

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

Ачкасова Ирина Юрьевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ
УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Направление подготовки 44.04.03

Специальное (дефектологическое) образование

Направленность образовательной программы

Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

канд.пед. наук, доцент Беляева О.Л.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:

канд. пед. наук Козырева О.А.

(дата, подпись)

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент Агаева И.Б.

(дата, подпись)

Обучающийся: Ачкасова И.Ю.

Красноярск 2017

Содержание

Введение	3
Глава 1. Проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью	13
1.1 Причинная обусловленность нарушений средств коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.....	13
1.2. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации.....	21
1.3 Особенности коммуникативного развития у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.....	29
1.4. Пути формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.....	34
Выводы по I главе	39
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ	41
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента по исследованию импрессивной речи, экспрессивной речи и средств альтернативной коммуникации дошкольников с умеренной умственной отсталостью как основы для овладения коммуникативными умениями...	41
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	45
2.3. Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.....	60
Заключение	69
Библиографический список	73
Приложение	85

Введение

Актуальность проблемы и темы исследования. Актуальность исследования обусловлена на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровне.

На *социально-педагогическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что в последнее десятилетие в современном обществе произошли существенные изменения в отношении к детям с интеллектуальной недостаточностью. Л.А. Прониной с соавторами проанализированы данные по болезненности умственной отсталостью детей в Российской Федерации с 2008 по 2011 годы. За последние четыре года общее число зарегистрированных детей с умственной отсталостью увеличилось на 312 человек (0,2%) и достигло 166 400 – это практически четвертая часть (24,5%) в общей структуре детских заболеваний [99]. Разрабатываются новые формы коррекционной работы с ними, выявляются их потенциальные возможности к интеграции в общество. Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся (ФГОС) с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599 внесло свои изменения в содержание образования, определив для данной категории детей в качестве ведущих, жизненные компетенции. Развитие коммуникативных умений является одним из важнейших ожидаемых результатов обучения детей с выраженными нарушениями интеллекта, о чем свидетельствует введение таких учебных предметов и коррекционных курсов как «Речь и альтернативная коммуникация», «Альтернативная коммуникация» [93].

Для успешной реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью в школе, работа с данной категорией детей должна начинаться с дошкольного возраста, о чем свидетельствует общепризнанный в специальной педагогике и психологии принцип ранней диагностики и

коррекции нарушенных функций. В пункте 1.6 ФГОС обучающихся с умственной отсталостью указывается на необходимость преемственности между периодами в образовании, обеспечивающей преемственность между дошкольными и школьными этапами. При этом, в настоящее время, имеется ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, однако отсутствуют документы для обеспечения образовательного процесса данной категории детей в дошкольных образовательных организациях [93].

Актуальность данной проблемы также подчеркивается наличием у данной категории детей специфических нарушений коммуникативной деятельности. Отечественные ученые (И.Б.Агаева, Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева, А.Р. Маллер, А.В. Мамаева, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и другие) к таковым относят: затруднения при установлении контакта вследствие непонимания обращенной речи; пассивность, крайне сниженная потребность во взаимодействии с другими людьми; трудности считывания эмоционального контекста ситуации; неумение адекватно применять средства коммуникации. По данным, представленным в психолого-педагогической литературе, более 40% дошкольников с умеренной умственной отсталостью все чаще демонстрируют отсутствие общеупотребительной речи [6, 11, 15]. У значительной части детей данной категории речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Данный факт указывает на необходимость формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что в работах многих ученых (А.Е. Белякова, О.П. Гаврилушкина, Ж.Н. Головина, Е.В. Казанцева и др.) описываются особенности коммуникативной деятельности детей с нарушением интеллекта, в том числе с умеренной умственной отсталостью (Л.Б. Баряева, Н.П. Задумова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и др.). Есть

указания в литературных источниках на то, что не всегда дети рассматриваемой категории овладевают речевыми средствами коммуникации (Л.Б. Баряева, В.Г. Петрова, Л.М. Шипицина и др.). Но при этом особенности развития коммуникативных умений дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью, а также использование безречевыми детьми данной категории альтернативных средств коммуникации изучены не достаточно.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что отмечается недостаточность адаптированных методик изучения коммуникативных умений, уровня владения средствами альтернативной коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

В специальной литературе встречаются различные подходы к работе, направленной на формирование коммуникативных навыков у детей с выраженным нарушением интеллекта (Л.Б. Баряева, Н. П. Задумова, Е.В. Казанцева, А.В. Мамаева, Н.Д. Соколова, Л. М. Шипицына и другие). В большей степени разработанные методики ориентированы на детей школьного возраста, где развитие коммуникативных навыков осуществляется в рамках образовательной организации. В то время как методик по развитию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с выраженными нарушениями интеллекта существенно меньше, особенно, когда это касается альтернативных средств коммуникации. В основном имеющиеся подходы рассчитаны на работу с детьми с расстройствами аутистического спектра (Э. Бонди, Н.Д. Вощенко, Л.Г. Нуриева, Л. Фрост и другие) и не могут достаточно эффективно применяться в работе с дошкольниками с выраженным нарушением интеллекта. Л.Б. Баряевой, Е.Г. Логиновой, Л.В. Лопатиной предложена методика формирования коммуникативных умений у «неговорящих» детей с нормой интеллектуального развития и с умственной отсталостью [12]. Однако, детям, имеющим выраженные интеллектуальные нарушения, часто оказывается недоступным данный метод и требуется

специальная подготовительная работа, что в очередной раз подчеркивает актуальность нашего исследования.

В результате анализа литературных данных изучения опыта коррекционно-педагогической работы по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- увеличением доли детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью, разработкой и внедрением федеральных образовательных стандартов и отсутствием масштабного внедрения научно-обоснованных методик и технологий в учебно-воспитательный процесс детей с ментальными нарушениями;
- указаниями на недостаточную сформированность коммуникативных умений у данной категории детей и недостаточной изученностью особенностей коммуникативных умений у детей 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью;
- значимостью формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью, как фактора успешности социализации в контексте современных требований к выпускнику ДООУ со стороны общества и государства, с одной стороны, и отсутствием специальных разработок по формированию коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

Исходя из данных несоответствий и противоречий, вытекает **проблема исследования**, состоящая в поиске методик изучения особенностей коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью и дальнейшей разработки дифференцированных методических рекомендаций по их развитию средствами альтернативной коммуникации.

Объект исследования: коммуникативные умения дошкольников с умеренной умственной отсталостью

Предмет: особенности коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что:

1. Коммуникативные умения у дошкольников с умеренной умственной отсталостью – это умение организовать и поддержать общение (владение вербальными и альтернативными средствами коммуникации); умение понимать и передавать информацию адекватно ситуации общения.
2. Нарушения коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью могут быть представлены различными вариантами;
3. Большинство дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью продемонстрируют низкий уровень владения вербальными средствами коммуникации, что обуславливает необходимость применения альтернативных средств коммуникации;
4. Учет выявленных особенностей коммуникативных умений позволит составить методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у рассматриваемой категории детей.

Цель исследования: выявить особенности сформированности коммуникативных умений у неговорящих дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью и на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации.

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую, психолингвистическую литературу по проблеме исследования; определить существующие психолого-педагогические подходы к формированию коммуникативных

умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

2. Разработать диагностический комплекс и провести констатирующий эксперимент по оценке уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью;

3. Выявить особенности коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью;

4. На основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

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

- о единстве общепсихического, когнитивного и речевого развития (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие);
- о решающем факторе общения, влияющего на психическое и социальное развитие ребенка (М. И. Лисина, А. А. Леонтьев и другие);
- о понимании коммуникации, как одной из сторон деятельности общения (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Т.В. Лисовская и другие);
- о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в развитии ребенка (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, О.Е.Смирнова и другие);
- о значимости невербальных компонентов коммуникации в обеспечении коммуникативного акта (И.Б. Агаева, Л.Б. Баряева, И. Н. Горелов, В. А. Лабунская, Е. И. Исенина и другие);
- об общности основных закономерностей развития нормальных детей и детей, имеющих нарушения интеллекта (Л.С. Выготский, А.Р. Маллер, Е.М. Мастюкова и другие).

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ психолого-педагогической, психолингвистической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Научная новизна. В результате проведенного исследования:

выявлены специфические особенности и разработаны критерии оценки коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью;

выделены типологические группы детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью, зависящие от уровня сформированности импрессивной, экспрессивной речи и альтернативной коммуникации;

составлены дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие коммуникативных умений у рассматриваемой категории старших дошкольников, зависящие от уровня сформированности импрессивной, экспрессивной речи и сформированности средств альтернативной коммуникации.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации блоков исследования сформированности коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью, включающих в себя три этапа:

1. изучение состояния импрессивной речи у дошкольников 5-6 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью;
2. изучение состояния экспрессивной речи у дошкольников 5-6 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью;

3. изучение возможности использования альтернативных средств коммуникации дошкольниками 5-6 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

Практическая значимость исследования определяется тем, что проведенный теоретический анализ литературных источников, выделенные особенности сформированности коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью, анализ существующих подходов по их развитию средствами альтернативной коммуникации легли в основу предложенных нами дифференцированных методических рекомендаций, которые могут быть использованы в работе учителей-логопедов, учителей-дефектологов.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения», Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №4» г. Красноярск. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 испытуемых. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст (5-6 лет) и однотипный характер дефекта (умеренная умственная отсталость: F71).

Исследование проводилось в течение 2015-2017 годов в три этапа:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, гипотезы и задач исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2015 г. - август 2016 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (сентябрь 2016 г. - май 2017г.).

3. Разработка методических рекомендаций по развитию коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной

отсталостью средствами альтернативной коммуникации, оформление результатов исследования (июнь 2017-ноябрь 2017).

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях, форумах (XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов, молодых ученых «Молодежь и наука XXI века»; Межрегиональная научно-практическая конференция «Комплексное медико-социальное сопровождение лиц с ОВЗ»; Межрегиональная научно-практическая конференция «Русский жестовый язык: законодательство, исследование, образование». Красноярск, 2017);
- Публикации основных положений и результатов исследования в сборнике научных трудов и научных журналах
 - Теоретический анализ систем альтернативной коммуникации в образовании лиц с ОВЗ// Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов, Ялта, 2017 [ВАК];
 - Анализ систем альтернативной коммуникации в теории и практике образования лиц с ОВЗ//Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Красноярск, 2017).

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы (в количестве 104 источников), приложение и проиллюстрировано 2 таблицами, 9 рисунками, 6 гистограммами.

На защиту выносятся следующие положения:

- Дошкольники с умеренной интеллектуальной недостаточностью обладают различными возможностями сформированности коммуникативных умений;

- Возникает необходимость применения альтернативных средств коммуникации с целью преодоления коммуникативных барьеров и повышения эффективности общения.

Глава 1. Проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью

1.1 Причинная обусловленность нарушений средств коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью

На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе имеется достаточное количество исследований, посвященных проблеме коммуникации (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, И.Н. Горелов, А.Г. Ковалев, М.И. Лисина, А.В. Мамаева, Б.Д. Парыгин, Е.С. Рапацевич, А.Г. Ружская, В.И. Селиверстов и другие). В исследованиях отечественных и зарубежных авторов данное понятие рассматривается с различных сторон. Часто понятия «общение» и «коммуникация» употребляются как синонимы (Н.Г. Губин, А.В.Королев, В.Г. Крысько, Р.С. Немов), однако не все исследователи с этим согласны. Так Л.В. Скитская отмечает, что в англоязычной литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов [84]. Е.С. Рапацевич, С.Ю. Головин также рассматривают коммуникацию как понятие, близкое к общению, но более широкое по объему. «Это – связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе» [77, С. 319].

Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин указывают на то, что существует точка зрения, согласно которой базовой категорией является коммуникация, которая между людьми протекает в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями) [25].

Существует и противоположная трактовка соотношения понятий «общение» и «коммуникация», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия), перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). [5, 7, 13,

43]. По мнению авторов, все стороны общения взаимосвязаны и не существуют отдельно друг от друга. Для того чтобы коммуникация была успешна, ее участники должны обладать рядом умений и навыков.

А.А. Леонтьев, отмечал, что навыки по своей природе стереотипны, умения же носят творческий характер. Коммуникативные умения включают в себя не только владение средствами общения, но и умение свободно и непринужденно осуществлять их адекватный выбор в меняющихся условиях естественного общения [47].

И.А. Емельянова коммуникативные умения ребенка определяет как его желание вступать в контакт и умение организовывать и поддерживать общение [31].

Широкое распространение получила точка зрения, в основе которой лежит понимание общения как *коммуникативной деятельности* [84]. Коммуникативная деятельность — это деятельность, предметом которой является другой человек — партнер по общению. Лисина рассматривает общение как коммуникативный вид деятельности, при этом предметом общения является другой человек [55].

Передача любой информации в процессе коммуникативной деятельности возможна лишь посредством знаковых систем. Существует ряд классификаций средств общения в зависимости от характера используемых в них знаковых систем. Учитывая последовательность появления средств общения в онтогенезе, М.И. Лисина выделяет предметно-действенные, экспрессивно-мимические и речевые средства [48, 49]. Мы остановимся на более схематичном, но широко признанном делении средств общения на вербальные и невербальные.

К вербальным средствам общения относится человеческая речь (слова, словосочетания, предложения). По мнению ряда авторов (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и другие), речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения [47, 48].

М.И. Лисина выделяет три этапа в развитии вербальной коммуникации ребенка в норме: первый этап – довербальный, когда ребенок еще не говорит и не понимает обращенную к нему речь, но у него формируются предпосылки для вербального общения; второй этап – этап начальной вербальной коммуникации, когда ребенок понимает и начинает произносить простые высказывания: формируется своеобразный «каркас» коммуникативных отношений с окружающими; третий этап – этап развернутой вербальной коммуникации [49].

К невербальным средствам относятся мимика, жесты, позы и т.д. Как считают В.А. Лабунская, Е.И. Фадеева, владение невербальными средствами коммуникации, а также их чтение является важнейшим условием эффективности коммуникации [44].

Таким образом, в психолого-педагогической литературе встречаются различные точки зрения на определение понятия «коммуникация». Общеизвестным является тот факт, что коммуникативная деятельность тесно связана с деятельностью общения и невозможна без использования вербальных или невербальных средств.

В своем исследовании мы будем придерживаться аналитической модели общения, согласно которой коммуникация является одной из его сторон, информационной составляющей общения. Под коммуникативными умениями мы будем понимать умение ребенка организовать и поддержать общение (владение вербальными и альтернативными средствами коммуникации); умение понимать и передавать информацию адекватно ситуации общения.

Также в рамках нашего исследования нами будет учитываться значимость невербальных средств коммуникации для компенсации отсутствия либо недоразвития речи ребенка.

Отечественные авторы (Л.Б. Баряева, А.Р. Маллер, В.Г. Петрова, Л.М. Шипицына и другие) отмечают, что тотальное психическое недоразвитие при умственной отсталости находит свое отражение в овладении детьми данной

категории коммуникативными умениями и средствами коммуникации. Рассмотрим особенности умственно отсталых детей, которые могут оказать влияние на коммуникативное развитие ребенка [9, 10, 53, 72, 101].

Умственная отсталость — это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер [21]. Состав лиц с нарушением интеллекта очень разнороден как по причинам и времени поражения головного мозга, так и по степени тяжести клинической картины и психолого-педагогическим характеристикам. Согласно международной классификации (МКБ-10), выделяют четыре формы умственной отсталости: легкую, умеренную, тяжелую, глубокую [14].

Умственная отсталость является не психическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы. Это заболевание, главным условием которого является либо врожденное, либо приобретенное снижение интеллекта. Важно отметить, что умственная отсталость не имеет тенденции к прогрессированию – то есть уровень недоразвития интеллекта стабилен, а иногда интеллект даже повышается со временем под влиянием обучения и воспитания [97]. Соответственно, постоянный образовательный и воспитательный процесс крайне важен для гармоничного развития ребенка с умственной отсталостью и его успешной социализации в обществе [28].

Распределение доли детей с умственной отсталостью в РФ и в мире в зависимости от степени выраженности интеллектуального дефекта неравномерно и выглядит следующим образом: значительно преобладает легкая умственная отсталость (более 70%), далее следует умеренная форма и затем — тяжелая и глубокая [99].

К сожалению, как справедливо отмечает И.М. Бгажнокова, до сих пор у определенной части специалистов еще устойчива тенденция рассматривать

детей с выраженным нарушением интеллекта как неперспективных в обучении и развитии [64]. Нередко к ребенку используется понятие «необучаемый», что обрекает его на раннюю социальную инвалидность, а в обществе формирует негативные стереотипы относительно всех лиц с интеллектуальной недостаточностью. На этой основе возникают социально-правовые и нравственно-этические нарушения по отношению к семьям, воспитывающим таких детей.

Как отмечено специалистами, развитие умственно отсталого ребенка с первых дней жизни отличается от развития нормальных детей [36].

Дети рассматриваемой категории значительно позже, чем нормально развивающиеся сверстники начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить. [95]. У таких детей уже в раннем возрасте наблюдается снижение интереса к окружающему, безразличие, общая патологическая инертность, что, однако, не исключает крикливости и раздражительности. Умственно отсталые дети на первом году жизни не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, у них отсутствует активное хватание, не формируется зрительно-двигательная координация. Интерес к игрушкам, находящимся в руках взрослого или подвесным игрушкам, формируется с запаздыванием или не возникает вовсе. Дети часто не берут игрушки в руки, либо выполняют с ними неадекватные действия, которые противоречат логике употребления предмета [36]. Таким образом, так называемая предметная деятельность, которая должна быть ведущей после трех лет не формируется.

У умственно отсталых детей слабо выражены подражательные рефлексы, и они практически не умеют подражать взрослым. Их деятельность носит хаотичный характер отличается низким количеством собственных и совместных со взрослым действий [88]. Поэтому речь взрослого «повисает» в воздухе, не соединяется с тем опытом, который служит ей опорой при нормальном развитии. Дети данной категории плохо запоминают речь, они улавливают не смысл обращенной к ним фразы, а лишь интонации.

Для умственно отсталых детей дошкольный возраст оказывается началом развития перцептивного действия. На основе проснувшегося у ребенка интереса к предметам, к игрушкам возникает и ознакомление с их свойствами и отношениями. К концу дошкольного возраста более половины умственно отсталых детей достигают уровня развития восприятия, с которым нормальные дети начинают дошкольный возраст [14].

У детей с нормальным развитием второй стороной чувственного познания после восприятия является наглядно-действенное мышление. Оно содержит в себе стороны мыслительной деятельности: определение цели, условий, средств ее достижения. Наглядно-действенное мышление – исходное, на его основе возникает сначала наглядно-образное, а затем и словесно-логическое. У умственно отсталых детей наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Далекое не всем детям к концу дошкольного возраста оказывается доступным выполнение даже таких практических задач, в которых действие, выполненное орудием или рукой, направлено на достижение практического результата. У детей отсутствует активный поиск решения, они остаются равнодушными к результату. У детей с умеренной умственной отсталостью нарушено внимание, которое характеризуется неустойчивостью, что препятствует достижению поставленной задачи. У данной категории детей весьма ограничены представления об окружающем мире. Отмечается недоразвитие памяти [17].

В тесной связи с выраженным нарушением интеллекта у детей с умеренной умственной отсталостью находится грубое недоразвитие речи. У большинства дошкольников рассматриваемой категории речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Отсутствие речи иногда компенсируется детьми с помощью жестов, вокализаций, аморфных слов. У части детей с умеренной умственной отсталостью можно наблюдать фразовую речь, либо поток фраз, произносимых с сохранением услышанных интонаций. Это механически воспроизводимая, не имеющая смысла речь.

