие конкретные предметы и обобщающие понятия (посуда, мебель, игрушки, одежда, обувь, животные, овощи, фрукты, учебные принадлежности, транспорт, птицы и др.) и подбирает к ним соответствующие символы.
2. Понимает глаголы, прилагательные, предлоги «на», «под» и подбирает соответствующий символ / пиктограмму.
3. Понимает обращенную речь: простую фразу логопеда, умеет самостоятельно формулировать фразу с использованием символов / пиктограмм.
4. Самостоятельно создает простое сообщение с использованием символа в ситуации коммуникативного взаимодействия с логопедом и другими взрослыми.
5. Сообщает о базовых потребностях, умеет выбирать символы для выражения просьбы или эмоции.
6. Составляет рассказ о себе с использованием графических изображений (фотографии, пиктограммы).

### 3.2. Содержание логопедической работы с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями

Таблица 1 – Индивидуальный учебный план

| Предмет   | Индивидуальные занятия |             |                 |                    |                     |                |         |
|---|------------------------|-------------|-----------------|--------------------|---------------------|----------------|---------|
|   | Итого                  | Воспитатель | Учитель-логопед | Учитель-дефектолог | Учитель физкультуры | Учитель музыки | Учитель |
| Речь и альтернативная (дополнительная коммуникация) |                        | -           | 2               | -                  | -                   | -              | -       |
| Коррекционно-развивающие занятия                    |                        | -           | 1               | 4                  | 2                   | -              | 6       |
| Итого   | 15                     | -           | 3               | 4                  | 2                   |                | 6       |

Содержание образования по предмету «Развитие речи и альтернативная коммуникация».

Таблица 2 – Содержание учебных предметов и коррекционных курсов

| Содержание   | 1 полугодие                              | 2 полугодие   |
|--|--|---|
| Речь и альтернативная (дополнительная) коммуникация  |  |   |
| Коммуникация   |  |   |
| Приветствие /прощание с собеседником (машет рукой, улыбается)                                  | Жесты                                    | Упражнения на распознавание символа                   |
| Выражение своих желаний жестом на предметом / показом символа/пиктограммы                      | Жесты, показ предметов                   | Упражнения на воспроизведение символа                 |
| Выражение благодарности  | Кивок головой                            | Пиктограмма «спасибо»                                 |
| Развитие речи средствами невербальной коммуникации   |  |   |
| Импрессивная речь  |  |   |
| Понимание слов, обозначающих предмет по темам:<br>Ягоды<br>Посуда<br>Цветы<br>Птицы<br>Деревья | Предметы, фотографии предметов, картинки | Упражнения на классификацию.<br>Символы и пиктограммы |

Продолжение таблицы 2 – Содержание учебных предметов и  
коррекционных курсов

| Содержание  | 1 полугодие                                  | 2 полугодие  |
|---|--|--|
| Насекомые<br>Транспорт<br>Игрушки<br>Овощи<br>Фрукты  |  |  |
| Понимание обобщающих понятий: лесные ягоды и грибы, плодовые и лиственные деревья, водоплавающие птицы, транспорт, одежда и обувь, насекомые, овощи и фрукты, игрушки и т.д.                                    | Предметы, картинки, пиктограммы              | Упражнения на установление ассоциаций.<br>Упражнения на классификацию.<br>Символы и пиктограммы              |
| Понимание слов, обозначающих действие предмета:<br>Писать<br>Поливать<br>Убирать<br>Стирать<br>Готовить<br>Покупать<br>Гладить<br>Мыть<br>Чистить<br>Подметать<br>Считать<br>Читать<br>Идти<br>Бежать<br>Сидеть | Предметы, картинки, пиктографические символы | Символы и пиктограммы.<br>Упражнение на приведение в соответствие.<br>Упражнения на установление ассоциаций. |
| Понимание слов, обозначающих признак предмета:<br>Круглый<br>Квадратный<br>Высокий<br>Низкий<br>Маленький<br>Большой<br>Грязный<br>Чистый<br>Старый<br>Молодой  | Предметы, картинки, пиктографические символы | Символы и пиктограммы  |
| Понимание предлогов «над», «под», «на», «между»   | Предметы, картинки, пиктографические символы | Упражнения на изображения.<br>Символы и пиктограммы  |