[53]. Как отмечает ряд авторов (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Р.К. Луцкина, Л.М. Шипицына, И.А. Смирнова и другие), нарушение речи дошкольников с умеренной умственной отсталостью распространяется на все ее функции: познавательную коммуникативную и регулятивную. Однако в структуре системного недоразвития речи на первый план выступает слабость коммуникативной функции, которая вызывает задержку кризисных новообразований [51, 52, 53, 85, 102].

Эмоциональная сфера дошкольников с умеренной умственной отсталостью, как отмечают специалисты, также страдает [17, 68]. У них в 91 % случаев диагностируются сопутствующие расстройства эмоциональной сферы [67]. Дети чувствуют симпатию и неприязнь, радость и горе, печаль и веселье, однако, их эмоции не так многогранны и сложны, как у детей с нормальным интеллектом [35]. Недостатки развития эмоций и возможностей их самоконтроля в общении приводят к непониманию окружающих людей, снижению социальной привлекательности и проблемам межличностного взаимодействия [68].

Таким образом, у дошкольников с умеренной умственной отсталостью развитие базовых психических функций происходит не только медленно, но и патологически неравномерно. Темп, качество психических новообразований на каждой возрастной ступени значительно отличаются от нормального развития, в результате даже в 8-10 лет эти дети не знают и не умеют многое из того, чем свободно владеют дети с сохранным интеллектом уже в дошкольном возрасте [64].

Помимо психических дефектов у дошкольников с умеренной умственной отсталостью также нарушено общемоторное развитие. Моторная недостаточность обнаруживается в 90–100% случаев [46]. Из-за замедленности, неуклюжести движений не сформированы простые двигательные навыки – бег, прыжки. У других наблюдается повышенная подвижность, сочетающаяся с нецеленаправленностью, беспорядочностью, нескоординированностью движений [58]. В связи с этим не формируются

навыки самообслуживания, особенно навыков требующих дифференцированных движений пальцев: застегивание пуговиц, завязывание шнурков и др. В результате даже к 8-10 годам такие дети нуждаются в помощи и контроле со стороны взрослых. Некоторые полностью зависят от посторонней помощи в обращении с одеждой и обувью, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур.

При наличии общих черт категория детей с умеренной умственной отсталостью отличается полиморфностью в плане двигательного, социального развития, сформированности речи, знаний и представлений об окружающем, эмоционально-волевой и личностной сфер [58].

Таким образом, дошкольники с умеренной умственной отсталостью развиваются по тем же законам, что и дети в норме, но их развитие протекает в более замедленном темпе и с качественным своеобразием. Тяжесть первичного интеллектуального дефекта ведет к недоразвитию всех познавательных процессов ребенка и личности в целом.

В силу особенностей, представленных выше, дети с умеренной умственной отсталостью нуждаются в социальной защите и помощи, признаются инвалидами детства. При этом интеллектуальное развитие детей данной группы позволяет формировать представления, умения и навыки, значимые для их социальной адаптации [28, 34]. Так, у большинства детей проявляется интерес к общению и взаимодействию, что является предпосылкой для обучения таких детей использованию невербальных средств коммуникации.

1.2. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации

Альтернативная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться. Основное правило альтернативной коммуникации – человек должен иметь возможность сказать, что хочет, тем способом и с той скоростью, с которой может [19].

Системы альтернативной коммуникации можно разделить на два типа в зависимости от используемых средств: самостоятельная коммуникация (не требующая дополнительного оборудования) и коммуникация с использованием дополнительных средств [89].

К самостоятельному типу коммуникации относятся средства вокализация, мимики, пантомимики, жесты, показ (жестом, взглядом). Преимущество коммуникативных систем этого типа в том, что они не требуют дополнительных устройств и могут быть использованы в любой момент. Основным недостатком является то, что не все могут их понять, а только определенный круг людей. При втором типе коммуникации используется дополнительное оборудование, такое как коммуникативные книги и доски, компьютеры, синтезаторы голоса, устройства для озвучивания. В век развития технологий все больше внимания уделяется технологичным средствам развития коммуникации. Для детей с умственной отсталостью создается специализированное программное обеспечение, позволяющее работать на компьютерах и планшетах [18].

В России наиболее известными системами альтернативной коммуникации являются методики, используемые за рубежом и адаптированные для русскоговорящих. Это такие системы, как PECs, Макатон, Лёб-система. Российские исследователи также разрабатывают специализированные методики. Например, набор пособий с пиктограммами

«Я – говорю!» Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой и другие [12]. Рассмотрим некоторые из систем, наиболее часто использующиеся в практике.

Система жестов. Жест (*лат. gestus* — движение тела) — некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определённое значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом. По мнению исследователей, жесты делают слово «видимым», тем самым ребёнок лучше запоминает и усваивает новые слова; они помогают ему пользоваться словами, которые он ещё не может произнести, и таким образом помогают донести до собеседника послание, когда речь ещё не сформирована, либо неразборчива. Жест является уникальным инструментом, позволяющим визуализировать образ того или иного слова, действия [103].

Широко в системах альтернативной коммуникации используются пиктограммы. *Пиктография* — рисуночное письмо, древнейший вид письменности. Пиктограммы – знаки в схематическом виде отображающие важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления. Принципы пиктограммы применяются широко в международных знаках и символах, обозначающих виды спорта, а также в системе дорожных знаков [101]. Иными словами, пиктография использует устойчивые, сохраняющиеся в течение тысячелетий принципы символизации, которые не могут не говорить о важнейших принципах функционирования мышления человека. На основании этих подходов существует ряд систем альтернативной коммуникации.

Используя вышеизложенный подход коллективом российских исследователей (Л.Б. Баряевой, Л.В. Лопатиной и Е.Т. Логиновой) был разработан набор пиктограмм и игровых заданий для развития у детей потребности в общении и формировании элементарных коммуникативных умений в *серии пособий «Я – говорю!»*. Пособия предназначены для коррекционно-педагогической работы с неговорящими детьми, в том числе и детьми с выраженными нарушениями интеллектуальной деятельности [12].

Пиктограммы изображают предметы (на голубом фоне) и действия с ними (на красном фоне), которые часто встречаются в окружающем ребенка социальном мире (Приложение 1). Методика включает:

Ознакомление ребенка со знаком – символом. На этом этапе ребенок учится идентифицировать символы с реальными предметами, выбирать нужную картинку из ряда других, также пробует конструировать фразы с помощью пиктограмм.

Установление связи между предметами на пиктограмме и их функциями. На этом этапе ребенок манипулирует несколькими пиктограммами: собирает их в пары, раскладывает по тематике, учится исправлять ошибки, если пиктограммы совмещены неправильно.

Последовательность логического конструирования фразы. Ребенок должен самостоятельно выбрать нужный символ. На этом этапе ребенок учится дополнять фразу нужной пиктограммой, составляет пиктограмму по фразе произнесенной взрослым, самостоятельно составляет фразу из пиктограмм и т. д. [12].

Таким образом, предложенная система невербальных средств общения позволяет формировать логическую цепочку: пиктограмма, обобщающее понятие, закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой, самостоятельная ориентировка в системе знаков.

Лопатиной Л.В. также предложен русский вариант пиктографического кода на основе системы КАП. Эти средства и специальные коды широко известны и применяются в странах Западной Европы. Овладение графическими символами и способами их передачи может осуществляться различными путями: в процессе повторения этого символа за преподавателем, в процессе самостоятельного повторения не только уже усвоенной модели, но и менее знакомой, повторения нескольких графических символов, развивающих сюжет вслед за преподавателем, а затем и самостоятельно. Упражнения по использованию кодовой системы разделены на две группы:

- «упражнения установления» – для вовлечения детей в освоение кода;
- «упражнение применения» – упражнения по применению этой системы.

Целью группы «упражнения установления» является выработка навыка в использовании кодовой системы, а второй – организация общения, процесса обучения и подготовки к обладанию чтением и письмом [50].

Алгоритм занятий по программе схож с общим алгоритмом работы с пиктограммами. На первом этапе ребенок знакомится с пиктограммой и устанавливает связь между реальным предметом и его графическим изображением. На этом этапе происходит расширение словарного запаса ребенка и накопление максимального количества символов для инициации общения, обучения. На втором этапе формируется навык переноса символов на другие ситуации, то есть расширяются возможности передачи информации. На третьем этапе основное внимание уделяется грамматическому структурированию, обучению ребенка графическим символам, обозначающим различные грамматические категории. Ребенок учится самостоятельно выбирать нужную пиктограмму из серии предложенных. У него формируется способность выстраивать пиктограммы в логический ряд, представляющий собой графически оформленное предложение или небольшие тексты.

В работе с такими кодами учитываются уровень и особенности когнитивного развития ребенка, его возможности и потребности, что определяет количество и сложность вводимых символов. Слова в кодовой системе классифицированы в соответствии с основными грамматическими категориями: имена существительные, прилагательные, глаголы, наречия, предлоги, союзы. И характеристика различных категорий слов соотнесена с определённым цветом. Например, имена существительные – на зеленом фоне, имена прилагательные – на голубом, глаголы – на красном, наречия, предлоги, союзы — на черном. И обязательным условием в работе является соотнесение различных частей речи, обозначенных одинаковым символом, с соответствующим цветовым фоном [50].

Система PECS (the Picture Exchange Communication System) – это система общения при помощи обмена карточками, разработанная Л. Фрост и Э. Бонди для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития целенаправленному, самостоятельно иницируемому общению. Данная система позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек (приложение 2). Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Поэтому определяется, чем он любит заниматься, что ему нравится есть и пить, а также что он не любит. В результате выявляются *мотивационные стимулы* – любимые игрушки, предметы, еда. Конечная цель занятий – ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями. Для каждого ребенка формируется определенный набор карточек, с учетом его желаний, постепенно этот набор расширяется до папки – коммуникационной книги [98].

В большей степени эта система разрабатывалась и применялась для развития коммуникативных способностей детей с аутизмом, где показала свою эффективность. В практике обучения детей с умственной отсталостью эта система также внедряется. Специалисты отмечают, что обучение системе дополнительной коммуникации с использованием карточек происходит достаточно медленно. Часто много времени и усилий требует формирование умения самостоятельно находить коммуникативный альбом, искать в нем карточку и т.д.

Обучение проходит в пять этапов:

1. Формирование навыка подавать карточку с изображённым предметом или действием для выражения просьбы партнёру по коммуникации.
2. Закрепление и обобщение навыка, полученного на первом этапе.
3. Обучение различению карточек.
4. Выбор между двумя желаемыми предметами.

5. Обучение выбору карточки из коммуникационной книги.

С помощью PECS можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова. Общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным, и таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков [98].

Программа Макатон – уникальная языковая программа, созданная в 1970-х гг. британским логопедом Маргарет Уокер. В программе Макатон сочетается звучащая речь, жесты и символы. Звучащая речь – принципиальное отличие программы Макатон от других систем, поскольку обеспечивает мультимодальный подход в обучении коммуникации, у ребенка задействуются разные каналы восприятия информации. Макатон представляет собой систему, состоящую из базового словаря (простые общепринятые понятия), ресурсного словаря (более сложные понятия) и дополнительных словарей. Базовый словарь является ядром программы и включает в себя ограниченное количество наиболее частотных понятий языка (от 400 до 500). Каждому из этих понятий соответствуют жест и символ (пиктограмма), максимально точно передающие смысл или внешний образ понятия [71].

Система Макатон создавалась и активно используется в Великобритании, в России широкого применения программа пока не нашла, поскольку создавалась на базе Британского жестового языка и применение ее в России требует адаптации. Проект по адаптации программы в России реализуется на базе «Центра лечебной педагогики», где создается русскоязычная версия программы. Специалисты центра сформировали свою базу жестов, опирающуюся на национальный жестовый язык [103]. В настоящем проводится множество обучающих семинаров по программе Макатон на базе медицинских и образовательных учреждений.

Лёб-система – система, разработанная немецким специалистом Р. Лёбом (1985–1994), охватывающая 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под рисунками значениями слов (приложение 3).

Используется в Беларуси и Германии для работы с детьми, имеющими умственные и физические отклонения в развитии. Система состоит из символов, разделённых на 10 групп: общие знаки взаимопонимания, слова, обозначающие качество, сообщения о состоянии здоровья, посуда, продукты питания, предметы домашнего обихода, личная гигиена, игры и занятия, религия, чувства, работа и отдых. Цель системы – научить человека выражать свои желания с помощью символов [104].

Е.В. Струниной предложена программа логопедических занятий с умственно отсталыми детьми на основе мультимедийных презентаций [90]. Программа предполагает проведение индивидуальных занятий (3 раза в неделю). Предложенная программа включает систему занятий по дифференциации глухих и звонких звуков на основе простых адаптированных сказок, таких как «Репка», «Колобок», «Три медведя», с использованием мультимедийных технологий. Предложенная программа помогает решить следующие задачи:

1. образовательные – закрепить навык правильного произношения гласных звуков; закрепить навык правильного произношения звуков; дифференцировать звуки в слогах, в словах на слух;

2. коррекционно-развивающие: корригировать мелкую моторику рук; корригировать речевое дыхание; развивать подвижность губ; развивать память, воображение; активизировать речевую деятельность; расширять словарный запас.

3. воспитательные: воспитывать умение слушать учителя и выполнять его требования; прививать интерес к сказкам [90].

Перечисленные методики могут быть использованы для развития коммуникативных умений у умственно отсталых детей, не владеющих вербальными средствами коммуникации. Они предоставляют в распоряжение ребёнка средства, позволяющие выразить свои желания, потребности, чувства. Эти системы помогают обеспечить достаточно эффективную коммуникацию на всех уровнях жизнедеятельности ребёнка. Обеспечение

детей, испытывающих трудности в общении, средствами альтернативной коммуникации может существенно повысить уровень их социализации, улучшить качество жизни, развить самоуважение и дать возможность почувствовать себя полноценной личностью.

Выбор системы альтернативной коммуникации определяется с учетом многих аспектов. Выбранный вид коммуникации должен:

- максимально облегчать повседневную жизнь;
- позволять в меньшей мере чувствовать себя зависимым от окружающих и больше управлять собственной жизнью;
- дать возможность ощущать себя полноценным участником двустороннего общения.

Следовательно, выбор системы коммуникации определяется индивидуальными особенностями ребенка. Введение новой системы коммуникации должно быть скоординировано со всеми остальными услугами (образовательными, воспитательными, медицинскими) коммуникации и не должно быть изолировано от других форм коррекционной поддержки.

1.3. Особенности коммуникативного развития у дошкольников с умеренной умственной отсталостью

Умение ребенка вступать в контакт с окружающими людьми является важнейшим условием его успешной адаптации в социуме [43, 84]. Данное обстоятельство говорит о высоком значении достаточного развития коммуникативных умений у детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Анализ современных информационных источников о развитии коммуникативных умений у детей с нарушением интеллекта, показал, что категория детей дошкольного возраста изучена не достаточно. Количество работ, посвященных исследованию коммуникативной деятельности у дошкольников с умеренной умственной отсталостью, незначительно (И.Б. Агаева, Л.Б. Баряева, С.Д. Забрамная, А.Р. Маллер, В.Г. Петрова, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и др.). В данных исследованиях в основном отражаются особенности развития речи, как основного средства коммуникации.

Исследователи, изучающие коммуникативные способности у умственно отсталых детей (А.Р. Лурия, А.П. Конова, В.Г. Петрова, Г.М. Дульнев), отмечают, что развитие происходит по такому же пути, что и у нормальных детей, но со значительным отставанием, при этом имеется ряд существенных особенностей. Некоторые ученые (В.И. Липакова, В.Г. Петрова и другие) указывают на то, что окончательное коммуникативное развитие детей данной категории ограничено [63, 72].

Довербальный этап развития речи играет существенную роль в формировании коммуникативных навыков. У детей с умеренной умственной отсталостью, уже на этом этапе наблюдается отставание. И, таким образом, своевременно не формируются предпосылки развития речи: предметное восприятие, предметные действия, эмоциональное общение с взрослым, доречевые средства общения (мимика, указательный жест) [57].

В дошкольном возрасте ребенок с интеллектуальной недостаточностью без специальной коррекционной работы минует два важных этапа в психическом развитии: развитие предметных действий и общения с другими людьми [46]. Это отражается на накоплении социального опыта детей и на развитии высших психических функций – мышления, произвольной памяти, речи, воображения, самосознания, воли.

Дети с умеренной умственной отсталостью — это разнородная группа по степени выраженности различных нарушений и возможной перспективе развития. Однако всем детям с умеренной умственной отсталостью свойственно грубое недоразвитие всех компонентов речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической [2]. Нарушения речи у детей с умеренной умственной отсталостью с большим трудом и скромными результатами поддаются коррекции, что, несомненно, влияет на уровень их коммуникативного развития.

Дошкольники с умеренной умственной отсталостью примитивно понимают обращенную речь, часто улавливая лишь интонацию, мимику говорящего или отдельные опорные слова. В дальнейшем развитии понимание обращенной речи, их пассивный словарь расширяется и обогащается, однако понимание остаётся ограниченным и связанным только с личным опытом ребёнка [102]. Умственно отсталых дошкольников длительное время слабо интересует звучащая речь, звуки окружающего мира, они недостаточно прислушиваются к ним [55, 58].

Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович распределяют детей рассматриваемой категории на несколько уровней в зависимости от степени понимания речи. К первому уровню относятся дети, которые не понимают речь окружающих, но могут понять речь ближайших родственников, постоянно ухаживающих за ними. На втором уровне находятся дети, воспринимающие речь окружающих, представленную в виде отдельных коротких фраз или инструкций. Более длинные фразы для их понимания недоступны. К третьему уровню сенсорного недоразвития авторы относят детей, которые

воспринимают бытовую речь, могут выполнить инструкции, прослушать короткий текст и даже поддержать диалог. Но у детей данного уровня наблюдается недостаточное восприятие сложных речевых конструкций и длинных текстов. Дети быстро утомляются, отвлекаются от слушания [26].

Как отмечает А.В. Мамаева, дети с умеренной умственной отсталостью имеют конкретное, непоследовательное, тугоподвижное мышление, как правило, не способное к образованию отвлеченных понятий [56]. Их речь аграмматична, косноязычна, словарный запас беден. Первые слова дети с умеренной умственной отсталостью начинают говорить к 3-5 году жизни, что приводит к позднему развитию речи и к 7 годам, когда наступает школьный возраст, такие дети отстают от обычных школьников.

Экспрессивная – произносительная речь – также нарушена. Она характеризуется монотонностью, отсутствием эмоциональной окраски, нарушена темпо-ритмическая сторона, крайне ограничен словарь. Как правило, общее недоразвитие речи сочетается с дополнительными речевыми нарушениями: алалией, дизартрией, заиканием, грубыми органическими дефектами артикуляционного аппарата. Наблюдается нарушение звукопроизношения, коррекция которого трудна и малопродуктивна. Речь большинства представлена случайным, хаотичным набором слов, фраз, построенных неправильно [53].

Отечественными исследователями (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Р.К. Луцкина, Л.М. Шипицына, И.А. Смирнова) подчёркивается взаимосвязь трудностей речи и трудностей общения. Авторы также указывают на то, что при специально организованной практической деятельности эти дети способны овладеть в определённой степени коммуникативной функцией речи. Дети с умеренной умственной отсталостью не всегда могут использовать речь как средство коммуникации, поэтому важно опираться на невербальные средства [51, 53, 85, 102].

Как отмечает ряд авторов (В.А. Лабунская, Е.И. Фадеева) у детей рассматриваемой категории отмечается наличие способности к пониманию

невербальных сигналов, что делает возможным их использование в коммуникативных целях [44, 92].

Помимо этого, у детей с умеренной умственной отсталостью отмечается замедленный темп овладения различными видами деятельности, что тормозит возникновение мотивов общения и становление различных его форм. Как правило, дошкольники с умеренной умственной отсталостью без специального обучения не способны к самостоятельному овладению новой формой общения [53].

На развитие коммуникативных умений дошкольников рассматриваемой категории также влияют особенности эмоционально-волевой сферы. Эмоциональная неустойчивость приводит к тому, что дети не всегда адекватно реагируют на окружение. Неумение правильно выразить свои чувства, неразвитость мимики и жестов затрудняют общение детей с умеренной умственной отсталостью с другими людьми [23].

По мнению Л. С. Выготского, для детей с данной патологией характерно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов, что является значимыми факторами, которые обуславливают аномальное и замедленное развитие коммуникативных умений [21].

Коммуникативное развитие ребенка с умственной отсталостью также находится в прямой зависимости от социального окружения, в котором он живет и развивается. И конечно, в первую очередь от внимания и заботы родителей, их желаний. Семьи, воспитывающие ребенка с нарушением интеллекта, сталкиваются с рядом характерных проблем, для разрешения которых родители зачастую не обладают необходимыми знаниями и нуждаются в специализированной помощи [56]. Исследователи показали, что чем выше уровень педагогической грамотности родителей, тем выше уровень сформированности коммуникативных умений у детей.

Взаимодействуя с другими людьми, ребенок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении [84].

Таким образом, анализ исследований по проблеме коммуникативного развития детей с умеренной умственной отсталостью позволяет сделать вывод о том, что дошкольники рассматриваемой категории имеют специфические особенности в коммуникативном развитии. Главными проблемами, препятствующими овладению дошкольниками с умеренной умственной отсталостью коммуникативными умениями являются нарушение понимания обращенной речи, низкий уровень речевого развития, несформированность потребности в общении, ограниченность мотивов к общению, не всегда адекватные реакции на окружение. Значительное количество дошкольников с умеренной умственной отсталостью остаются безречевыми даже по достижении школьного возраста, что затрудняет их коммуникацию с окружающими людьми. Данный факт говорит о необходимости обучения детей данной категории использованию средств альтернативной коммуникации (жесты, мимика, графические изображения и др.).

1.4. Пути формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью

Дети с выраженными нарушениями интеллекта долгое время оставались вне воспитательных и педагогических процессов, так как не была сформирована целостная система методики работы с такими детьми. В связи, с чем ни воспитатели, ни родители не имели четких рекомендаций по вопросам организации воспитания и обучения детей с умеренной умственной отсталостью. На современном этапе развития общества дети с выраженными нарушениями интеллекта уже не остаются наедине со своими трудностями. Проводятся многочисленные исследования с целью улучшения условий жизни таких детей, создаются коррекционные классы для обучения, сегодня они даже имеют возможность получить профессию и в дальнейшем работать.

Большое значение придается подготовке детей с умеренной умственной отсталостью к школе, где ведущую роль играет наличие навыков общения со сверстниками и взрослыми. В соответствии со Стандартом для обучающихся с умеренной умственной отсталостью, адаптированная общеобразовательная программа должна реализовываться при учете индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся через специальные индивидуальные программы развития [93, 94]. В учебном плане предусмотрена предметная область – «Язык и речевая практика». Основной целью коррекционно-педагогической работы в рамках данной области является развитие речи и альтернативной коммуникации: развитие самостоятельной активной речи и понимания окружающего мира ребенком, восприятия и осознания обращенной к нему речи, невербальных средств коммуникации, таких как жесты, изображения и т. д. [33].

Основными направлениями совершенствования коррекционно-педагогической работы в учебно-воспитательных организациях для детей с нарушениями интеллекта по формированию социально-коммуникативных навыков являются: коррекционно-развивающие занятия по овладению детьми знаниями и представлениями о различных средствах коммуникации;

широкое использование игровой деятельности и специальных упражнений для формирования коммуникативных навыков; активное включение родителей в коррекционный процесс и повышение квалификации педагогов, работающих с данной категорией детей [46, 62].

Большой вклад в становление методики развития речевых средств коммуникации детей с умеренной умственной отсталостью внесли А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. В своей трёхуровневой модели они выделяют следующие разделы: формирование действия понимания речи; формирование значения слов и обогащение активного словаря; формирование грамматических категорий и связной речи [53].

Логопедическая работа с исследуемой категорией детей рассматривается также в контексте работ Б. М. Гриншпуна, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Л.В.Лопатиной. Исследователями выявлены общие подходы по развитию речи у детей с отклонениями в развитии. В частности, авторы указывают на то, что работа с безречевыми детьми должна проводиться с учетом следующих дидактических принципов [50, 83, 101]:

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

Как отмечают исследователи, эффективное социальное развитие у детей с нарушением интеллекта может быть осуществимо уже в возрасте 2-4 лет. Наиболее эффективным считается включение детей в группы раннего сопровождения, где занятия проводятся совместно со здоровыми сверстниками, также в группах могут находиться и дети, имеющие

нарушения интеллекта [57]. Занятия в группе проводится в соответствии с тематическими блоками, каждый из которых изучается детьми в течение одного месяца. В рамках каждого тематического блока предполагаются три типа занятий: развитие навыков общения, музыкально-ритмические и элементарная творческая деятельность. При этом на занятиях используются вербальные и невербальные средства коммуникации. Важным моментом является участие в занятиях родителей, которые в домашних условиях могут помочь ребенку повторить и закрепить пройденный материал. При проведении занятий учитываются индивидуальные речевые и двигательные возможности ребенка. Далее на занятиях по элементарной творческой деятельности вербальные и невербальные средства коммуникации по лексической теме закрепляются при изготовлении поделок.

Широко используемым средством развития общения детей с умеренной умственной отсталостью является игра [12, 86, 100]. Усвоение детьми знаний, приобретение умений в игровой форме происходит гораздо эффективнее. Для развития применяются подвижные, ситуационные, ролевые игры. Важно подбирать игры, доступные пониманию детей по своему содержанию и простые по исполнению [65]. Объяснения, которые дает педагог во время игры, должны быть короткими и ясными. В одно занятие не следует проводить более двух игр. Постепенно с развитием детей игры усложняются [80].

Л.М. Шипицина предлагает систему занятий по развитию общения, которая направлена на развитие у детей стремления устанавливать коммуникативные связи с окружающими людьми посредством жестов, знаков, символов, устной и «письменной» речи. Программа направлена на формирование практических умений и навыков, возможности использовать свои знания в простейшей предметно-практической, игровой, учебной и бытовой деятельности детей с тяжелой и умеренной степенью умственной отсталости. Темы занятий Л.М. Шипицина берет из повседневной жизни. Она предлагает сделать предметом обучения именно те ситуации,

социальные отношения, которые актуальны для каждого конкретного ребенка в данный жизненный момент. Предлагаемый материал может быть гибко использован и реализован педагогом с учетом индивидуальных поведенческих проявлений и особенностей развития дошкольников, и применен как в групповых, так и индивидуальных занятиях с детьми [101].

Содержание коррекционной психолого-педагогической работы с детьми по развитию навыков общения включает два типа коммуникации:

- мультимодальная коммуникация смешанного типа – устная речь в сочетании с невербальными средствами общения, т. е. общепринятый тип коммуникации;

- альтернативная и дополнительная коммуникация (ААС – Augmentative and Alternative Communication) – это общий термин, который охватывает все способы коммуникации, которые дополняют или заменяют устную и письменную речь людей, имеющих трудности в понимании или использовании общепринятой системы коммуникации.

По данным зарубежных исследователей, от 0,4 до 1,2 % населения нуждаются в неречевой коммуникации [40]. Степень участия в общении и социальной жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в альтернативной коммуникации, может определяться уровнем понимания языка и сохранностью их двигательной сферы. Альтернативная коммуникация может быть необходима постоянно, применяться как временная помощь или рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в настоящее время существуют различные подходы коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими выраженные нарушения интеллекта. Но при всём многообразии методов и приёмов коррекционной работы по развитию речи детей рассматриваемой категории недостаточно разработана система логопедической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью. Имеющиеся разработки

ориентированы в основном на развитие вербальных средств общения, в то время как дошкольники с умеренной умственной отсталостью часто демонстрируют отсутствие общеупотребительной речи. Данный факт говорит о необходимости создания системы работы по формированию коммуникативных умений у рассматриваемой категории детей средствами альтернативной коммуникации.

Выводы по I главе

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, нами сделаны следующие **выводы**:

1. В психолого-педагогической литературе встречаются различные точки зрения на определение понятия «коммуникация». В своем исследовании мы будем придерживаться аналитической модели общения, понимая коммуникацию, как одну из сторон деятельности общения, направленную на обмен информацией. Под коммуникативными умениями, опираясь на исследования Е.Г. Федосеевой, А.В. Мамаевой, мы будем подразумевать желание ребенка вступить в контакт и умение организовать и поддержать общение в различных коммуникативных ситуациях.

2. Дошкольники с умеренной умственной отсталостью развиваются по тем же законам, что и дети в норме, но их развитие протекает в более замедленном темпе и с качественным своеобразием. Главными проблемами, препятствующими овладению дошкольниками с умеренной умственной отсталостью коммуникативными умениями, являются нарушение понимания обращенной речи, низкий уровень речевого развития, несформированность потребности в общении, ограниченность мотивов к общению, не всегда адекватные реакции на окружение. У большинства детей проявляется интерес к общению и взаимодействию, что является предпосылкой для обучения таких детей использованию невербальных средств коммуникации.

3. Обеспечение детей, испытывающих трудности в общении, средствами альтернативной коммуникации может существенно повысить уровень их социализации, улучшить качество жизни, развить самоуважение и дать возможность почувствовать себя полноценной личностью. Выбор системы альтернативной коммуникации определяется с учетом многих аспектов, главным из которых является учет индивидуальных особенностей ребенка.

4. В настоящее время существуют различные подходы к формированию коммуникативной компетентности детей, имеющих выраженные нарушения

интеллекта. Но при всём многообразии методов и приёмов коррекционной работы система логопедической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью остается недостаточно разработанной. Имеющиеся методики ориентированы в основном на развитие вербальных средств общения, в то время как дошкольники с умеренной умственной отсталостью часто демонстрируют отсутствие общепотребительной речи. Данный факт говорит о необходимости создания системы работы по формированию коммуникативных умений у рассматриваемой категории детей средствами альтернативной коммуникации, что может существенно повысить уровень их социализации, улучшить качество их жизни.

Таким образом, при диагностике и коррекционной работе по развитию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью мы будем учитывать:

- 1) клинический диагноз, наличие сопутствующих дефектов развития, степень недоразвития речи;
- 2) не только вербальные, но и невербальные, альтернативные средства коммуникации;
- 3) индивидуальные особенности дошкольников с умеренной умственной отсталостью, необходимость выделения групп в зависимости от овладения ими различными средствами коммуникации, в том числе и альтернативной, а также уровня развития коммуникативных умений.

Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение состояния импрессивной и экспрессивной речи, а также возможности использования средств альтернативной коммуникации у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью. Сформированность импрессивной речи и экспрессивной речи, а также средств альтернативной коммуникации являются основой для овладения детьми рассматриваемой категории коммуникативными умениями.

Констатирующий эксперимент проводился с сентября 2016 года по май 2017 года на базе КГБОУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 человек. При комплектовании групп учитывался характер дефекта (F 71, умеренная умственная отсталость), возраст испытуемых (5-6 лет), уровень речевого развития (отсутствие полноценной общеупотребительной речи). Клинические особенности испытуемых экспериментальной группы отражены в таблице 1 (См. Приложение 4)

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько этапов:

1. этап: подготовительный;
2. этап: основной.

В рамках **подготовительного этапа** осуществлялось выявление анамнестических данных об особенностях развития дошкольников с умеренной умственной отсталостью, оказывающих влияние на развитие навыков коммуникации.

На подготовительном этапе использовались следующие **методы**: изучение медицинской и педагогической документации, беседы с родителями, педагогами и воспитателями.

При сборе и анализе анамнестических данных мы учитывали сведения о раннем моторном и речевом развитии ребенка, о состоянии слуха, зрения, а также о наличии сопутствующих заболеваний.

Информация об индивидуальных особенностях дошкольников рассматриваемой категории на данном этапе констатирующего эксперимента служила основанием для построения стратегии обследования на основном этапе, подбора стимульного материала и определения способа установления контакта с каждым ребенком.

Основной этап констатирующего эксперимента включал в себя изучение особенностей зрительного восприятия (с целью оценки возможностей дошкольников узнавать изображения и пиктограммы, как средства альтернативной коммуникации), а также исследование состояния импрессивной речи, экспрессивной речи и средств альтернативной коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью по методике изучения сформированности импрессивной и экспрессивной речи, альтернативной коммуникации средствами символических изображений у младших школьников с умеренной интеллектуальной недостаточностью, предложенной И.Б. Агаевой и Л.В. Лопатиной [3]. Данная методика состоит из трех блоков заданий, включающих в себя несколько разделов.

I Блок: Исследование состояния сформированности импрессивной речи.

Раздел 1. Исследование понимания слов.

Раздел 2. Исследование понимания грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей.

Раздел 3. Исследование понимания предложений.

II Блок: Исследование состояния сформированности экспрессивной речи.

Раздел 1. Исследование активного словаря.

Раздел 2. Исследование навыков словоизменения и словообразовательных моделей.

Раздел 3. Исследование умения построения предложений.

III Блок: Исследование возможности использования средств альтернативной коммуникации.

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

Раздел 2. Исследование понимания грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей с использованием символических изображений.

Раздел 3. Конструирование предложений из обобщенных символических изображений.

Каждый раздел методики констатирующего эксперимента объединяет в себе несколько групп заданий. Всего методика включает в себя 42 задания. (Приложение 5)

Данная методика была модифицирована нами с учетом психофизических особенностей детей экспериментальной группы. Модификация заключалась в упрощении заданий в первом разделе I блока: были подобраны более простые для понимания ребенка действия, а также добавлено задание на понимание звукоподражательных слов. Во втором и третьем разделах данного блока исключены задания на дифференциацию приставочных глаголов, а также понимание предложений, близких по ситуации, в связи с интеллектуальными возможностями дошкольников экспериментальной группы. Во II блоке методики исключены второй и третий разделы, так как у детей экспериментальной группы отсутствует общеупотребительная речь. Помимо этого, в первый раздел данного блока нами добавлены задания, направленные на исследование звуковой активности детей и способности к звукоподражаниям. Во втором разделе III блока методики исключены задания, связанные с пониманием графических изображений предлогов, приставочных глаголов, близких по ситуации предложений. В III блок данной методики нами добавлен четвертый раздел «Конструирование предложений с помощью фотографий знакомых

предметов и людей ближайшего окружения». Раздел включал в себя задания, направленные на исследование возможности передачи с помощью последовательности фотографий фразы с опорой на образец и самостоятельно. Модифицированная нами методика включала 32 задания. (См. Приложение 6)

При обследовании зрительного восприятия дошкольников с умеренной умственной отсталостью мы руководствовались методами и приемами, предложенными Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [82]. Обследование зрительного восприятия включало в себя 3 серии заданий:

1. узнавание предметных изображений (цветные реалистичные изображения предметов обихода и игрушек).
2. узнавание сюжетных изображений (изображение простых действий, выполняемых одним лицом);
3. сенсibilизированные изображения (неполные, наложенные, перечеркнутые изображения).

Мы адаптировали методику исследования зрительного восприятия с учетом данных об интеллектуальных и речевых возможностях детей. В пробах на узнавание предметных изображений ребенку предлагалось показать нужный предмет. В случае, если ребенок не приступал к выполнению задания, либо показывал неверно, ему оказывалась обучающая помощь (взрослый показывал сам нужный предмет, затем просил ребенка снова показать предмет). В случае неверно выполненного задания, взрослый предлагал найти пару к изображению предмета и подкладывал к первой картинке такую же. Либо ребенку предлагалось подобрать к реальному предмету его реалистичное изображение на картинке.

В пробах на узнавание сюжетных изображений ребенку предлагалось показать названное экспериментатором действие. В случае, если ребенок не приступал к выполнению задания, либо показывал неверно, ему оказывалась обучающая помощь (взрослый показывал сам нужное действие, затем просил ребенка снова показать его).

В пробах на узнавание сенсibilизированных изображений ребенку предъявлялось неполное (наложенное или перечеркнутое изображение) и параллельно перед ребенком выкладывались реалистичные изображения. Ребенку предлагалось показать предмет, который спрятался на картинке в ряду других картинок.

Так как каждая серия заданий является более сложной в сравнении с предыдущей, то при значительных затруднениях ребенка при выполнении заданий серии, последующая серия не предлагалась.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В ходе обследования *зрительного восприятия* нами были выявлены специфические особенности в его развитии у дошкольников с умеренной умственной отсталостью. Дети испытывали затруднения в заданиях всех трех серий. Характер трудностей при выполнении дошкольниками с умеренной умственной отсталостью заданий был различный.

20 % детей не поняли смысла задания, не установили продолжительный контакт со взрослым. Дошкольники данной группы часто отвлекались от задания, хаотично перекладывали картинки, либо показывали на первую попавшуюся картинку. При просьбе экспериментатора «Подумай еще», дети начинали показывать все картинки по очереди, не понимая смысла задания. Помимо этого, дети данной группы не справились с более простыми заданиями на соотнесение реального предмета и его изображения и нахождение пары к изображению.

30% детей испытывали трудности, связанные с недоразвитием понимания речи. Дошкольники часто допускали ошибки при показе картинки по ее называнию взрослым, но соотносили реальный предмет с его изображением, находили пару к изображению, иногда допуская ошибки. При этом детям были доступны задания на узнавание предметных изображений

лишь при одновременном предъявлении ограниченного количества картинок (2-3).

20% детей затруднялись при узнавании схожих изображений и понимании изображений действий. Однако могли соотнести с небольшим количеством ошибок реальный предмет с его изображением. У детей данной категории на подготовительном этапе исследования выявлены не грубые нарушения зрения, которые служат предрасполагающим фактором к нарушению зрительного восприятия (косоглазие, глазодвигательные нарушения). При этом часть детей данной группы узнавали предметные изображения на крупных цветных реалистичных предметных картинках, но не вычленяли их на сюжетной картинке, либо среди набора картинок.

Задания третьей серии (сенсibilизированные изображения) для детей трех предыдущих групп были недоступны.

30% детей узнавали предметные и простые сюжетные изображения, но испытывали значительные трудности при узнавании сенсibilизированных изображений. Дети иногда правильно показывали спрятавшийся предмет при предъявлении перечеркнутого цветного изображения.

Таким образом, дошкольников с умеренной умственной отсталостью можно условно разделить на три группы в зависимости от уровня развития зрительного восприятия (рисунок 1).

К среднему уровню развития зрительного восприятия мы отнесли способность узнавать предметные и простые сюжетные изображения. К уровню ниже среднего – частичное узнавание предметных и простых сюжетных изображений, трудности при понимании схожих изображений, либо соотнесение предмета с его изображением без называния взрослым. К низкому уровню развития зрительного восприятия мы отнесли отсутствие узнавания изображений, хаотичное переключивание картинок.