Продолжение таблицы 2 – Содержание учебных предметов и  
коррекционных курсов

| Содержание  | 1 полугодие  | 2 полугодие   |
|---|--|---|
| Понимание содержание текста, состоящего из 3 – 4 предложений  | Составление текста с использованием картинного материала, пиктографических символов. | Упражнения выбора. Упражнения анализа и синтеза. Грамматические упражнения, формирующие представления о морфосинтаксической структуре языка.      |
| Выделение персонажей русской народной сказки «Репка»:<br>Дед<br>Баба<br>Внучка<br>Собачка Жучка<br>Кошка<br>Мышка<br>Выделение персонажей русской народной сказки «Теремок»:<br>Мышка<br>Лягушка-квакушка<br>Зайка<br>Лиса<br>Волк<br>Медведь | Предметы, картинки, пиктограммы, пиктографических символов.                          | Упражнения сериации.<br><br>Пиктограммы/символы<br><br>Грамматические упражнения, формирующие представления о морфосинтаксической структуре языка |
| Понимание содержание текста, состоящего из 3 – 4 предложений  | Составление текста с использованием картинного материала, пиктографических символов. | Упражнения выбора. Упражнения анализа и синтеза. Грамматические упражнения, формирующие представления о морфосинтаксической структуре языка.      |

### Тематическое планирование

Примеры упражнений для тематического планирования по формированию импрессивной речи обучающихся с ТМНР.

1) Упражнения по освоению системы пиктографических символов, которые предусматривают выполнение ряда 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.

2) Упражнения по применению 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.

IV. Необходимые технические средства и дидактические материалы к индивидуальным занятиям.

Наглядный и дидактический (демонстрационный и индивидуальный) материал по лексическим темам: «Времена года», «Птицы», «Деревья», «Насекомые», «Ягоды», Растения», «Овощи и фрукты», «Одежда и обувь», Посуда», «Транспорт», «Мебель», муляжи предметов, игрушки, конструктор «лего».

Проектор, видеоматериалы, фотоаппарат.

Набор предметов, пиктограмм, картинок.

V. Условные обозначения.

Уровни самостоятельности при выполнении заданий:

Задание не выполняет –

Задание выполняет со значительной помощью – ЗП

Задание выполняет с частичной помощью – ЧП

Задание выполняет по подражанию – П

Задание выполняет по образцу – О

Задание выполняет самостоятельно, но имеются ошибки – СШ

Задание выполняет самостоятельно без ошибок +

Реакция в процессе выполнения заданий:

Негативная реакция – НГ

Нейтральная реакция – НР

Положительная реакция – ПР

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В процессе реализации исследования, была определена цель, заключающаяся в теоретическом обосновании, изучении специфических особенностей и уровней сформированности импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития и определении содержания специальной индивидуальной программы коррекционно-логопедической работы по развитию импрессивной речи обучающихся рассматриваемой группы. Представленная цель исследования предполагала реализацию следующих задач исследования, включающих анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования, содержание диагностического комплекса, направленного на изучение уровня сформированности импрессивной речи обучающихся с ТМНР и разработку критерий к нему, специфические механизмы импрессивной речи обучающихся с ТМНР, разработку содержания специальной индивидуальной программы коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений импрессивной речи у изучаемой группы обучающихся (СИПР).

Получение качественного образования детьми с ТМНР является одной из актуальных проблем развития данной группы обучающихся, ранее считавшихся необучаемыми.

Проблемы обучения и развития детей с ТМНР рассмотрены в трудах многих ученых (Басилова Т.А., Бгажнокова И.М., Блюмина М.Г., Бертынь Г.П., Головчиц Л.А., Жигорева М.В., Исаева Т.Н., Мастюкова Е.М., Мещеряков А.И., Чулков В.Н., Царев А.М., Цикото Г.В. и др.). Проведенные исследования показывают, что в основном дети испытывают существенные трудности в вопросах их обучения, воспитания и социализации, что объясняется спецификой феномена сложного нарушения развития, приводящего к замедлению, искажению формирования их психики.

Развитие и совершенствование речи, как психической функции, является одной из важных психолого-педагогических и логопедических направлений деятельности специалистов, так как влияет на становление коммуникативного компонента личности ребенка с ТМНР и влияет на формирование необходимых жизненных компетенций.

Для проведения констатирующего эксперимента была выделена группа обучающихся с ТМНР в количестве 5 обучающихся 5 класса. В процессе коррекционно-развивающей работы все дети были обследованы учителем-логопедом. Возраст обучающихся составлял 12 – 13 лет.