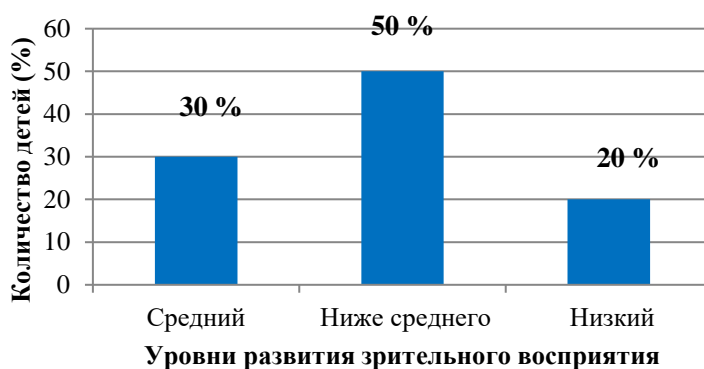


Рис. 1. Уровни развития зрительного восприятия дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью.

Как видно из гистограммы, дошкольники с умеренной умственной отсталостью демонстрируют недостаточный уровень развития зрительного восприятия, что, возможно, будет оказывать влияние на способность детей рассматриваемой категории узнавать графические средства альтернативной коммуникации.

По итогам изучения состояния *импрессивной речи, экспрессивной речи и средств альтернативной коммуникации* дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью нами проведен количественный и качественный анализ результатов исследования.

По I блоку методики (исследование состояния сформированности импрессивной речи), нами учитывалась пятибалльная оценочная шкала. Мы выделили пять уровней сформированности импрессивной речи у дошкольников рассматриваемой категории:

Высокий – 56-65 баллов;

Выше среднего – 44-55 баллов;

Средний – 34-43 баллов;

Ниже среднего – 24-33 баллов;

Низкий – 13-23 баллов.

Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня развития импрессивной речи отражено в гистограмме на рисунке 2.

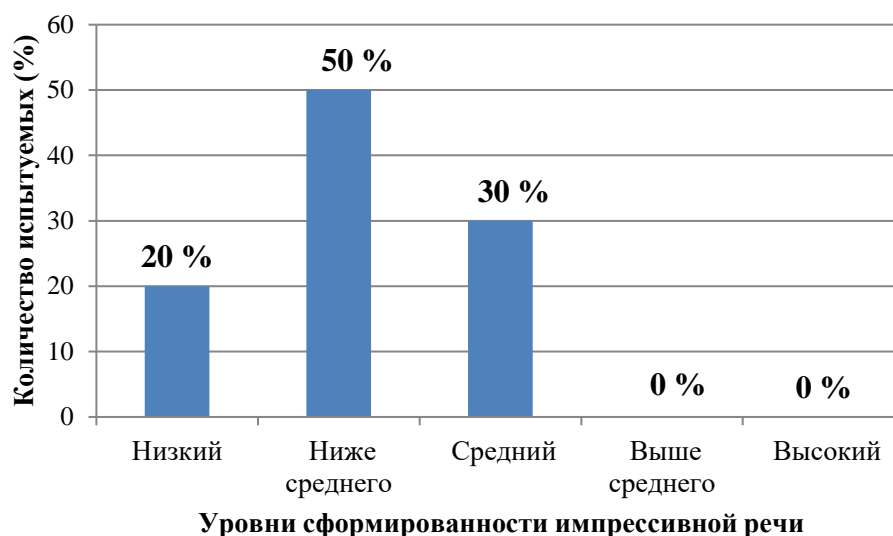


Рис. 2. Распределение дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью на группы в зависимости от уровня сформированности импрессивной речи.

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых экспериментальной группы – 50 % (5 детей) – показали уровень развития импрессивной речи ниже среднего. Чуть меньше дошкольников с умеренной умственной отсталостью 30 % (3 ребенка) продемонстрировали средний уровень развития импрессивной речи. 20% (2 ребенка) испытуемых показали низкий уровень.

У 30% испытуемых отмечается *средний уровень* сформированности импрессивной речи. Дошкольники данной группы правильно показывали предметы и звукоподражательные слова, изображенные на картинках. При показе частей предметов иногда допускали ошибки. Дети различали обобщающие слова, но при условии, что одновременно предлагалось не более двух групп предметов. Задания на понимание простых действий дошкольники выполнили с небольшим количеством ошибок, так как некоторые действия им были не знакомы (например, как объясняют родители, дети дома не «подметают», а «пылесосят»). Понимание названий признаков, а также грамматических категорий (единственное и

множественное число существительных и глаголов, словообразовательные модели, предложно-падежные конструкции) у детей данной группы вызвало значительные затруднения, что, вероятнее всего, объясняется появлением понятий о предметных признаках в более поздний срок в онтогенезе. В то же время, с заданиями на выполнение действий с предметами по инструкции педагога все дети данной группы справились успешно. Также детям были доступны задания на понимание предложений, передающих линию отношений: субъект-предикат-объект. Одним из важных условий во время обследования было ограниченное количество одновременно предъявляемых картинок (2-3). В случае одновременного предъявления большего количества картинок, дети данной группы испытывали трудности концентрации внимания, постоянно отвлекались от задания.

50 % дошкольников с умеренной умственной отсталостью показали уровень развития импрессивной речи *ниже среднего*. Дети данной группы успешно справились с заданиями на понимание предметов, звукоподражательных слов, с ошибками показывали части предметов, обобщающие слова и простые действия. Задания, направленные на понимание грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей, дети выполняли с многочисленными ошибками. Дошкольники данной группы частично справились с заданиями на понимание предложений, передающих линию отношений: субъект-предикат-объект и предложений, далеких по ситуации. На наш взгляд, дети опирались на имеющийся в предложении объект: телевизор, машина, книга. Важным условием при понимании дошкольниками изображений было одновременное предъявление не более двух цветных реалистичных картинок.

20 % детей находились на *низком уровне* развития импрессивной речи. Дошкольники, показавшие низкий уровень, испытывали трудности даже при узнавании предметов, звукоподражательных слов и простых действий, хаотично показывая все картинки подряд. Понимание грамматических категорий для детей данного уровня развития импрессивной речи оказалось

недоступным. У детей данной подгруппы значительно ограничен пассивный словарь, сужены представления об окружающем мире, что является следствием нарушений когнитивных функций.

Таким образом, обследование импрессивной речи у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью показало, что опора на систему языковых и предметных знаний у детей рассматриваемой категории затруднена. Данный факт можно объяснить снижением мыслительного поиска слов, а также низким уровнем представлений об окружающем мире у дошкольников с умеренной умственной отсталостью [Агаева И.Б.].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности импрессивной речи у большинства дошкольников с умеренной умственной отсталостью, участвующих в исследовании, находился на уровне среднем и ниже среднего.

По II блоку методики констатирующего эксперимента (исследование состояния сформированности экспрессивной речи) нами также как и по I блоку заданий было выделено пять уровней успешности.

Уровни развития экспрессивной речи у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью отражено в гистограмме на рисунке 3.

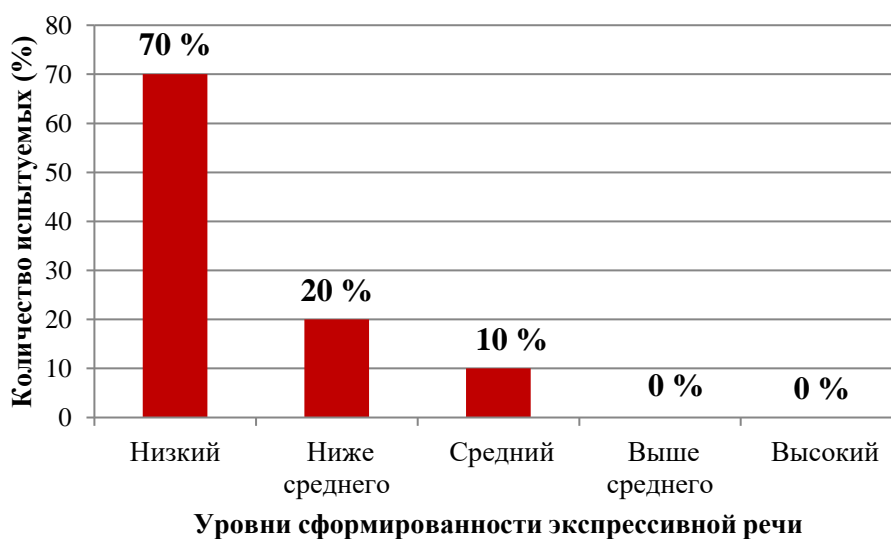


Рис. 3. Распределение дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью на группы в зависимости от уровня сформированности экспрессивной речи.

Как видно из гистограммы на рисунке 2, большинство дошкольников с умеренной умственной отсталостью – 70 % (7 детей) – показали низкий уровень сформированности экспрессивной речи. 20 % детей (2 ребенка) показали уровень развития экспрессивной речи ниже среднего. Лишь незначительное количество испытуемых – 10 % (1 ребенок) – продемонстрировали средний уровень. Ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокий уровень сформированности экспрессивной речи. Данные уровни отражают умение детей называть отдельные слова. Полноценная общеупотребительная фразовая речь у всех испытуемых экспериментальной группы не сформирована.

10 % испытуемых находятся (1 ребенок) на *среднем уровне* сформированности экспрессивной речи. Дошкольник называл знакомые предметы, простые действия, некоторые обобщающие слова, упрощая слоговую структуру слов («бабан» вместо «барабан», «оси» вместо «овоци»), а также правильно использовали звукоподражательные слова. При назывании частей предметов ребенок испытывал значительные затруднения, требовалась подсказка взрослого.

20 % дошкольников (2 ребенка) с умеренной умственной отсталостью показали уровень сформированности экспрессивной речи *ниже среднего*. Дети называли некоторые предметы и простые действия, упрощая и искажая слоговую структуру слов («пи» вместо «спит»). Часто дети данной группы заменяли общеупотребительные слова лепетными, звукоподражательными словами («мяу» вместо «кошка», «ааа» вместо «плачет»).

70 % испытуемых находятся на *низком уровне* развития экспрессивной речи. Дошкольники данной группы не приступили к выполнению задания или хаотично подбирали любые слова и звукокомплексы («аи», «бдя», «коко»), которые они знают.

Таким образом, результаты исследования состояния экспрессивной речи по II блоку заданий выявили следующие ее особенности у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью:

- бедность предметного словаря с преобладанием слов из обиходно-бытовой лексики, а также недостаточной активностью процесса поиска слов;
- упрощение слоговой структуры слов либо их замена на упрощенные, звукоподражательные слова;
- скудность глагольного словаря, замена глаголов на показ действий, либо звукоподражания;
- крайняя ограниченность словаря признаков. Наиболее сформированными оказались прилагательные, обозначающие цвет и размер предмета;
- несформированность полноценной общеупотребительной фразовой речи.

По III блоку методики констатирующего эксперимента (исследование использования средств альтернативной коммуникации) нами, как и в предыдущих блоках, было выделено пять уровней успешности:

- Высокий – 56-65 баллов;
- Выше среднего – 41-55 баллов;
- Средний – 31-40 баллов;
- Ниже среднего – 21-30 баллов;
- Низкий – 13-20 баллов.

Уровни сформированности средств альтернативной коммуникации у дошкольников рассматриваемой категории отражены в гистограмме на рисунке 4.

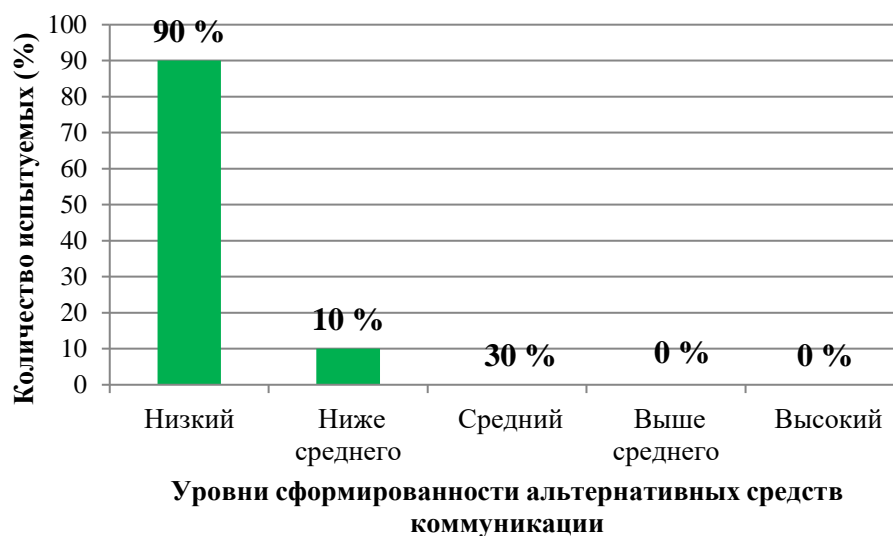


Рис. 4. Распределение дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью на группы в зависимости от уровня сформированности средств альтернативной коммуникации.

Как видно из гистограммы, большинство дошкольников с умеренной умственной отсталостью – 90 % (9 детей) – находятся на *низком уровне* использования средств альтернативной коммуникации. 10 % испытуемых (1 ребенок) показал уровень владения средствами альтернативной коммуникации *ниже среднего*.

10 % детей показали уровень использования средств альтернативной коммуникации *ниже среднего*. Дошкольникам данной группы были частично доступны задания на понимание слов с использованием знака-символа (пиктограммы): дети правильно показывали несколько пиктограмм с изображением предметов и их частей, а также с изображением признаков предметов (большой-маленький). Помимо этого, дошкольники были успешны в заданиях на конструирование предложений с помощью фотографий знакомых предметов и людей ближайшего окружения. Задания на понимание пиктограмм, обозначающих действия, обобщающие слова и грамматические категории, оказались недоступными для детей.

90% испытуемых продемонстрировали *низкий уровень* сформированности средств альтернативной коммуникации. Детям оказались

недоступны задания на понимание символических изображений (пиктограмм). Однако, дошкольники данной группы распознавали простые сюжеты, изображенные на фотографиях. При составлении фраз, названных экспериментатором, с помощью последовательности фотографий дети испытывали значительные затруднения. Лишь незначительное количество испытуемых справилось с этим заданием, при этом дошкольникам требовалась направляющая помощь взрослого. Помимо этого, обязательным условием выполнения задания было ограниченное количество одновременно предъявляемых изображений (2 фотографии).

Мы сопоставили результаты обследования по трем блокам заданий методики констатирующего эксперимента. Результаты сопоставления представлены в гистограмме на рисунке 5.

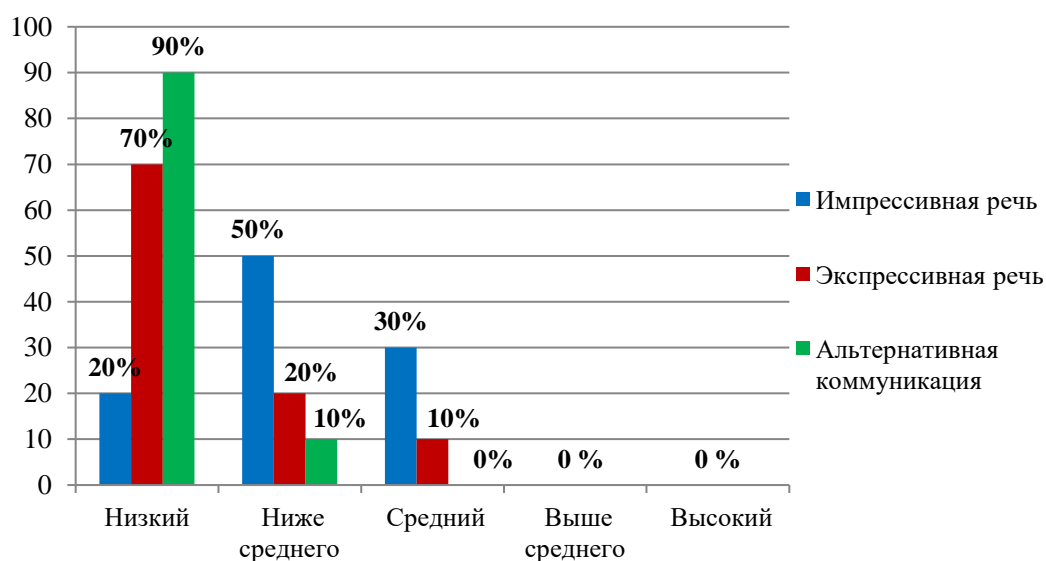


Рис. 5. Уровни сформированности средств коммуникации у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью по трем блокам заданий.

Таким образом, в коммуникативном развитии дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью наиболее сформированным является понимание обращенной речи. Наибольшие трудности у детей данной категории вызывает применение вербальных средств коммуникации. Однако

возможность использования средств альтернативной коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью также находится в стадии формирования. Но в то же время, исследование показало доступность данного вида средств для детей рассматриваемой категории: дети узнают предметные изображения и сюжеты на фотографиях, часть детей способна составить фразу из фотографий, что говорит о потенциальных возможностях детей в овладении средствами альтернативной коммуникации. Данный факт говорит о необходимости проведения коррекционной работы в данном направлении.

В результате сопоставления результатов обследования по трем блокам методики нами выделены три типологические группы детей, характеризующиеся качественно неоднородными возможностями в использовании средств коммуникации, а также понимания обращенной речи:

1 группу составили дети с относительно сформированной импрессивной речью (средний уровень сформированности импрессивной речи), а также удовлетворительным владением средствами коммуникации (средний уровень сформированности экспрессивной речи, уровень владения средствами альтернативной коммуникации ниже среднего). Количество детей в данной группе составило 10 % (1 ребенок) от количества испытуемых экспериментальной группы. Несмотря на то, что дети данной группы продемонстрировали средний уровень развития экспрессивной речи, их речь не выступает полноценным средством общения и имеет выраженную дефицитарность. Дети имеют серьезные недостатки лексической стороны речи: ограниченность предметного, глагольного словаря, а также словаря признаков. Дети, относящиеся к первой типологической группе, показывали и называли знакомые предметы, простые действия и обобщающие слова, упрощая слоговую структуру слов. Грамматические категории для дошкольников недоступны. Полноценная общеупотребительная фразовая речь отсутствует. В то же время, дошкольники первой типологической группы показали уровень сформированности альтернативных средств

коммуникации ниже среднего, что говорит о потенциальных возможностях детей. Дошкольники данной группы были успешны в заданиях на конструирование предложений с помощью фотографий знакомых предметов и людей. Понимание слов с использованием знака-символа (пиктограммы) для детей первой типологической группы было доступно частично. Они правильно показывали несколько пиктограмм с изображением предметов и их частей, а также с изображением признаков предметов. Задания на понимание пиктограмм, обозначающих действия, обобщающие слова и грамматические категории, оказались недоступными для детей. Таким образом, дети данной группы имеют предпосылки к овладению вербальной речью, как средством коммуникации. Альтернативная коммуникация для детей данной группы будет выступать в качестве фактора, способствующего запуску словесной речи.

2 группу составили дети с относительно сформированной импрессивной речью (уровень сформированности импрессивной речи ниже среднего) и не удовлетворительным владением средствами коммуникации (ниже среднего и низкий уровень владения вербальными и альтернативными средствами коммуникации). Количество детей в данной группе составило 20 % (2 ребенка) от количества испытуемых экспериментальной группы. Дошкольники правильно показывали предметы, простые действия и звукоподражательные слова, изображенные на картинках. При показе частей предметов, обобщающих слов – допускали ошибки. Понимание названий признаков, а также грамматических категорий у детей данной группы вызвало значительные затруднения, они допускали многочисленные ошибки. В то же время, для детей были понятны предложения, передающие линию отношений «субъект-предикат-объект», а также предложения, далекие по значению. Дошкольники данной группы показали слабое владение средствами вербальной и альтернативной коммуникации. Дети называли некоторые предметы, упрощая и искажая слоговую структуру слов, часто заменяли общеупотребительные слова лепетными, звукоподражательными

словами. Устная речь для детей данной группы также не выступает в качестве полноценного средства коммуникации. При обследовании состояния сформированности средств альтернативной коммуникации дошкольники показали, что способность применять средства альтернативной коммуникации находится в «зоне ближайшего развития». Дошкольники распознавали простые сюжеты, изображенные на фотографиях. При составлении фраз, названных экспериментатором, с помощью последовательности фотографий дети испытывали затруднения, но смогли справиться с этим заданием с направляющей помощью взрослого. Задания на понимание пиктограмм оказались им недоступны. Таким образом, для детей данной группы альтернативные средства коммуникации будут выступать как средства, дополняющие вербальную коммуникацию.

3 группу составили дети, испытывающие значительные трудности при понимании обращенной речи (ниже среднего и низкий уровень сформированности импрессивной речи) и не удовлетворительно владеющие средствами коммуникации (низкий уровни развития средств коммуникации). Количество детей в данной группе составило 70 % (7 детей) от количества испытуемых экспериментальной группы. Большинство дошкольников понимали названия знакомых предметов, простых действий, звукоподражательных слов. Задания, направленные на понимание грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей, дети выполняли с многочисленными ошибками, либо не выполняли вовсе. Дошкольники данной типологической группы практически не владеют вербальными средствами коммуникации: они издают отдельные звуки и звукокомплексы, обозначая одним и тем же звуком разные понятия. Альтернативные средства коммуникации будут выступать для них средством, замещающим вербальную речь. При обследовании состояния сформированности средств альтернативной коммуникации дошкольники данной группы показали, что овладение альтернативными средствами коммуникации находится в стадии формирования. Дошкольники

распознавали простые сюжеты, изображенные на фотографиях, однако не могли составить фразу из последовательности фотографий. Значение пиктограмм для детей данной группы также оказалось не понятным. Данный факт говорит о необходимости проведения подготовительной работы, направленной на развитие импрессивной речи и зрительного восприятия дошкольников.

Распределение испытуемых на группы в зависимости от типа коммуникативных проявлений представлено на рисунке 6.

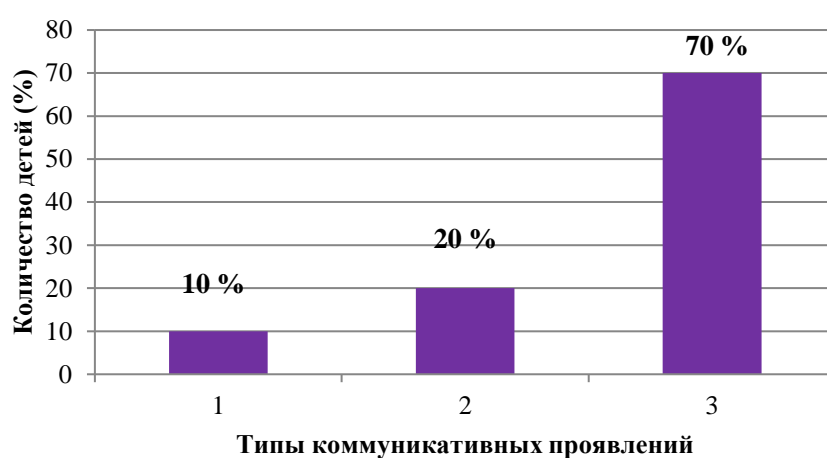


Рис. 6. Распределение дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью на группы в зависимости от типа коммуникативных проявлений (%).

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых – 70 % – относятся к 3 типу коммуникативных проявлений. 20 % детей относятся ко второму типу коммуникативных проявлений. 10 % дошкольников относятся к первому типу коммуникативных проявлений.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента, нами было выявлено, что группа дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью является полиморфной в плане сформированности импрессивной речи и средств коммуникации. Большинство детей рассматриваемой категории демонстрировали низкий уровень сформированности экспрессивной речи, либо полное ее отсутствие. Данный

факт свидетельствует о необходимости создания методических рекомендаций по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

Однако особенности зрительного восприятия и интеллектуального развития дошкольников с умеренной умственной отсталостью затрудняют овладение детьми альтернативными средствами коммуникации. В то же время дошкольники рассматриваемой категории узнают предметные изображения и сюжеты на фотографиях, часть детей способна составить фразу из фотографий, что говорит о потенциальных возможностях детей в овладении средствами альтернативной коммуникации.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций с целью формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации. При разработке методических рекомендаций мы будем учитывать:

- особенности зрительного восприятия дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью: трудности при распознавании символических изображений (пиктограмм), не цветных картин, сенсibilизированных изображений; узнавание крупных реалистичных изображений предметов, простых действий и фотографий при условии одновременного предъявления ограниченного количества изображений (2-3);
- неоднородность изучаемого контингента детей в плане сформированности импрессивной речи и средств коммуникации;
- недостаточное понимание обращенной речи и не удовлетворительное владение средствами коммуникации большинством дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью.

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

В результате анализа литературных источников по проблеме исследования, а также данных констатирующего эксперимента, нами был сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций с целью формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации. Данные методические рекомендации включают в себя принципы, направления, условия и содержание работы с детьми рассматриваемой категории.

Теоретической и методологической основой для разработки методических рекомендаций стали положения общей и специальной психологии и педагогики:

- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Е.М. Мастюкова, Ж.И. Шиф и другие);
- о понимании коммуникации, как одной из сторон деятельности общения (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Т.В. Лисовская и другие);
- о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в развитии ребенка (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, О.Е.Смирнова и другие);
- о значимости невербальных средств в процессе коммуникативного акта (И. Н. Горелов, Е. И. Исенина, В. А. Лабунская, Е.И. Фадеева и другие).

Коррекционная работа с дошкольниками с умеренной умственной отсталостью строится с учетом следующих **принципов**:

- доступности;
- наглядности;

- прочности (отработка сформированных средств альтернативной коммуникации в различных ситуациях);
- дифференцированный подход (учет типа коммуникативных нарушений);
- деятельностный подход (учет ведущего вида деятельности ребенка);
- принцип поэтапности;
- принцип комплексности (тесное взаимодействие со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса).

Результатом констатирующего эксперимента стало распределение испытуемых на три группы, в зависимости от типа коммуникативных проявлений. Для детей всех трех типологических групп логопедическая работа будет иметь общие направления, но содержание и приемы работы будут иметь свою специфику, связанную с тем или иным типом коммуникативных проявлений. Данная специфика будет заключаться в различных сроках работы в рамках каждого из этапов, подборе стимульного материала, а также средств вербальной и альтернативной коммуникации (Приложение 7).

При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы И.Б. Агаевой [3], Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной [11, 12, 50], Е.А. Штягиновой [101]. Нами были выделены следующие **направления коррекционно-логопедической работы** по формированию у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью коммуникативных умений средствами альтернативной коммуникации:

- развитие импрессивной речи;
- развитие зрительного восприятия;
- формирование умения использовать средства АК.

Развитие импрессивной речи. Содержание данного направления включает в себя:

- Развитие понимания названий предметов и действий той ситуации, в которой дошкольник находится на данный момент;

- Расширение пассивного предметного словаря с помощью предметных картинок на различные лексические темы;
- Расширение пассивного глагольного словаря с помощью сюжетных картинок;
- Обучение пониманию действий, совершаемых одним и тем же лицом;
- Обучение быстрой ориентировке детей в названиях действий, когда они даны без обозначений объектов или субъектов действий («Покажи, кто ест?»);
- Обучение пониманию различных вопросов для выяснения местонахождения предметов (Где? Куда? На чем? Откуда?);
- Обучение пониманию вопросов для выявления субъекта и объекта действия (Кто? Что? Кого?).

Развитие зрительного восприятия. Данное направление включает в себя следующие виды работы:

- соотнесение предметов по цвету (выложить из мозаики ряд определенного цвета, отсортировать фишки в стаканчики по цветам, разукрасить по образцу и пр.);
- соотнесение предметов по форме (выложить ряд из одинаковых фигур, игры-вкладыши);
- узнавание ребенком реальных предметов (показ предмета по называнию взрослым, нахождение двух одинаковых игрушек или предметов);
- узнавание ребенком фотографий, с изображением знакомых предметов и людей ближайшего окружения (показ фотографии по называнию взрослым, соотнесение фотографии и реального предмета или человека);
- узнавание ребенком предметных изображений (показ изображения по называнию взрослым; соотнесение изображения и реального предмета; подбор парных изображений; нахождение предмета, изображенного на картинке, на сюжетной картине);
- узнавание ребенком символических изображений (пиктограмм) (показ пиктограммы по ее называнию взрослым, нахождение двух одинаковых пиктограмм, соотнесение картинке и пиктограммы).

Формирование умения использовать средства альтернативной коммуникации.

При построении коррекционной работы по обучению дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью использовать средства альтернативной коммуникации мы предлагаем придерживаться следующих принципов:

1. ***От реального к абстрактному.*** При обучении ребенка применению графической системы символов сначала необходимо развивать понимание реальных предметов, затем фотографий реальных предметов, рисунков с изображением предметов, и затем – символических изображений (пиктограмм).

2. ***Принцип избыточности информации.*** Предполагает совмещение различных систем коммуникации: жестов, картинок и, например, написанного слова. Использование как можно большего количества дополнительных знаков и символов помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность, способствуя развитию понимания и словесной речи.

3. ***Принцип мотивации.*** Предполагает постоянную поддержку мотивации, заинтересованности ребенка через вовлечение ребенка в интересные и доступные для него виды деятельности, частую смену видов деятельности.

4. ***Принцип функционального использования.*** Предполагает применение средств альтернативной коммуникации в повседневной деятельности.

Работу по формированию коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации мы предлагаем вести поэтапно.

На **подготовительном этапе** ведется работа по первым двум направлениям: развитие зрительного восприятия и развитие импрессивной речи. После того, как ребенок научится выполнять простые речевые инструкции, соотносить реальный предмет с его изображением на

фотографии и картинке, находить парные картинки, а также узнавать простые сюжетные картинки, происходит переход к следующему этапу коррекционной работы – основному этапу.

На **основном этапе** продолжается работа по развитию импресивной речи и зрительного восприятия, но основной целью данного этапа является обучение умению использовать в процессе коммуникации символические изображения (пиктограммы).

Коррекционную работу по обучению дошкольников 5-6 лет использованию в процессе общения средств альтернативной коммуникации (пиктограмм) мы предлагаем также вести поэтапно:

На первом этапе дошкольника с умеренной умственной отсталостью на индивидуальных занятиях знакомят с символическими изображениями (пиктограммами). С этой целью ребенку демонстрируется пиктограмма. Педагог соотносит ее с реальным предметом. Затем просит ребенка проделать то же самое. После этого пиктограмма соотносится с реалистичным изображением предмета. Ребенок действует по аналогии.

В дальнейшем, после того, как ребенок научился соотносить пиктограмму с реальным предметом и его изображением, ему предлагаются задания на отработку узнавания пиктограмм: выбрать заданную пиктограмму из ряда других (сначала ребенку предлагаются две пиктограммы, затем количество пиктограмм постепенно увеличивается до четырех); соотнести парные пиктограммы (лото), найти пару к пиктограмме среди ряда других; показать пиктограммы в том порядке, в котором назвал педагог. Теперь работа ведется как индивидуально, так и на подгрупповых занятиях.

На втором этапе дошкольников с умеренной умственной отсталостью обучают устанавливать связи между изображениями предметов и их функциями. С этой целью мы предлагаем использовать следующие виды заданий: найти действие, подходящее к предмету (ребенок соединяет стрелкой пиктограмму с изображением предмета и пиктограмму с

изображением действия, которое можно производить с этим предметом: мяч – играть; конфета – есть); найти пиктограмму с изображением предмета к показанному действию (сидеть – стул, пить — вода); объединить пиктограммы в тематические группы; найти лишнюю пиктограмму в тематической группе.

На третьем этапе дошкольников с умеренной умственной отсталостью обучают устанавливать последовательность пиктограмм (конструировать фразу). С этой целью предлагаются следующие виды заданий: составить из пиктограмм фразу, произнесенную педагогом (например: «Мама ест яблоко»); составить фразу из заданных пиктограмм; выбрать из нескольких фраз, составленных из пиктограмм, ту, которую назвал педагог.

На **заключительном этапе** ведется работа по закреплению полученных навыков использования пиктограмм в различных ситуациях общения со взрослыми и сверстниками. С этой целью педагог моделирует простые коммуникативные ситуации, требующие от ребенка использования в процессе общения пиктограмм.

Результатом констатирующего эксперимента стало распределение дошкольников на группы в зависимости от уровней сформированности импрессивной и экспрессивной речи, средств альтернативной коммуникации. Коррекционная работа для детей трех групп будет строиться по выделенным нами направлениям и этапам, но будет иметь свою специфику. Данная специфика будет заключаться в подборе средств вербальной и альтернативной коммуникации для каждой из выделенных нами групп дошкольников (См. Таблица 2).

Таблица 2. Дифференциация содержания коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

Группа	Выявленные особенности речевого развития	Средства коммуникации	
		Понимание	Употребление
1	Относительно сформированная импрессивная речь, удовлетворительное владение вербальными средствами коммуникации: наличие отдельных общеупотребительных и звукоподражательных слов.	Вербальные средства коммуникации	Вербальные средства коммуникации сопровождают альтернативные средства (озвучивание, проговаривание пиктограмм)
2	Относительно сформированная импрессивная речь; не удовлетворительное владение средствами коммуникации: наличие отдельных звукоподражательных слов, компенсирование недостатка вербальных средств за счет использования невербальных	Вербальные и альтернативные средства коммуникации	Альтернативные средства коммуникации дополняют вербальные средства
3	Значительные трудности при понимании обращенной речи; не удовлетворительное владение средствами коммуникации: полное отсутствие речи, либо наличие отдельных звуков.	Альтернативные средства коммуникации	Альтернативные средства коммуникации используются как основное средство общения

В заключение необходимо отметить, что успешность коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации зависит также от того, закрепляются ли приобретенные на коррекционных занятиях в ДОУ коммуникативные навыки в условиях повседневной жизни.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось изучение состояния импрессивной речи и средств коммуникации у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью. С целью оценки способности дошкольников рассматриваемой категории узнавать графические средства альтернативной коммуникации мы изучили особенности зрительного восприятия детей, опираясь на методы и приемы, разработанные Н.С. Жуковой, Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. С целью

изучения состояния импрессивной речи и средств коммуникации у дошкольников с умеренной умственной отсталостью нами была модифицирована методика изучения сформированности импрессивной и экспрессивной речи, альтернативной коммуникации средствами символических изображений у младших школьников с умеренной интеллектуальной недостаточностью, предложенной И.Б. Агаевой.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что группа дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью является полиморфной в плане сформированности импрессивной речи и средств коммуникации.

На основании результатов констатирующего эксперимента нами были выделены 3 типологические группы в зависимости от типа коммуникативных проявлений: с достаточным пониманием обращенной речи и удовлетворительным владением средствами коммуникации (10% детей); с достаточным пониманием обращенной речи и не удовлетворительным владением средствами коммуникации (20% детей); с недостаточным пониманием обращенной речи и не удовлетворительным владением средствами коммуникации (70% детей).

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов проведенного констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций с целью формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

Нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации, включающие принципы, условия, направления и содержание работы. Коррекционная работа для детей выделенных нами трех групп будет строиться по одинаковым направлениям и этапам, но будет иметь свою

специфику. Данная специфика будет заключаться в подборе средств вербальной и альтернативной коммуникации для каждой из выделенных групп дошкольников

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации и нуждаются в подтверждении на большем количестве испытуемых. Кроме того, необходима апробация предложенных нами методических рекомендаций в коррекционной работе с дошкольниками с умеренной умственной отсталостью.

Заключение

Изучению коммуникативного развития детей с умеренной умственной отсталостью посвящены исследования И.Б. Агаевой, К.А. Андреевой, Л.Б. Баряевой, М.В. Вечер, Е.Е. Дмитриевой, А.Р. Маллера, А.В. Мамаевой, О.А. Сеницыной, Л.М. Шипициной и других ученых [4, 5, 11, 15, 27, 54, 82, 100].

В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования нами сделан вывод о том, что в рамках нашего исследования целесообразно рассматривать коммуникацию с аналитической точки зрения, понимая ее как одну из сторон общения, его информационную составляющую.

Коммуникативная деятельность невозможна без использования вербальных или невербальных средств. Под коммуникативными умениями мы понимаем умение ребенка организовать и поддержать общение (владение вербальными и альтернативными средствами коммуникации); умение понимать и передавать информацию адекватно ситуации общения.

Дошкольники с умеренной умственной отсталостью имеют специфические особенности в коммуникативном развитии. Главными проблемами, препятствующими овладению дошкольниками с умеренной умственной отсталостью коммуникативными умениями, являются нарушение понимания обращенной речи, низкий уровень речевого развития, несформированность потребности в общении, ограниченность мотивов к общению, не всегда адекватные реакции на окружение. Значительное количество дошкольников с умеренной умственной отсталостью остаются безречевыми даже по достижении школьного возраста, что затрудняет их коммуникацию с окружающими людьми.

В настоящее время существуют различные подходы коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими выраженные нарушения интеллекта. Но при всём многообразии методов и приёмов коррекционной работы по развитию речи детей рассматриваемой категории недостаточно разработана система логопедической работы по формированию

коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью. Имеющиеся разработки ориентированы в основном на развитие вербальных средств общения, в то время как дошкольники с умеренной умственной отсталостью часто демонстрируют отсутствие общеупотребительной речи. Данный факт говорит о необходимости создания системы работы по формированию коммуникативных умений у рассматриваемой категории детей средствами альтернативной коммуникации.

С целью изучения состояния импрессивной речи и средств коммуникации у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью, а также их способности к узнаванию графических средств коммуникации, нами были адаптированы методы и приемы исследования зрительного восприятия, предложенные Н.С. Жуковой, Н.Я.Семаго, М.М. Семаго, модифицирована методика изучения сформированности импрессивной и эспрессивной речи, альтернативной коммуникации средствами символических изображений у младших школьников с умеренной интеллектуальной недостаточностью, предложенная И.Б. Агаевой. Модификация заключалась в исключении, упрощении и добавлении заданий, в связи с интеллектуальными, возрастными и психологическими особенностями детей.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения КГБОУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения», МБДОУ «Детский сад №4» г. Красноярска. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 человек. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст испытуемых (5-6 лет) и однотипный характер дефекта (умеренная умственная отсталость: F71).

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что группа дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной

отсталостью является полиморфной в плане сформированности импрессивной и экспрессивной речи, альтернативных средств коммуникации. Большинство детей рассматриваемой категории (70%) демонстрирует низкий уровень сформированности экспрессивной речи, либо полное ее отсутствие, а также недостаточный уровень развития импрессивной речи. Данный факт говорит о необходимости создания методических рекомендаций по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации.

Однако выявленные особенности зрительного восприятия дошкольников с умеренной умственной отсталостью затрудняют овладение детьми альтернативными средствами коммуникации. В то же время дошкольники рассматриваемой категории узнают предметные изображения и сюжеты на фотографиях, часть детей способна составить фразу из фотографий, что говорит о потенциальных возможностях детей в овладении средствами альтернативной коммуникации.

Мы сопоставили результаты обследования по трем блокам методики констатирующего эксперимента. В результате сопоставления нами выделены три типологические группы детей в зависимости от уровня сформированности импрессивной речи и средств коммуникации: с относительно сформированной импрессивной речью и удовлетворительным владением средствами коммуникации (10 %); с относительно сформированной импрессивной речью и не удовлетворительным владением средствами коммуникации (20 %); со значительными трудностями при понимании обращенной речи и не удовлетворительным владением средствами коммуникации (70 %).