Исследование было организовано на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Подсолнух» с обучающимися в количестве 5 человек проходило в три этапа:

I этап – изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, разработка плана исследования и методики констатирующего эксперимента (ноябрь 2020 – февраль 2021 гг.).

II этап – проведение констатирующего эксперимента и анализ полученных результатов (февраль 2021 – сентябрь 2021 гг.).

III этап – разработка содержания программы коррекционно-логопедической работы по развитию импрессивной речи обучающихся с ТМНР с использованием средств альтернативной коммуникации (сентябрь 2021 – ноябрь 2021 гг.).

В ходе эксперимента было проведено логопедическое обследование импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (далее ТМНР) с целью исследования механизмов усвоения лексики и проведения анализа полученных результатов.

Целью констатирующего исследования являлось изучение уровня сформированности импрессивной стороны речи обучающихся с ТМНР.

При комплектовании группы нами учитывались следующие параметры: возраст испытуемых (12 – 13 лет) и тяжесть дефекта (ТМНР).

Нами проводились наблюдения за обучающимися во время занятий с учителем-логопедом, беседы с родителями и педагогами, изучалась медицинская и психолого-педагогическая документация.

По результатам наблюдений и изучения логопедической и медицинской документации мы выявили, что 100 % обучающихся – это дети с ТМНР, среди которых у 30 % нарушена координация, точность и темп движений, 20 % респондентов имели замедленный темп и рассогласованность движений; 25 % возбудимы с проявлением аффективных реакций; 75 % респондентов испытывали трудности при выполнении тонких, дифференцированных движений (удержание и захват пищащих предметов, шнуровка ботинок, завязывание ленточек и пр.), при этом имел место синдром двигательной расторможенности; 10 % – гидроцефалия; сенсорные нарушения 20 % (нарушения зрения и слуха); 65 % обучающихся не владели экспрессивной речью, но осуществляли коммуникацию с помощью жестов, вокализаций, отдельного стереотипного набора слов или псевдослов (дизартрия, алалия, грубый органический дефект артикуляционного аппарата). У части детей наблюдались деструктивные формы поведения.

10 % обучающихся страдали эпилептическими припадками, 20% респондентов – дети с синдромом Дауна.

Особенности психофизического развития респондентов определяли возможности получения образования. Все респонденты обучались по 2 варианту ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которое ориентировано на формирование жизненных компетенций и реализуется через специальную индивидуальную программу развития (СИПР), разработанную для каждого обучающегося.

Для проведения констатирующего эксперимента применялись методики, предложенные Е.Ф. Соботович и И.Е. Соботович.

За основу исследования были взяты 5 механизмов усвоения лексики.

1 раздел – исследование понимания фонемного различения звуков (стабилизация слухового восприятия);

2 раздел – исследование понимания лексических обобщений (категориальные; контекстуально обусловленные; родовые понятия; определение семантических связей, лежащих в основе понятийной соотнесенности слова; лексико-семантические языковые явления (многозначность);

3 раздел – исследование понимания деривационных слов (обозначение уменьшительно-ласкательных форм; обозначение детенышей животных);

4 раздел – исследование понимания лексико-фонологического уровня прогнозирования;

5 раздел – исследование понимания смыслового контроля высказывания.

Проанализировав полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента с учетом всех выполненных обучающимися заданий, нами были полученные количественные и качественные характеристики.

Обобщив результаты констатирующего эксперимента по всем 5 разделам заданий, нами были получены усредненные показатели

сформированности импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. На высоком уровне сформированности импрессивной речи не оказалось ни одного обучающегося, на среднем уровне оказалось, 17,5 % обучающихся, на уровне ниже среднего 20 % респондентов. Основная группа респондентов показала низкий уровень сформированности импрессивной речи и составила 62,5 %.

В процессе проведенного исследования были получены следующие качественные характеристики, представленные в виде бедности, примитивности импрессивного словаря; отсутствия в словаре существенного круга понятий различной степени обобщенности; непонимания значений глаголов, а те понятия, что имелись в импрессивном словаре носили неточный и расплывчатый характер; понимания дифференциации словообразования носили неточный характер; словообразование в форме понимания и различения грамматических категорий являлось нарушенным; также нарушен цикл операций в виде внутреннего программирования текста; нарушена логико-грамматическая структура языка. Таким образом, нарушение деятельности психических функций, имеющиеся двигательные нарушения у обучающихся с ТМНР приводили к дефициту сенсорной информации и, как следствие, к обеднению лексической стороны импрессивной речи.