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций с целью формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной

отсталостью средствами альтернативной коммуникации, включающие в себя принципы, направления, условия и содержание работы. В основу методических рекомендаций нами положены работы А.Б. Агаевой [3], Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной [11, 12, 50], Е.А. Штягиновой [101]. Основываясь на результатах констатирующего эксперимента, мы выделили следующие направления работы: развитие импрессивной речи; развитие зрительного восприятия; формирование умения использовать средства альтернативной коммуникации. Для детей всех трех типологических групп логопедическая работа будет иметь общие направления, но содержание и приемы работы будут иметь свою специфику, связанную с тем или иным типом коммуникативных проявлений. Данная специфика будет заключаться в различных сроках работы в рамках каждого из этапов, подборе стимульного материала, а также средств вербальной и альтернативной коммуникации.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана. В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение полученных данных на большем количестве испытуемых, апробация предложенных нами методических рекомендаций.

Библиографический список:

1. Агаева, И.Б. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И.Б. Агаева, Л.П. Уфимцева// Вестник Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – №1. – С. 99-104.
2. Агаева, И.Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью/ И.Б. Агаева, М.В. Вечер// Вестник Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – №1. – С. 95-98.
3. Агаева, И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография/ И.Б. Агаева. – Красноярск.: Краснояр.гос.пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2017. – 148 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
5. Андреева, Е. И. Результаты исследования индивидуально-типологических особенностей дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития седьмого года жизни/Е.И. Андреева// Инновационные технологии в науке и образовании. – 2016. – № 3(7). – С. 130-132.
6. Андреева, К. А. Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью/ К.А. Андреева// Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 715-718.
7. Андриенко, Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений/ под. Ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 264 с.

8. Афанасьева, Ю.А. Анализ контингента обучающихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида/ Ю.А. Афанасьева, И.М. Яковлева // Коррекционная педагогика. – 2014. – № 1 (59). – С. 19-24.
9. Баряева Л.Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков, А.П. Зарин, С.В. Комарова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
10. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью/ Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 320 с.
11. Баряева, Л.Б. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: учебно-методическое пособие/ Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина. – СПб.: ЦДК, 2011. – 144 с.
12. Баряева, Л.Б. Я – говорю! Упражнения с пиктограммами / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина. – М.: Дрофа, 2007-2008.
13. Бодалев, А.А. Психология общения/ А.А. Бодалев. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – 256 с.
14. Богдан, Н.Н. Специальная психология/ Н.Н. Богдан, М.М. Могильная. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. – 220 с.
15. Вечер, М.В. Коммуникативные средства младших школьников с умеренной умственной отсталостью к постановке проблемы исследования/ М.В Вечер// Специальное образование. – 2015. – №4. – С.27-33.
16. Вечер, М.В. Параметры исследования и систематизации коммуникативных средств для логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью/ М.В. Вечер// Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №2. – С. 81-85.

17. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология»/А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
18. Воронова, Е.В. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья/ Е.В. Воронова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов. – Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2015. – С. 303-304.
19. Вощенко, Н.Д. Альтернативные способы коммуникации в работе с детьми с расстройством аутистического спектра/ Н.Д. Вощенко// Сибирский вестник специального образования. – 2015. – № 2(15). – С. 22-24.
20. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собрание сочинений в 8 томах: 2т. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1982. – 488с.
21. Выготский, Л.С. Основы дефектологии/ Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
22. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии/ Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
23. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
24. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации./ И.Н. Горелов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 112 с.
25. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации/ Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: Юнити-Дана – 352 с.

26. Гуровец Г.В. К вопросу изучения болезни Дауна/ Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович// Дефектология, 1999. – № 6. – С. 9-14.
27. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: Монография / Е.Е. Дмитриева. – Н. Новгород: НГПУ, 2004. – 258 с.
28. Дмитриева, Е.Е., Коммуникативное развитие умственно отсталых дошкольников и младших школьников/ Е.Е. Дмитриева, Ю.П. Давыдова// Современные проблемы науки и образования, 2014. – № 6.
29. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей/ Г.М. Дульнев; Под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
30. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта/ Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
31. Емельянова, И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших дошкольников с нарушением интеллекта/ И.А. Емельянова// Образование и наука. – 2009. – №1. – С. 86-94.
32. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №1. – С. 49-53.
33. Зайцева, Е.А. Варианты обучения чтению обучающихся с умеренной умственной отсталостью/ Е.А. Зайцева// Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – №2(7). – С. 163-165.
34. Закрепина, А.В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью / А.В. Закрепина: автореферат дис.... канд. пед. наук. – М., 2003. – 23 с.

35. Заширинская, О.В. Эмоциональный компонент как фактор успешности невербального общения умственно отсталых детей/ О.В. Заширинская, Л.М. Шипицына // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – № 2-1. – С. 187-197.
36. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика/ А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
37. Кириллова, Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно- методическое пособие/Е.В. Кириллова. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
38. Ковалев, А.Г. Психология личности./А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1965. – 289 с.
39. Комарова, С.В. Формирование речевой коммуникации учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида на уроках развития речи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ С.В. Комарова – М., 2005. – 170 с.
40. Кристин, У. Поддерживающая коммуникация/ У. Кристин // Обучение и развитие детей и подростков с глубокими умственными и множественными нарушениями. – Псков, 1999.
41. Крысько, В.Г. Социальная психология/ В.Г. Крысько. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.
42. Кумова, И.А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ И.А. Кумова. – Ростов н/Д., 2004. – 142 с.
43. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция/ В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
44. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1999. – 176 с.
45. Лазина, Е. Коммуникация с помощью картинок «Эвричайлд» (Великобритания)/ В. Рыскина, Е. Лазина, 2010. – 64 с.

46. Лауткина, С.В. Основы коррекционной педагогики: курс лекций/ С.В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – 211 с.
47. Леонтьев, А. А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 3-е изд-е. – М.: Смысл, 2005. – 386 с.
48. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения/ М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
49. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении/ М.И. Лисина – СПб.: Питер, 2009. – 320с.
50. Лопатина, Л.В. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми: Учебное пособие/ Л.В. Лопатина, Ф. Дюкен. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 80 с.
51. Луцкина, Р. К. Особенности развития устной и письменной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения: Автореф. дис.... канд. пед. наук/ Р. К. Луцкина. – М., 1974. – 17 с.
52. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий/М.И. Лынская. – М.: Парадигма, 2015. – 128 с.
53. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
54. Маллер, А.Р. Социальное образование детей с нарушениями интеллекта (выраженная интеллектуальная недостаточность)/А.Р. Маллер. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 224 с.
55. Мамаева, А.В. Анализ существующих подходов к изучению деятельности общения/ А.В. Мамаева, Ю.П. Кудинова. – Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2011. – №3(17). – Том 1. – С. 139-144.

56. Мамаева, А.В. Влияние педагогической грамотности родителей на сформированность коммуникативных умений у детей 6-8 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью/А.В. Мамаева, Е.С. Штефанова// Специальное образование. – 2012. – № 4. – С. 49-56.
57. Мамаева, А.В. Возможности социального развития детей 2-4 лет с интеллектуальной недостаточностью в группах раннего сопровождения/ А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина // Сибирский вестник специального образования. – 2013. – № 3 – С.26-35.
58. Мамаева, А.В. Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методические рекомендации/ сост. А. В. Мамаева, А.М. Ханьжина. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2012. – 56 с.
59. Мамаева, А.В. Составление рабочих программ по предметам для работы со учащимися с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методические рекомендации/ сост. А.В Мамаева. – Красноярск: КГПУ. В.П.Астафьева, 2013. – 52 с.
60. Немов, Р.С. Социальная психология/ Р.С. Немов, И.Р. Алтунина. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.
61. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки/Л.Г. Нуриева.— М.: Теревинф, 2003. – 108 с.
62. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор/ Под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 81 с.
63. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Лёвина, Е.Ю. Мозякова и др.; отв. ред. Е.А. Черенёва. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. – 172 с.

64. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы/ под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2007. – 181 с.
65. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учеб.- метод. пособие/ Под ред. Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин, Н.Д. Соколовой. – СПб: ЛОИУУ, 1996. – 95 с.
66. Омарова, П.О. Методика формирования навыков общения у умственно отсталых первоклассников/П.О. Омарова// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. – № 109. – С. 157-164.
67. Омарова, П.О. Общение и поведение умственно отсталых младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №5. – С. 269-281.
68. Павлова, И.В. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников с умственной отсталостью/ И.В. Павлова// Развитие науки и образования в современном мире: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2014 г. В 7 частях. Часть VII. – М.: «АР-Консалт», 2014 г. – с. 107-109.
69. Павлова, И.В. Формирование коммуникативных умений у детей с легкой степенью умственной отсталости в младшем школьном возрасте/И.В. Павлова// Фундаментальные и прикладные исследования, 2016. – № 27. – С. 59-63.
70. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории/ Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
71. Патрик, С. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми: учеб.пособие/ С. Патрик. – М.: Теревинф, 2000. – 208 с.
72. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие/ В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

73. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью/ под ред. Л.Б.Баряевой, Н.Н.Яковлевой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – 480 с.
74. Пронина, Л. А. Контингенты и показатели общей заболеваемости психическими расстройствами детей 0-14 лет в Российской Федерации в 2008–2011 гг./Л.А. Пронина, Н.А. Творогова, Е.А. Ходырева// Психическое здоровье населения как основа национальной безопасности России, современные проблемы социальной и клинической сексологии: тез. докл. Всероссийской научно-практ. конф. с международным участием. Казань, 13-15 сентября, 2012. – С. 33–34.
75. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. метод. пособие/ под ред. Е. А. Калмыковой. — Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
76. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. –216 с.
77. Рапацевич, Е.С. Психолого-педагогический словарь/ Е.С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2006. – 928 с.
78. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000 – 712 с.
79. Савченко, И.Н. Факторы формирования устной речи у детей с умственной отсталостью/ И.Н. Савченко// Приоритетные научные направления: от теории к практике, 2016. – №26. – С. 129-134.
80. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. Пособие/ А.Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.
- 81.** Самохвалова, А.Г. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников средствами игровой деятельности: методический сборник/ А.Г. Самохвалова, И.Г. Дашевская, Е.А. Ильичева. – Кострома: Управление образования Администрации г. Костромы, 2011. – 54 с.

82. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст/Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – 46 с.
83. Сеницына, О. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью/ О.А. Сеницына, Е.А. Савина// Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 269-271.
84. Скитская, Л.В. Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенности его развития у детей дошкольного возраста/ Л.В. Скитская // Педагогика и психология, 2013. – № 2. – С. 50-57.
85. Смирнова, А.Н. Коррекционно-воспитательная работа вспомогательной школы/А.Н. Смирнова; ред. Х. Замский. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1965. – 140 с.
86. Соколова, Н.Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников в игре/ Н.Д. Соколова// Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии. – 1982. – С. 56-65.
87. Специальная педагогика: Учеб. пособие для вузов/ под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 400 с.
88. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
89. Стасько, К.М. Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации/ К.М. Стасько// Специальное образование: материалы X междунар. науч. конф., 23–24 апр. 2014 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – Т. II. С. 285-287.

90. Струнина, Е.В. Мультимедийные технологии в логопедической работе/Е.В. Струнина// [Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения](#), 2013. – № 33-1. – С. 169-172.
91. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра/ С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Теревинф, 2014. – 432 с.
92. Фадеева, Е. И. Лабиринты общения: учебно-методическое пособие / Е. И. Фадеева. – М.: ЦГЛ, 2003. – 96 с.
93. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) утв. приказом Минобрнауки России № 1599 от 19.12.2014.
94. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) утв. приказом Минобрнауки России от 11 февраля 2015 г. за № ДЛ-5/07вн.
95. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
96. Федосеева, Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Дисс. ... канд. пед. наук:13.00.03/ Е.Г. Федосеева. – М., 1999. – 191 с.
97. Федосеева, О. А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью/ О.А. Федосеева // Молодой ученый, 2013. – №1. – С. 323-325.
98. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов/Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.

99. Хышиктуева, Т. П., Умственная отсталость у детей (обзор литературы)/ Т.П. Хышиктуева, Е.Л. Усачёва, Ю.В. Лебедева, В.В. Ахметова// Neurology Psychiatry. – 2014. – №6 (94). Part II. – С. 22-26.
100. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л. В. Чернецкая. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 256 с.
101. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта/ Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
102. Шипицына, Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: Учебное пособие/ Л.М. Шипицына. – СПб.: ВЛАДОС, 2010 – 279 с.
103. Штягинова, Е.А. Альтернативная Коммуникация: методический сборник/ Е.А. Штягинова. – Новосибирск: Общество «Даун синдром», 2012. – 19 с.
104. Ягелло, А. Лёб система: Система символов как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающими язык детьми/ А. Ягелло, Л. Божок. – Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 32 с.

Приложение

Приложение 1



Рисунок 7. Пример занятия программы «Я – говорю!» Л.Б. Баряевой.

Приложение 2



Рисунок 8. Пример карточек PECS.

Приложение 3



Рисунок 9. Примеры простых жестов из Лёб-системы.

Приложение 4

Таблица 1

**Анамнестические данные детей 5-6 лет с умеренной умственной
отсталостью**

И.Ф. ребенка	Сопутствующие диагнозы	Преобладание процессов возбуждения и торможения	Семья
Андрей О.	РАС	преобладает процесс возбуждения	Неполная (мать- одиночка)
Алина Т.	нет	преобладает процесс возбуждения	Полная
Богдан Р.	Косоглазие	преобладает процесс торможения	Полная
Вика С.	нет	преобладает процесс возбуждения	Полная
Дима М.	нет	преобладает процесс возбуждения	Полная
Лиза К.	нет	преобладает процесс возбуждения	Неполная (мать- одиночка)
Миша П.	нет	преобладает процесс возбуждения	Полная
Рома Л.	нет	преобладает процесс возбуждения	Полная
София А.	Астигматизм	преобладает процесс	Неполная

		торможения	(мать-одиночка)
Сереза П.	нет	преобладает процесс возбуждения	Полная

**Методика изучения сформированности импрессивной и
эспрессивной речи, возможности использования альтернативной
коммуникации средствами символических изображений у младших
школьников с умеренной интеллектуальной недостаточностью (И.Б.
Агаева, Л.В. Лопатина)**

**I БЛОК. Исследование состояния сформированности импрессивной
речи**

Раздел 1. Исследование понимания слов.

Задание 1. Показ предметов на картинке.

Цель исследования: исследование понимания конкретных
существительных.

Стимульный материал: предметные картинки: девочка, дом, заяц,
барабан, машина, стул, кошка, птица.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются предметные
картинки. Экспериментатор просит показать названную предметную
картинку.

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

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

- 1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет или объект;
- 2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1-2 предмета;
- 3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3-4 предмета;
- 4 балла (уровень выше среднего) – правильно показывает 5 предметов;
- 5 баллов (высокий уровень) – все задания выполняет правильно.

Задание 2. Понимание на картинке целого и частей предмета.

Цель исследования: выявление понимания названий целого и частей предмета.

Стимульный материал: игрушки: машина, волк; картинка с изображением одежды.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются предметные картинки: машина, волк; картинка с изображением одежды (рубашка).

Экспериментатор просит показать части предметов.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи рубашку. Покажи, где у рубашки рукав, воротник ...»

- Покажи, где у машины кузов, кабина, колесо, дверь, зеркало.
- Покажи, где у волка голова, лапы, нос, уши, глаза, хвост.
- Покажи, где у рубашки воротник, рукав, карман, пуговица, манжет»

Критерии оценки те же.

Задание 3. Понимание обобщающих слов.

Цель исследования: изучение состояния сформированности умения к обобщению.

Стимульный материал: предметные картинки с изображением нескольких видов овощей, животных, транспорта, мебели.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются предметные картинки с изображением нескольких видов овощей, фруктов, животных, транспорта, мебели.

Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке предметы или объекты, относящиеся к одному понятию.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи, где: овощи, фрукты, транспорт, животные, мебель».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет или объект;

2 – показывает правильно 1 - 2 группы предметов;

3 – показывает правильно 3 - 4 группы предметов;

4 – показывает правильно 5 групп предметов;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 4 Исследование понимания глаголов.

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

Стимульный материал: картинки, изображающие действия.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, на которых изображены различные действия.

Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке различные действия: подметает, поливает, пьет, спит, читает, пишет, рисует, поет, сидит.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Покажи, где пьют? Покажи, где поливают. Покажи, где подметают? Покажи, где поют?»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – показывает правильно 1-2 действия;

3 – показывает правильно 3-4 действия;

4 – показывает правильно 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 5. Понимание названий признаков.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимания признаков предметов.

Стимульный материал: серия предметных картинок.

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

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где:

Круглый торт – квадратный торт;

Синий шар – красный шар;

веселый мальчик – грустный мальчик;

большой мяч – маленький мяч».

Критерии оценки экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;

2 – правильно показывает 1 – 2 предмета с названным признаком;

3 – правильно показывает 3 – 4 предмета с названным признаком;

4 – правильно показывает 5 предметов с названным признаком;

5 – выполняет все задания правильно.

Раздел 2. Исследование понимания грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей.

А) Исследование понимания и дифференциации грамматических категорий

Задание 6. Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

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

Стимульный материал: предметные картинки: стул – стулья; груша –; окно –; дом –; капуста – ...; глаз – ...; стол – ... птица – ...; дерево – ...; кукла – ..., кот – ...).

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на картинке предмет или предметы, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: птица, а где птицы, где дом – дома ...»

Задание 7. Дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов.

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

Стимульный материал: сюжетные картинки: мальчик идет – мальчики идут, самолет летит – самолеты летят, машина едет – машины едут, мальчик читает – мальчики читают, девочка ест – девочки едят, мальчик играет – мальчики играют, девочка спит – девочки спят.

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на картинке действия, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: идет – идут; летит – летят...»

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – правильно показывает 1 – 2 пары картинок;

3 – правильно показывает 3 – 4 пары картинок;

4 – правильно показывает 5 пар картинок;

5 – выполняет все задание правильно.

Б) Исследование понимания словообразовательных моделей

Задание 8. Понимание предлогов

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предлоги.

Стимульный материал: Плюшевый мишка, коробка.

Ход исследования: Экспериментатор дает ребенку игрушку, и предлагает выполнить с ней ряд действий.

Инструкция: «Посади кошку **В** коробку. Посади кошку **НА** коробку. Спрячь **ПОД** коробку. Посади **ЗА** коробку. Посади **ПЕРЕД** коробкой».

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие ;

2 – выполняет 1-2 действия правильно;

3 – выполняет 3-4 действия правильно;

4 – выполняет 5 действий правильно;

5 – выполняет все действия правильно.

Задание 9. Понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать существительные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Материал: предметные картинки: стол – столик, чашка - чашечка, лента – ленточка, стул – стульчик, кукла – куколка, носок - носочек, дом – домик; окно – окошечко, ведро - ведерко.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке те предметы, которые он назовет.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: стол, а где столик; где носок, а где носочек...»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;

2 – правильно показывает 1 – 2 пары картинок;

3 – правильно показывает 3 – 4 пары картинок;

4 – правильно показывает 5 пар картинок;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 10. Дифференциация приставочных глаголов

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

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

Ход исследования: Ребенку предлагается показать картинку с названным действием.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: Человек заходит, человек переходит, человек выходит. Машина подъезжает, машина переезжает, машина съезжает».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – показывает правильно 1 - 2 действия;

3 – показывает правильно 3 - 4 действия;

4 – показывает правильно 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Раздел 3. Исследование понимания предложений.

Задание 11. Исследование понимания простой инструкции.

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

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

Инструкция: «Одень куклу. Вымой руки. Выпей воду. Надень носки. Возьми книгу».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания;

2 – выполняет правильно 1 - 2 инструкции;

3 – выполняет правильно 3 - 4 инструкции;

4 – выполняет правильно 5 инструкций;

5 – все инструкции выполняет безошибочно.

Задание 12. Понимание предложений, передающих линию отношений: субъект-предикат-объект.

Цель исследования: изучение способности понимать предложения.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформулированное им высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи где: Мама готовит еду. Папа ведет машину. Дедушка читает книгу. Бабушка смотрит телевизор. Девочка моет посуду».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;

2 – правильно показывает 1 – 2 картинки;

3 – правильно показывает 3 – 4 картинки;

4 – правильно показывает 5 картинок;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 13. Понимание предложений, близких по ситуации

Цель исследования: изучение способности понимать предложения, близкие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: Экспериментатор ставит вопросы к смежным картинкам, где изображены действия сходные (близкие) по ситуации. Перед ребенком кладутся картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и показать на ней сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи:

Кто умывается? А кто моется?

Кто шьет? А кто вяжет?

Какой мальчик пишет? А какой мальчик рисует?

Кто прыгает? А кто бежит?»

Кто моет посуду? А кто вытирает посуду?

Кто пылесосит? А кто подметает?»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания те же.

Задание 14. Понимание предложений, далеких по ситуации

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

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: Экспериментатор ставит вопросы к смежным картинкам, где изображены действия далекие по ситуации. Перед ребенком кладутся две картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка

просят посмотреть на картинки и показать на них сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи:

Где сидит? А где летит?

Где спит? А где читает?

Где ест? А где бежит?

Где идет? А где рисует?

Где играет? А где моет;

Где плачет? А где едет?»

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую картинку;

2 балла – правильно показывает 1-2 картинки;

3 балла – правильно показывает 3-4 картинки;

4 балла – правильно показывает 5 картинок;

5 баллов – все картинки показывает правильно.

II БЛОК. Исследование состояния сформированности экспрессивной речи.

Раздел 1. Исследование активного словаря.

Задание 15. Исследование активного словаря имен существительных.

Цель: выявление у ребенка способности активного употребления имен существительных.

Ход исследования: Педагог демонстрирует наглядный материал и просит назвать предмет.

Стимульный материал: предметные картинки: девочка, дом, заяц, барабан, машина, стул, кошка, птица.

Инструкция: «Что (кто) это?».

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично подбирает любые слова, которые он знает;

2 балла – правильно называет 1-2 слова;

3 балла – правильно называет 3-4 слова;

4 балла – правильно называет 5 слов;

5 баллов – все слова называет правильно.

Задание 16. Называние на картинке целого и частей предмета.

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

Стимульный материал: предметные картинки – машина, волк, рубашка.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что это?». Показывает части предмета-рубашки: рукав, воротник, карман, пуговица и т.д.

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично называет любое слово;

2 балла – правильно называет 1-2 части;

3 балла – правильно называет 3-4 части;

4 балла – правильно называет 5 частей;

5 баллов – выполняет все задание правильно.

Задание 17. Обобщающие понятия

Ход исследования: Педагог демонстрирует группу предметов и просит назвать, одним словом.

Инструкция: «Посмотри на картинки (педагог отбирает 4 картинки). Это морковь, это помидор, это свекла, это огурец (сопровождает показом картинок). Все это (указывает обобщающим жестом) мы называем одним словом «овощи» (выделяет слово голосом). А теперь ты посмотри на картинки и назови их одним словом». Последовательно предъявляется серия картинок, в каждой по четыре картинки.

Стимульный материал: серии картинок на лексические темы: фрукты, животные, транспорт, музыкальные инструменты, мебель.

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично подбирает любые слова, которые он знает;

2 балла – требуется повторение инструкции, большинство заданий выполняется с контекстной подсказкой, некоторые задания недоступны даже с помощью;

3 балла – в отдельных случаях требуется повторение инструкции, большинство заданий выполняется с уточняющей помощью, иногда с контекстной подсказкой;

4 балла – встречаются единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно, иногда с помощью уточняющего вопроса;

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно, без ошибок.

Задание 18. *Исследование возможности актуализации глаголов.*

Цель: актуализация глаголов.

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

Стимульный материал: сюжетные картинки, на которых изображены действия.

Инструкция: «Скажи, что делает мальчик? (поливает), (рисует), (поет), (ест), (спит). Что делает девочка? (шьет), (подметает), (смотрит), (читает), (плачет)».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично называет любое слово;

2 – правильно называет 1-2 действия;

3 – правильно называет 3-4 действия;

4 – правильно называет 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 19. *Подбор и активное употребление имен прилагательных.*

Цель: выявление у ребенка способности подбора имен прилагательных к именам существительным.

Стимульный материал: картинки с данными существительными.

Ход исследования: Ребенку предлагается подобрать к данным существительным прилагательные. При возникновении трудностей, ребенку предлагалась подсказывающая картинка.

Инструкция: «Скажи,

Мальчик, он какой? _____ (веселый – грустный), Торт, он какой? _____ (круглый – квадратный), Мяч, он какой? _____ (большой – маленький), Шар, он какой? _____ (красный – синий), Лекарство, оно какое? _____ (горькое – сладкое)».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично подбирает любые слова, которые он знает;

2 – называет с опорой на наглядность 1-2 признака, подсказку не принимает;

3 – называет с опорой на наглядность самостоятельно 3-4 признака, остальные признаки – с помощью (повторение инструкции и подсказывающие картинки);

4 – выполняет с опорой на наглядность все 5 признаков самостоятельно;

5 – выполняет задание самостоятельно без опоры на подсказывающую картинку.

Раздел 2. Исследование навыков словоизменения и словообразовательных моделей.

А) Исследование употребления грамматических конструкций словоизменения

Задание 20. Употребление существительных в именительном падеже единственного и множественного числа.

Цель: выявление у ребенка способности употребления существительных в именительном падеже единственного и множественного числа.

Ход исследования: Педагог предлагает ребенку образовать по аналогии множественное число существительного.

Инструкция: «Я тебе буду называть один предмет, а ты мне много, например, Рука – руки; Стол – ...; Груша - ...; Дом –; Окно – ..., Дерево –; Капуста – ...; Птица – ...; Стул – ...; Кукла – ... ; Глаз – ...; Кот - ...».

Задание 21. *Дифференциация форм ед. и мн. числа глаголов.*

Цель исследования: выявление умения дифференцировать единственное и множественное число глаголов.

Стимульный материал: сюжетные картинки: мальчик идет – мальчики идут, самолет летит – самолеты летят, машина едет – машины едут, мальчик читает – мальчики читают, девочка ест – девочки едят, мальчик играет – мальчики играют, девочка спит – девочки спят.

Ход исследования: Ребенку предлагается назвать изображенные на картинке действия.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что делает мальчик, а что делают мальчики. Например: Мальчик идет, а мальчики идут; Самолет летит, а самолеты летят...»

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично называет любое действие;

2 – правильно называет 1 – 2 пары картинок;

3 – правильно называет 3 – 4 пары картинок;

4 – правильно называет 5 пар картинок;

5 – выполняет все задание правильно.

Б) Исследование употребления словообразовательных моделей

Задание 22. *Употребление предлогов.*

Цель: выявление у ребенка способности употребления предлогов.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: Ребенку предлагается ответить на вопросы по картинкам.

Инструкция: «Скажи:

– Где сидит Мишка? (НА коробке)

- Где спрятался Мишка? (**ПОД** коробкой)
- Где находится Мишка? (**ЗА** коробкой)
- Где стоит Мишка? (**ПЕРЕД** коробкой)».

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

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

- 1 балл – не приступает к выполнению задания;
- 2 балла – большинство ответов неверные, попытка исправить ответ после уточняющих вопросов отсутствует;
- 3 балла – часть заданий выполняется верно, некоторые ошибки исправляются после уточняющих вопросов;
- 4 балла – отмечаются редкие ошибки, которые исправляются самостоятельно, либо с помощью уточняющих вопросов;
- 5 баллов – по всем заданиям дан правильный ответ самостоятельно.

Задание 23. Употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных.

Цель исследования: выявление у ребенка способности использовать в речи уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных.

Материал: предметные картинки: стол – столик, чашка – чашечка, лента – ленточка, стул – стульчик, кукла – куколка, носок – носочек, дом – домик, окно – окошечко, ведро – ведерко.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку назвать на картинке те предметы, которые он покажет.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи это что? – стол, а это – столик; Это что? – носок, а это – носочек. Что это? – окно, а это окошечко...»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

- 1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;
- 2 – правильно называет 1-2 пары картинок;

3 – правильно называет 3- 4 пары картинок;

4 – правильно называет 5 пар картинок;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 24. *Дифференциация глаголов с различными приставками на картинке.*

Цель исследования: выявление умения использовать ребенком префиксальные способы образования глагольных форм.

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

Ход исследования: Ребенку предлагается назвать действие на картинке.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что делает человек (ЗАХОДИТ, ПЕРЕХОДИТ, ВЫХОДИТ); Скажи, что делает машина (ПОДЪЕЗЖАЕТ, ПЕРЕЕЗЖАЕТ, СЪЕЗЖАЕТ)».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – называет правильно 1-2 действия;

3 – называет правильно 3-4 действия;

4 – называет правильно 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Раздел 3. Исследование умения построения предложений.

Задание 25. *Исследование возможности построения фразы, с опорой на серию реальных действий учителя-логопеда.*

Цель исследования: выявление умения построить фразу.

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

Инструкция: «Я буду выполнять действия, а ты скажи, что я делаю».

Экспериментатор: Одевает куклу. Надевает носки. Моет руки. Пьет воду. Читает книгу».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не смотрит на экспериментатора и не называет выполняемых им действий;

2 – называет правильно 1-2 действия;

3 – называет правильно 3-4 действия;

4 – называет 5 действий;

5 – все действия называет безошибочно.

Задание 26. *Конструирование предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект.*

Цель: изучение сформированности конструирования фразы с использованием сюжетных картинок.

Ход исследования: Экспериментатор выкладывает перед ребенком сюжетные картинки и просит сказать, кто и что делает.

Стимульный материал: Сюжетные картинки. Сюжет: «Мама готовит еду; Папа ведет машину; Дедушка читает книгу; Бабушка смотрит телевизор. Девочка одевает куклу».

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

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любые картинки;

2 балла – правильно называет сюжет на 1-2 картинках;

3 балла – правильно называет сюжет на 3-4 картинках;

4 балла – правильно называет сюжет на 5 картинках;

5 баллов – выполняет все задания безошибочно.

Задание 27. *Называние предложений, близких по ситуации*

Цель исследования: изучение способности понимать предложения, близкие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: Экспериментатор ставит вопросы к смежным картинкам, где изображены действия близки по ситуации. Перед ребенком кладутся две, а затем четыре картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и сказать, что на ней изображено.

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи:

Что делает мальчик (УМЫВАЕТСЯ), а что делает девочка (МОЕТСЯ).

Что делает бабушка (ВЯЖЕТ), а что делает мама (ШЬЕТ).

Что делает девочка (ПИШЕТ), а что делает мальчик (РИСУЕТ).

Что делает мальчик (БЕЖИТ), а что делает девочка (ПРЫГАЕТ).

Что делает мальчик (ВЫТИРАЕТ), а что делает девочка (МОЕТ).

Что делает девочка (ПОДМЕТАЕТ), а что делает мальчик (ПЫЛЕСОСИТ)?»

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую картинку;

2 балла – правильно показывает 1-2 картинки;

3 балла – правильно показывает 3-4 картинки;

4 балла – правильно показывает 5 картинок;

5 баллов – все картинки показывает правильно.

Задание 28. Называние предложений, далеких по ситуации

Цель исследования: изучение способности называть предложения, далекие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

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

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

Экспериментатор ставит смежные картинки, на которых изображены действия далекие по ситуации: сидит – летит; спит – читает; ест – бежит; идет – рисует; играет – моет; плачет – едет».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично называет действия на картинках;

2 балла – правильно называет 1-2 действия;

3 балла – правильно называет 3-4 действия;

4 балла – правильно называет 5 действий;

5 баллов – все действия называет верно.

III БЛОК: Исследование возможности использования альтернативной коммуникации.

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

Задание 29. Показ предметов на пиктограмме.

Цель: выявление у ребенка способности понять знак-символ (пиктограмму).

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

Стимульный материал: пиктографические изображения: девочка (голова с косичками), домик (квадрат с расположенным сверху треугольником), заяц (голова с длинными ушами), ежик (круг с расположенными внутри и по окружности вертикальными линиями), барабан (цилиндр с двумя палочками над ним).

Инструкция: «Покажи, где...?»

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

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

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

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

5 баллов (высокий уровень) – показывает все пиктограммы.

Задание 30. Показ на пиктограмме частей предмета.

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

Стимульный материал: знаки-символы (пиктограммы): машина, волк; пиктограммы одежды.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются пиктограммы: машина, волк; картинка с изображением одежды (рубашка или платье).

Экспериментатор просит показать части предметов.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи рубашку. Покажи, где у рубашки рукав, воротник ...»

- Покажи, где у машины кузов, кабина, колесо, дверь, зеркало.
- Покажи, где у волка голова, лапы, нос, уши, глаза, хвост.
- Покажи, где у рубашки воротник, рукав, карман, пуговица, манжет.
- Покажи, где у платья карман, пуговицы, рукав, волан, воротник»

Критерии оценки те же.

Задание 31. Выбор пиктограмм одной тематической группы

Цель: выявление у ребенка возможности выбирать пиктограммы, относящиеся к одной тематической группе.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются пиктограммы с изображением нескольких видов овощей, фруктов, животных, транспорта, мебели.

Стимульный материал: знаки-символы: яблоко, груша, банан, лимон – фрукты; заяц, медведь, волк, лиса – животные; капуста, морковь, картофель, помидор – овощи; грузовик, автобус, самолет, велосипед – транспорт; стол, стул, шкаф, диван – мебель).

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи, где фрукты.....».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – показывает правильно 1 - 2 группы пиктограмм;

3 – показывает правильно 3 - 4 группы пиктограмм;

4 – показывает правильно 5 групп пиктограмм;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 32. *Исследование возможности спонтанной интерпретации последовательности символических изображений, обозначающих действия.*

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

Ход исследования: ребенку демонстрируется ряд символических изображений, объединенных общим смыслом, и предлагается показать, названное педагогом. В случае затруднений проводится обучающее задание.

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

Инструкция: «Покажи, где ...»

Девочка пьет чай. Мальчик поливает цветы. Девочка подметает кухню. Мальчик рисует картинку. Мальчик поет песню.

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – показывает правильно 1-2 действия;

3 – показывает правильно 3-4 действия;

4 – показывает правильно 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 33. *Выбор пиктограммы с названным признаком*

Цель исследования: выявление у ребенка возможности понимания признаков предметов.

Стимульный материал: знаки-символы.

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

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где:

Круглый торт – Квадратный торт;

Синий шар – Красный шар;

Веселый мальчик – Грустный мальчик;

Большой мяч – Маленький мяч».

Критерии оценки экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – правильно показывает 1 – 2 пиктограммы с названным признаком;

3 – правильно показывает 3 – 4 пиктограммы с названным признаком;

4 – правильно показывает 5 пиктограмм с названным признаком;

5 – выполняет все задания правильно.

Раздел 2. Исследование понимания грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей с использованием символических изображений.

А) Исследование понимания и дифференциации грамматических категорий

Задание 34. Дифференциация единственного и множественного числа существительных с использованием пиктографических изображений.

Цель: выявление у ребенка возможности подбора пиктограмм единственного и множественного числа имен существительных.

Стимульный материал: пиктограммы: стул – стулья; груша –; окно –; дом –; капуста – ...; глаз – ...; стол – ... птица – ...; дерево – ...; кукла – ..., кот – ...).

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на пиктограмме предмет или предметы, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи, где: птица, а где птицы, где дом – дома ...»

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – правильно показывает 2 – 3 пары пиктограмм;

3 – правильно показывает 4 – 5 пар пиктограмм;

4 – правильно показывает 6 – 7 пар пиктограмм;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 35. Дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов на пиктограмме.

Цель исследования: выявление у ребенка способности дифференцировать ед. и мн. число глаголов на пиктограмме.

Стимульный материал: пиктограммы: мальчик идет – мальчики идут, самолет летит – самолеты летят, машина едет – машины едут, мальчик читает – мальчики читают, девочка ест – девочки едят, мальчик играет – мальчики играют, девочка спит – девочки спят.

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на пиктограмме действия, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи, где: идет – идут; летит – летят...»

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое пиктографическое действие;

2 – правильно показывает 1 – 2 пары пиктограмм;

3 – правильно показывает 3 – 4 пары пиктограмм;

4 – правильно показывает 5 пар пиктограмм;

5 – выполняет все задания правильно.

Б) Исследование понимания словообразовательных моделей с помощью пиктограмм

Задание 36. *Понимание предлогов с опорой на пиктографические изображения.*

Цель: выявление у ребенка возможности подбирать пиктографические изображения, обозначающие значение предлогов.

Стимульный материал: картинки-символы (пиктограммы).

Ход исследования: Ребенку предлагается подобрать подходящую пиктограмму по инструкции экспериментатора.

Инструкция: «Покажи, где сидит кошка? (**В** коробке). Куда посадили кошку? (**НА** коробку). Куда спрятали кошку (**ПОД** коробку). Куда убрали кошку? (**ЗА** коробку). Где посадили кошку (**ПЕРЕД** коробкой)».

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму, обозначающую предлог;

2 – показывает 1-2 предлога правильно;

3 – показывает 3-4 предлога правильно;

4 – показывает 5 предлогов правильно;

5 – показывает все предлоги правильно.

Задание 37. *Понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных с использованием знаков-символов.*

Цель исследования: выявление у ребенка возможности понимать существительные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Материал: пиктограммы: стол – столик, чашка – чашечка, лента – ленточка, стул – стульчик, кукла – куколка, носок – носочек, дом – домик; окно – окошечко, ведро – ведерко.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку показать пиктограммы, которые он назовет.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: стол, а где столик; где носок, а где носочек...»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – правильно показывает 1 – 2 пары пиктограмм;

3 – правильно показывает 3 – 4 пары пиктограмм;

4 – правильно показывает 5 пар пиктограмм;

5 – показывает все пиктограммы правильно.

Задание 38. *Дифференциация приставочных глаголов на пиктограмме.*

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

Материал: пиктограммы, изображающие противоположные действия, названия которых выражаются одной и той же основой глагола, но значения меняются в зависимости от приставок.

Ход исследования: Ребенку предлагается показать пиктограмму с названным действием.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: Человек заходит, человек переходит, человек выходит; Машина подъезжает, машина переезжает, машина съезжает».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – показывает правильно 1 - 2 пиктограммы;

3 – показывает правильно 3 - 4 пиктограммы;

4 – показывает правильно 5 пиктограмм;

5 – показывает все пиктограммы правильно.

Раздел 3. Конструирование предложений из обобщенных символических изображений.

Задание 39. *Исследование возможности передачи с помощью последовательности графических символов фразы, с опорой на серию пиктографических изображений.*

Цель: изучение сформированности выбора названной фразы среди других пиктографических изображений.

Ход исследования: Ребенку демонстрируется последовательность из 3-х пиктограмм и предлагается выбрать и показать в той же последовательности графические символы.