В соответствии с полученными результатами нами была разработана специальная индивидуальная программа логопедической работы по формированию импрессивной речи обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (СИПР). Особое внимание в процессе разработки специальной индивидуальной программы уделялось системе формирования коммуникативных навыков, предложенной отечественными учеными Баряевой Л.Б., Логиновой Е.Т., Лопатиной Л.В. [2]. Данная группа ученых предлагает использовать в работе с обучающимися невербальную коммуникацию и основное внимание обращала на три

составляющих компонента речи: мотивационную, целевую и исполнительскую. Авторы считают, что слова согласно кодовой системе языка сгруппированы в виде грамматических категорий: работа над словом, затем фразой, следующий этап – работа над грамматическим оформлением предложения и, наконец – организация общения обучающихся, что позволяет им успешно взаимодействовать с социумом.

Важным принципом при построении СИПР являлась гибкость учебного плана. Индивидуальный учебный план для обучающихся с ТМНР основывается на психолого-педагогических особенностях обучающихся, который также согласовывался с родителями или лицами, которые их заменяли. Законом об образовании не определены требования к СИПР, поэтому нами была определена самостоятельная форма записи текстового варианта СИПР, в которую при необходимости учителя-логопеды могут вносить необходимые коррективы во все структурные элементы СИПР с учетом особенностей образовательного процесса и психофизических особенностей обучающихся с ТМНР.

Таким образом, предложенная специальная индивидуальная программа логопедического воздействия с целью формирования импрессивной речи позволит существенно преодолеть нарушение понимания речи у обучающихся с ТМНР и расширить возможности взаимодействия с социальным окружением ребенка. Основой разработанной СИПР является гибкость учебного плана и содержательного компонента, так как данная группа обучающихся отличается высокой полиморфностью и индивидуальностью.



**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Агаева, И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. 192 с.
2. Агранович, З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. — Спб.: Детство-Пресс, 2001. 48 с.
3. Аксенова, Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений в современной педагогике/ Л. И. Аксенова //Дефектология 2007. - № 3
4. Аксенова, Л.И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие для СПО / Л. И. Аксенова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. 377 с.
5. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
6. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с ТМНР. С. 83-95 Образование обучающихся с тяжёлыми нарушениями развития. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 6 – 8 ноября 2018 года / Под общ. ред. А. М. Царёва. – Псков: Псковский государственный университет, 2018. 232 с.
7. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 3.

8. Баев, Б.Ф. Психология внутренней речи: Автореферат дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук (по психологии) / Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Ленинград: [б. и.], 1967. 29 с.
9. Баряева, Л.Б., Лопатина Л.В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учеб–но-методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. 48 с.
10. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Я – говорю! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008.
11. Баилова, Т.А. О слепых детях с дополнительными нарушениями и проблемах их семейного воспитания / Т. А. Баилова; Рос. гос. Б–ка для слепых. — М., 2009. 31 с.
12. Баилова, Т.А., Александрова Н.А. Как помочь малышу со сложными нарушениями развития: пособие для родителей. – М.: Просвещение, 2008. 111 с.
13. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Программно–методические материалы. – М.: ВЛАДОС, 2007. 181 с.
14. Бертынь, Г.П. Розанова Т.В. Клинико-психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом (Сообщение 2) // Дефектология 1993, № 4.
15. Би Х. Развитие ребенка. – СПб: Питер, 2004. 768.
16. Блюмина, М.Г. наследственные формы олигорении и других аномалий развития у детей: Сборник научных трудов. Издательство Академия педагогических наук СССР, 1983.

17. Богданова, О.Ю. Теория и методика обучения литературе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. – 5–е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 400 с
18. Богуш, А.М. Обучение правильной речи в детском саду. – К.: Рад. шк., – 1990. 216 с
19. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии / Т.Г. Визель –М.: АСТ, 2005. 383
20. Виноградов, В.В., Лексикология и лексикография: Избранные труды / В.В. Виноградов {отв. ред. и предисл. В.Г. Костомарова}: Акад. наук СССР. Отд–ние лит. и яз. – Москва: Наука. – 1099. 312 с.
21. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2008. 133
22. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушения речи у детей. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. 45 с.
23. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Астрель, 2011. 640 с.
24. Выготский, Л.С. Мышление и речь, в Сб.: Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др., М., «Аст»; «Астрель», 2008. с. 506 - 508.
25. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982
26. Гальперин, П. Я., Обухова Л. Ф. Процесс решения задач и проблемы формирования полноценного объекта действия в уме // ДАПН РСФСР. 1961. № 2. С. 73 – 77
27. Гальперин, П.Я. Введение в психологию. М., 1976.

28. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3–е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
29. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи: научное издание / А. Н. Гвоздев; АПН РСФСР. - М.: АПН РСФСР, 1961. 473 с.
30. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб: Детство – Пресс; М.: ТЦ Сфера, 2007.
31. Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3–е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
32. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для педвузов /В. П. Глухов. –М.: АСТ: Астрель, 2008
33. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие [для студентов педвузов] / Вадим Петрович Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с
34. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха /Л. А. Головчиц. – М.: Владос, 2010. 319 с.
35. Грабенко, Т.М., Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Коррекционные развивающие адаптирующие игры. – СПб: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2004. 66 с.
36. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О.Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. – № 2.

37. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. – № 2, 67 с.
38. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжёлой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. - № 2, с. 68
39. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжёлой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. – № 2, с. 37
40. Елисеева, Е.Н., Истомина, О.В., Рудакова, Е.А. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / Под ред. А.М. Царева. – Псков, 2018. 270 с.
41. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь /М. В. Жигорева. - М.: Академия, 2008. 240 с
42. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. М.: Директ-Медиа, 2008. 104 с
43. Жукова, Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. — М.: Просвещение, 1973.
44. Забрамная, С.Д., Исаева, Т.Н. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью. – М.: В. Секачев, ТЦ «Сфера», 2007
45. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психологосоциальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

46. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
47. Зинкевич–Евстигнеева, Т.Д., Нисневич, Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 3-е издание. — СПб.: «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2001
48. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
49. Кириллова, Е.В., Мамаева, А.В. Учусь познавать, говорить, жить. Советы логопеда // Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения. 2009. - № 4., с.33
50. Кириллова, Е.В. К вопросу о дифференциальной диагностике безречевых детей // Детская и подростковая реабилитация. 2007. - № 1 (8)
51. Кириллова, Е.В., Мамаева, А.В. Формирование основ коммуникации у безречевых детей 7 – 9 лет со сложной структурой дефекта // Детская и подростковая реабилитация. 2007. - № 2 (9). с.67
52. Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 4 – 5 лет с ОНР. – М., Владос, 2007
53. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 224 с.
54. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – СПб.: Наука–Питер, 2006. 102 с.
55. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2001. 224 с., с. 26

56. Левченко, И.Ю., Жигорева М.В. В помощь дефектологу дошкольной образовательной организации: методические подходы к проектированию адаптированной основной образовательной программы для детей раннего возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. - № 4. – С. 23 – 28.
57. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. – 287 с
58. Леонтьев, А.А. Психология общения. –2-е изд., испр. и доп.– М.: Смысл, 1997. 365 с.
59. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. 144 с.
60. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. 312 с.
61. Логопедия: Учебное пособие / Под общ. ред. Н.М. Борозинца. – Ч. 2. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. 335 с.
62. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962.
63. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Изд. «Академический проект». – М., 2000. 512 с, С.6.
64. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. 384 с.

65. Лурия, А.Р. Язык и сознание. / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979., с. 298
66. Лурия, А.Р. Язык и сознание. / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
67. Лурия, А.Р. Язык и сознание. / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
68. Макатон, Основной словарь. Символы // Под ред. Т.А. Бондарь. – М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2014
69. Маллер, А.Р., Цикотто Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью. М.: Изд-во Академия, 2003. 220 с
70. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. 95 с
71. Матвеева, О.В. Альтернативная коммуникация (из практики работы). // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – №7. – С. 42 – 47., с. 39
72. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод.пособие / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Мн.: БГПУ, 2009. 276 с.
73. Методы обследования речи детей / Под ред. проф. Г. В. Чиркиной – М.: АРКТИ, 2005. 240 с., с. 28
74. Методы обследования речи детей/под ред. проф. Г.В. Чиркиной – М.: АРКТИ, 2005. 240 с., с. 71
75. Мещеряков, А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. – М.: «Педагогика», 1974.



76. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Урал. гос. пед. Ун-т ; авт.–сост. И. А. Филатова, Е. В. Каракулова. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. 287 с.
77. Моругина, В.В., Лапшина, Е.А. Приемы работы с детьми, имеющими синдром сенсорной алалии, 2016. С. 152 – 155
78. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. пособие для вузов по спец. «Педагогика и психология», «Психология», «соц. Педагогика», «Педагогика». – М.: Академия, 2012. 656 с.
79. Мюллер Фридрих Макс. Лекции по науке о языке. Перевод с английского. Изд. 2-ое, доп. М.: Либроком, 2009. 314 с.
80. Нарушение развития речевой деятельности у детей / Р.Е. Левина // Вопросы патологии речи. – Харьков, 1959. - С. 23-27
81. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников /под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. 128 с.
82. Образование обучающихся с тяжёлыми нарушениями развития. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 6–8 ноября 2018 года / Под общ. ред. А. М. Царёва. — Псков: Псковский государственный университет, 2018. 232 с
83. Орфинская, В.К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей-алаликов и анартриков // Развитие мышления и речи у аномальных детей: Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1963. – С. 271–295
84. Основы методики коррекционно-развивающей работы [Электронный ресурс]: электронный учебно-методический комплекс для студ. соц.–пед.

факультета специальность 1-03 03 01 Логопедия сост. Е.П. Шевчук; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина, кафедра специальных педагогических дисциплин. – Брест : Изд-во БрГУ, 2019

85. Очерки физиологии высшей нервной деятельности человека / Н. Н. Трауготт, Л. Я. Балонов, А. Е. Личко. – Москва : Медгиз, 1957. – 247 с.

86. Павелков, Р.В. Общая психология. Учеб. для ВУЗов / Р. В. Павелков. – Изд. 3-е, доп. – Киев: Кондор, 2009. 576 с.

87. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на Дону: Феникс, 2002. 445 с., с. 28.

88. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития Информационно-методический сборник для специалистов / Под редакцией А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой – Москва, 2017. 118 с

89. Рудакова, Е.А. Разработка индивидуальной программы обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. - №3. – С. 20 – 22.

90. Седов, К.Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. – М.: Лабиринт, 2008.

91. Сеница, Т.И. Наследие Л.С. Выготского: проблемы практики культурно-исторической концепции / Т.И. Сеница // Диалог. – № 3 – 2016. – С. 3 – 10

92. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 4 – 5 лет с ОНР. – М., Владос, 2007

93. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – М.: Классикс-Стиль, 2003. 160 с.
94. Соколов, О.М. Лексикографические аспекты имплицитной морфологии русского языка // Проблемы учебной лексикографии: Состояние и перспективы развития. – Симферополь, 1992.
95. Специальная дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Е. Р. Баенская, Т. А. Басилова, А. Л. Венгер и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. 352 с
96. Течнер, С., Мартинсен, Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, 2014
97. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. – метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2004. 288 с.
98. Ушакова, Т.Н. Психологические и психофизиологические исследования речи. Сборник трудов, М., «Наука», 1985. 240 с
99. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2007. 209 с
100. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (peks) / Л. Фрост, Э. Бонди // Альтернативная коммуникация: метод. сборник / сост. Е. А. Штягинова. – М.: Теревинф, 2011. 373 с

101. Хватцев, М.Е. Логопедия: в 2 кн.: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 2 / М.Е. Хватцев; под науч. ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. - М.: ВЛАДОС, 2009. - Доступна эл. версия. ЭБС «VOOK.ru»
103. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. – СПб: Питер, 2005. – 496 с.
104. Царёв, А.М. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №3. – С. 12 – 19
105. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. -- М.: «Юристъ», 1997. 256 с
106. Цикото, Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция предметно-практической деятельности. – М.: Полиграфсервис, 2011
107. Чиркина, Г.В. Мир звуков: альбом – пособие для учителя-логопеда к учеб. Чиркиной Г.В., Российской Е.Н. «Произношение. Мир звуков» для спец. (коррекц.) шк. V вида: 1 – 2 кл. / Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская. – М.: АРКТИ, 2003. 59 с.
108. Чулков, В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития / В.Н. Чулков // Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332 – 344.
109. Шаховская, С.Н., Шорох-Троцкая (Буплакова) М.К. Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия, афазия / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007.

110. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. проф. образования / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – Москва.: Академия, 2011. 384
111. Adam H. (1993): Mit Gebärdenund Bildsymbolenkommunizierenlernen. Würzburg: Edition Bentheim. (Адам (1993): Обучение коммуникации с помощью жестов и пиктограмм. Вюрцбург).
112. Beukelman D. R., Mirenda P. (1992). Augmentative and alternative communication management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. (Бейкельман Д. Р., Миренда П. (1992). Обучение дополнительной и альтернативной коммуникации детей и взрослых с тяжелыми нарушениями коммуникации. Балтимор)
113. Майер-Джонсон Р. Picture Communication Symbols, 1981: [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/images/search?text=Майер-Джонсон Р. Picture Communication Symbols, 1981.&lr=54>, с. 277
114. Письмо Минобрнауки России от 15.03.2018 N ТС-728/07 [электронный ресурс] URL: <https://ppt.ru/docs/pismo/minobrnauki/n-ts-728-07-200317> (дата обращения 06.06.2021 г.).

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Приложение А

Уровни сформированности импрессивной речи на этапе  
констатирующего эксперимента

| Список обучающихся | Стабилизация слухового восприятия | Сформированность лексических обобщений | Понимание депривационных слов | Прогнозирование лексико-фонологического уровня | Смысловый контроль |
|--------------------|-----------------------------------|--|-------------------------------|--|--------------------|
| Обучающийся 1      | средний                           | низкий                                 | низкий                        | низкий   | Средний            |
| Обучающийся 2      | средний                           | низкий                                 | низкий                        | низкий   | Низкий             |
| Обучающийся 3      | низкий                            | низкий                                 | средний                       | низкий   | Низкий             |
| Обучающийся 4      | низкий                            | средний                                | низкий                        | средний  | Средний            |
| Обучающийся 5      | низкий                            | средний                                | низкий                        | низкий   | Низкий             |

## Количественные результаты выполнения 1 раздела заданий

| № | Обучающийся | Пробы |   |   |   |   |   | Уровни сформированности |
|---|-------------|-------|---|---|---|---|---|-------------------------|
|   |             | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |                         |
| 1 | Обучающийся | 2     | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | Средний                 |
| 2 | Обучающийся | 2     | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | Низкий                  |
| 3 | Обучающийся | 3     | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | Низкий                  |
| 4 | Обучающийся | 2     | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | Низкий                  |
| 5 | Обучающийся | 3     | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | Средний                 |

## Количественные результаты выполнения 2 раздела заданий

| № | Обучающийся | Пробы |   |   |   |   |   | Уровни сформированности |
|---|-------------|-------|---|---|---|---|---|-------------------------|
|   |             | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |                         |
| 1 | Обучающийся | 3     | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | Средний                 |
| 2 | Обучающийся | 2     | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | Средний                 |
| 3 | Обучающийся | 1     | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | Низкий                  |
| 4 | Обучающийся | 2     | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | Низкий                  |
| 5 | Обучающийся | 1     | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | Низкий                  |



## Количественные результаты выполнения 3 раздела заданий

| № | Обучающийся | Пробы |   |   |   |   |   | Уровни сформированности |
|---|-------------|-------|---|---|---|---|---|-------------------------|
|   |             | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |                         |
| 1 | Обучающийся | 3     | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | Средний                 |
| 2 | Обучающийся | 1     | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | Низкий                  |
| 3 | Обучающийся | 2     | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | Низкий                  |
| 4 | Обучающийся | 3     | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | Средний                 |
| 5 | Обучающийся | 1     | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | Низкий                  |

## Количественные результаты выполнения 4 раздела заданий

| № | Обучающийся | Пробы |   |   |   |   |   | Уровни сформированности |
|---|-------------|-------|---|---|---|---|---|-------------------------|
|   |             | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |                         |
| 1 | Обучающийся | 2     | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | Низкий                  |
| 2 | Обучающийся | 2     | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | Низкий                  |
| 3 | Обучающийся | 1     | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | Низкий                  |
| 4 | Обучающийся | 2     | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | Средний                 |
| 5 | Обучающийся | 3     | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | Средний                 |

## Количественные результаты выполнения 5 раздела заданий

| № | Обучающийся | Пробы |   |   |   |   |   | Уровни сформированности |
|---|-------------|-------|---|---|---|---|---|-------------------------|
|   |             | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |                         |
| 1 | Обучающийся | 2     | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | Низкий                  |
| 2 | Обучающийся | 1     | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | Низкий                  |
| 3 | Обучающийся | 3     | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | Средний                 |
| 4 | Обучающийся | 2     | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | Низкий                  |
| 5 | Обучающийся | 2     | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | Низкий                  |