Стимульный материал: пиктограммы с изображением фраз.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Покажи на своих рисунках то, что я произнесу:

Девочка одевает куклу.

Мальчик моет руки.

Девочка пьет воду.

Мальчик надевает носки.

Девочка читает книгу».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания;

2 – правильно показывает 1 - 2 пиктографические фразы;

3 – правильно показывает 3 - 4 пиктографические фразы;

4 – правильно показывает 5 пиктографических фраз;

5 – все пиктографические фразы показывает безошибочно.

Задание 40. *Исследование возможности передачи с помощью последовательности графических символов фразы, названной экспериментатором.*

Цель: выявление возможности конструирования фразы с использованием графических символов.

Ход исследования: Ребенку называется предложение и предлагается выбрать и выложить с помощью графических символов названную фразу.

Стимульный материал: пиктограммы.

Инструкция: «Составь из своих рисунков то, что я сказала:

Мама готовит еду.

Папа ведет машину.

Дедушка читает книгу.

Бабушка смотрит телевизор.

Девочка моет посуду»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания;

2 – правильно выкладывает 1 - 2 пиктографические фразы;

3 – правильно выкладывает 3 - 4 пиктографические фразы;

4 – правильно выкладывает 5 пиктографических фраз;

5 – все пиктографические фразы выкладывает безошибочно.

Задание 41. *Понимание предложений, близких по ситуации.*

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

Стимульный материал: пиктографические изображения.

Ход исследования: Экспериментатор ставит вопросы к смежным картинкам, где изображены действия сходные (близкие) по ситуации. Перед ребенком кладутся пиктограммы, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть и показать сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи:

Кто умывается? А кто моется?

Кто шьет? А кто вяжет?

Какой мальчик пишет? А какой мальчик рисует?

Кто прыгает? А кто бежит?»

Кто моет посуду? А кто вытирает посуду?

Кто пылесосит? А кто подметает?»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания те же.

Задание 42. *Понимание предложений, далеких по ситуации.*

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

Стимульный материал: пиктографические картинки.

Ход исследования: Экспериментатор ставит вопросы к пиктограммам, на которых изображены действия далекие по ситуации. Перед ребенком кладутся пиктограммы, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть и показать сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи:

Где сидит? А где летит?

Где спит? А где читает?

Где ест? А где бежит?

Где идет? А где рисует?

Где играет? А где моет;

Где плачет? А где едет?»

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 балла – правильно показывает 1-2 пиктограммы;

3 балла – правильно показывает 3-4 пиктограммы;

4 балла – правильно показывает 5 пиктограмм;

5 баллов – все пиктограммы показывает правильно.

**Модифицированная методика исследования состояния
импрессивной , экспрессивной речи и средств коммуникации
дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью**

I БЛОК. Исследование состояния сформированности импрессивной

речи

Раздел 1. Исследование понимания слов.

Задание 1. Показ предметов на картинке.

Цель исследования: исследование понимания конкретных существительных.

Стимульный материал: предметные картинки: девочка, дом, заяц, барабан, машина, стул, кошка, птица.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются предметные картинки. Экспериментатор просит показать названную предметную картинку.

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

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

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

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

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

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

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполняет правильно.

Задание 2. Понимание на картинке целого и частей предмета.

Цель исследования: выявление понимания названий целого и частей предмета.

Стимульный материал: игрушки: машина, волк; картинка с изображением одежды.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются предметные картинки: машина, волк; картинка с изображением одежды (рубашка).

Экспериментатор просит показать части предметов.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи рубашку. Покажи, где у рубашки рукав, воротник ...»

- Покажи, где у машины кузов, кабина, колесо, дверь, зеркало.
- Покажи, где у волка голова, лапы, нос, уши, глаза, хвост.
- Покажи, где у рубашки воротник, рукав, карман, пуговица, манжет»

Критерии оценки те же.

Задание 3. Понимание обобщающих слов.

Цель исследования: изучение состояния сформированности умения к обобщению.

Стимульный материал: предметные картинки с изображением нескольких видов овощей, животных, транспорта, мебели.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются предметные картинки с изображением нескольких видов овощей, фруктов, животных, транспорта, мебели.

Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке предметы или объекты, относящиеся к одному понятию.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи, где: овощи, фрукты, транспорт, животные, мебель».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

- 1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет или объект;
- 2 – показывает правильно 1 - 2 группы предметов;
- 3 – показывает правильно 3 - 4 группы предметов;
- 4 – показывает правильно 5 групп предметов;
- 5 – выполняет все задания правильно.

Задание 4. Исследование понимания глаголов.

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

Стимульный материал: картинки, изображающие действия.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, на которых изображены различные действия.

Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке различные действия: подметает, поливает, пьет, спит, читает, рисует, моется, ест, сидит.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Покажи, где пьет? Покажи, где поливает. Покажи, где подметает? и т. д.»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – показывает правильно 1-2 действия;

3 – показывает правильно 3-4 действия;

4 – показывает правильно 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 5. Понимание названий признаков.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимания признаков предметов.

Стимульный материал: серия предметных картинок.

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

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где:

Круглый торт – квадратный торт;

Синий шар – красный шар;

веселый мальчик – грустный мальчик;

большой мяч – маленький мяч».

Критерии оценки экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;

2 – правильно показывает 1 – 2 предмета с названным признаком;

3 – правильно показывает 3 – 4 предмета с названным признаком;

4 – правильно показывает 5 предметов с названным признаком;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 6. Понимание звукоподражательных слов

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимания звукоподражательных слов.

Стимульный материал: предметные и сюжетные картинки: машина, корова, собака, кошка, курица, девочка ест, девочка спит, мальчик идет.

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

Инструкция: «Покажи, где би-би? Кто говорит «мяу»? Кто ам-ам? Кто бай-бай? Кто топ-топ?»

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает изображения на картинках;

2 – показывает правильно 1-2 картинки;

3 – показывает правильно 3-4 картинки;

4 – показывает правильно 5 картинок;

5 – выполняет все задания правильно.

Раздел 2. Исследование понимания грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей.

А) Исследование понимания и дифференциации грамматических категорий

Задание 7. Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

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

Стимульный материал: предметные картинки: стул – стулья; груша –; окно –; дом –; капуста – ...; глаз – ...; стол – ... птица – ...; дерево – ...; кукла – ..., кот – ...).

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на картинке предмет или предметы, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: птица, а где птицы, где дом – дома ...»

Задание 8. Дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов.

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

Стимульный материал: сюжетные картинки: мальчик идет – мальчики идут, самолет летит – самолеты летят, машина едет – машины едут, мальчик читает – мальчики читают, девочка ест – девочки едят, мальчик играет – мальчики играют, девочка спит – девочки спят.

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на картинке действия, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: идет – идут; летит – летят...»

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – правильно показывает 1 – 2 пары картинок;

3 – правильно показывает 3 – 4 пары картинок;

4 – правильно показывает 5 пар картинок;

5 – выполняет все задание правильно.

Б) Исследование понимания словообразовательных моделей

Задание 9. Понимание предлогов

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предлоги.

Стимульный материал: Плюшевый мишка, коробка.

Ход исследования: Экспериментатор дает ребенку игрушку, и предлагает выполнить с ней ряд действий.

Инструкция: «Посади кошку **В** коробку. Посади кошку **НА** коробку. Спрячь **ПОД** коробку. Посади **ЗА** коробку. Посади **ПЕРЕД** коробкой. Посади **ОКОЛО** коробки».

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие ;

2 – выполняет 1-2 действия правильно;

3 – выполняет 3-4 действия правильно;

4 – выполняет 5 действий правильно;

5 – выполняет все действия правильно.

Задание 10. *Понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных.*

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать существительные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Материал: предметные картинки: стол – столик, чашка - чашечка, лента – ленточка, стул – стульчик, кукла – куколка, носок - носочек, дом – домик; окно – окошечко, ведро - ведерко.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку показать на картинке те предметы, которые он назовет.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: стол, а где столик; где носок, а где носочек...»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;

2 – правильно показывает 1 – 2 пары картинок;

3 – правильно показывает 3 – 4 пары картинок;

4 – правильно показывает 5 пар картинок;

5 – выполняет все задания правильно.

Раздел 3. Исследование понимания предложений.

Задание 11. *Исследование понимания простой инструкции.*

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

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

Инструкция: «Одень куклу. Вымой руки. Выпей воду. Надень носки. Возьми книгу. Выброси мусор».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

- 1 балл – не приступает к выполнению задания;
- 2 – выполняет правильно 1 - 2 инструкции;
- 3 – выполняет правильно 3 - 4 инструкции;
- 4 – выполняет правильно 5 инструкций;
- 5 – все инструкции выполняет безошибочно.

Задание 12. *Понимание предложений, передающих линию отношений: субъект-предикат-объект.*

Цель исследования: изучение способности понимать предложения.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформулированное им высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи где: Мама готовит еду. Папа ведет машину. Дедушка читает книгу. Бабушка смотрит телевизор. Девочка моет посуду».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

- 1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любой предмет;
- 2 – правильно показывает 1 – 2 картинки;
- 3 – правильно показывает 3 – 4 картинки;
- 4 – правильно показывает 5 картинок;
- 5 – выполняет все задания правильно.

Задание 13. *Понимание предложений, далеких по ситуации*

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

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: Экспериментатор ставит вопросы к смежным картинкам, где изображены действия далекие по ситуации. Перед ребенком кладутся две картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинки и показать на них сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи:

Где сидит? А где летит?

Где спит? А где читает?

Где ест? А где бежит?

Где идет? А где рисует?

Где играет? А где моет;

Где плачет? А где едет?»

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую картинку;

2 балла – правильно показывает 1-2 картинки;

3 балла – правильно показывает 3-4 картинки;

4 балла – правильно показывает 5 картинок;

5 баллов – все картинки показывает правильно.

II БЛОК. Исследование состояния сформированности экспрессивной речи.

Раздел 1. Исследование активного словаря.

Задание 14. Исследование активного словаря имен существительных.

Цель: выявление у ребенка способности активного употребления имен существительных.

Ход исследования: Педагог демонстрирует наглядный материал и просит назвать предмет.

Стимульный материал: предметные картинки: девочка, дом, заяц, барабан, машина, стул, кошка, птица.

Инструкция: «Что (кто) это?».

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично подбирает любые слова, которые он знает;

2 балла – правильно называет 1-2 слова;

3 балла – правильно называет 3-4 слова;

4 балла – правильно называет 5 слов;

5 баллов – все слова называет правильно.

Задание 15. Называние на картинке целого и частей предмета.

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

Стимульный материал: предметные картинки – машина, волк, рубашка.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что это?». Показывает части предмета-рубашки: рукав, воротник, карман, пуговица и т.д.

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично называет любое слово;

2 балла – правильно называет 1-2 части;

3 балла – правильно называет 3-4 части;

4 балла – правильно называет 5 частей;

5 баллов – выполняет все задание правильно.

Задание 16. Обобщающие понятия

Ход исследования: Педагог демонстрирует группу предметов и просит назвать, одним словом.

Инструкция: «Посмотри на картинки (педагог отбирает 4 картинки). Это морковь, это помидор, это свекла, это огурец (сопровождает показом картинок). Все это (указывает обобщающим жестом) мы называем одним словом «овощи» (выделяет слово голосом). А теперь ты посмотри на

картинки и назови их одним словом». Последовательно предъявляется серия картинок, в каждой по четыре картинки.

Стимульный материал: серии картинок на лексические темы: фрукты, животные, транспорт, музыкальные инструменты, мебель.

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично подбирает любые слова, которые он знает;

2 балла – требуется повторение инструкции, большинство заданий выполняется с контекстной подсказкой, некоторые задания недоступны даже с помощью;

3 балла – в отдельных случаях требуется повторение инструкции, большинство заданий выполняется с уточняющей помощью, иногда с контекстной подсказкой;

4 балла – встречаются единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно, иногда с помощью уточняющего вопроса;

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно, без ошибок.

Задание 17. *Исследование возможности актуализации глаголов.*

Цель: актуализация глаголов.

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

Стимульный материал: сюжетные картинки, на которых изображены действия.

Инструкция: «Скажи, что делает мальчик? (поливает), (рисует), (поет), (ест), (спит). Что делает девочка? (шьет), (подметает), (смотрит), (читает), (плачет)».

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично называет любое слово;

2 – правильно называет 1-2 действия;

3 – правильно называет 3-4 действия;

4 – правильно называет 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 18. *Подбор и активное употребление имен прилагательных.*

Цель: выявление у ребенка способности подбора имен прилагательных к именам существительным.

Стимульный материал: картинки с данными существительными.

Ход исследования: Ребенку предлагается подобрать к данным существительным прилагательные. При возникновении трудностей, ребенку предлагалась подсказывающая картинка.

Инструкция: «Скажи,

Мальчик, он какой? _____ (веселый – грустный), Торт, он какой? _____ (круглый – квадратный), Мяч, он какой? _____ (большой – маленький), Шар, он какой? _____ (красный – синий), Лекарство, оно какое? _____ (горькое – сладкое)».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично подбирает любые слова, которые он знает;

2 – называет с опорой на наглядность 1-2 признака, подсказку не принимает;

3 – называет с опорой на наглядность самостоятельно 3-4 признака, остальные признаки – с помощью (повторение инструкции и подсказывающие картинки);

4 – выполняет с опорой на наглядность все 5 признаков самостоятельно;

5 – выполняет задание самостоятельно без опоры на подсказывающую картинку.

Задание 19. *Исследование звуковой активности и способности к звукоподражаниям*

Цель: выявление у ребенка способности называть предмет при помощи звуков и звукоподражаний.

Ход исследования: Педагог демонстрирует наглядный материал и просит назвать предмет.

Стимульный материал: предметы или предметные картинки: часы, молоточек, корова, собака, курица, девочка плачет, мальчик смеется, мальчик ест.

Инструкция: «Как тикают часы? Как стучит молоток? Как мычит корова? Как девочка плачет?»

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично подбирает любые звукокомплексы;

2 балла – правильно называет 1-2 звукоподражания;

3 балла – правильно называет 3-4 звукоподражания;

4 балла – правильно называет 5 звукоподражаний;

5 баллов – все задания выполняет верно.

III БЛОК: Исследование состояния сформированности средств альтернативной коммуникации.

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

Задание 20. Показ предметов на пиктограмме.

Цель: выявление у ребенка способности понять знак-символ (пиктограмму).

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

Стимульный материал: пиктографические изображения: девочка (голова с косичками), домик (квадрат с расположенным сверху треугольником), заяц (голова с длинными ушами), ежик (круг с расположенными внутри и по окружности вертикальными линиями), барабан (цилиндр с двумя палочками над ним).

Инструкция: «Покажи, где...?»

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

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

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

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

5 баллов (высокий уровень) – показывает все пиктограммы.

Задание 21. Показ на пиктограмме частей предмета.

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

Стимульный материал: знаки-символы (пиктограммы): машина, волк; пиктограммы одежды.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются пиктограммы: машина, волк; картинка с изображением одежды (рубашка или платье).

Экспериментатор просит показать части предметов.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи рубашку. Покажи, где у рубашки рукав, воротник ...»

- Покажи, где у машины кузов, кабина, колесо, дверь, зеркало.
- Покажи, где у волка голова, лапы, нос, уши, глаза, хвост.
- Покажи, где у рубашки воротник, рукав, карман, пуговица, манжет.
- Покажи, где у платья карман, пуговицы, рукав, волан, воротник»

Критерии оценки те же.

Задание 22. Выбор пиктограмм одной тематической группы

Цель: выявление у ребенка возможности выбирать пиктограммы, относящиеся к одной тематической группе.

Ход исследования: Перед ребенком выкладываются пиктограммы с изображением нескольких видов овощей, фруктов, животных, транспорта, мебели.

Стимульный материал: знаки-символы: яблоко, груша, банан, лимон – фрукты; заяц, медведь, волк, лиса – животные; капуста, морковь, картофель, помидор – овощи; грузовик, автобус, самолет, велосипед – транспорт; стол, стул, шкаф, диван – мебель).

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи, где фрукты.....».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – показывает правильно 1 - 2 группы пиктограмм;

3 – показывает правильно 3 - 4 группы пиктограмм;

4 – показывает правильно 5 групп пиктограмм;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 23. *Исследование возможности спонтанной интерпретации последовательности символических изображений, обозначающих действия.*

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

Ход исследования: ребенку демонстрируется ряд символических изображений, объединенных общим смыслом, и предлагается показать, названное педагогом. В случае затруднений проводится обучающее задание.

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

Инструкция: «Покажи, где ...»

Девочка пьет чай. Мальчик поливает цветы. Девочка подметает кухню. Мальчик рисует картинку. Мальчик поет песню.

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое действие;

2 – показывает правильно 1-2 действия;

3 – показывает правильно 3-4 действия;

4 – показывает правильно 5 действий;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 24. *Выбор пиктограммы с названным признаком*

Цель исследования: выявление у ребенка возможности понимания признаков предметов.

Стимульный материал: знаки-символы.

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

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где:

Круглый торт – Квадратный торт;

Синий шар – Красный шар;

Веселый мальчик – Грустный мальчик;

Большой мяч – Маленький мяч».

Критерии оценки экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – правильно показывает 1 – 2 пиктограммы с названным признаком;

3 – правильно показывает 3 – 4 пиктограммы с названным признаком;

4 – правильно показывает 5 пиктограмм с названным признаком;

5 – выполняет все задания правильно.

Раздел 2. Исследование понимания грамматических конструкций словоизменения и словообразовательных моделей с использованием символических изображений.

А) Исследование понимания и дифференциации грамматических категорий

Задание 25. Дифференциация единственного и множественного числа существительных с использованием пиктографических изображений.

Цель: выявление у ребенка возможности подбора пиктограмм единственного и множественного числа имен существительных.

Стимульный материал: пиктограммы: стул – стулья; груша –; окно –; дом –; капуста – ...; глаз – ...; стол – ... птица – ...; дерево – ...; кукла – ..., кот – ...).

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на пиктограмме предмет или предметы, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи, где: птица, а где птицы, где дом – дома ...»

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – правильно показывает 2 – 3 пары пиктограмм;

3 – правильно показывает 4 – 5 пар пиктограмм;

4 – правильно показывает 6 – 7 пар пиктограмм;

5 – выполняет все задания правильно.

Задание 26. *Дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов на пиктограмме.*

Цель исследования: выявление у ребенка способности дифференцировать ед. и мн. число глаголов на пиктограмме.

Стимульный материал: пиктограммы: мальчик идет – мальчики идут, самолет летит – самолеты летят, машина едет – машины едут, мальчик читает – мальчики читают, девочка ест – девочки едят, мальчик играет – мальчики играют, девочка спит – девочки спят.

Ход исследования: Ребенку предлагается показать на пиктограмме действия, названные экспериментатором.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи, где: идет – идут; летит – летят...»

Критерии оценки выполнения экспериментальных заданий:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любое пиктографическое действие;

2 – правильно показывает 1 – 2 пары пиктограмм;

3 – правильно показывает 3 – 4 пары пиктограмм;

4 – правильно показывает 5 пар пиктограмм;

5 – выполняет все задания правильно.

Б) Исследование понимания словообразовательных моделей с помощью пиктограмм

Задание 27. *Понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных с использованием знаков-символов.*

Цель исследования: выявление у ребенка возможности понимать существительные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Материал: пиктограммы: стол – столик, чашка – чашечка, лента – ленточка, стул – стульчик, кукла – куколка, носок – носочек, дом – домик; окно – окошечко, ведро – ведерко.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку показать пиктограммы, которые он назовет.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: стол, а где столик; где носок, а где носочек...»

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;

2 – правильно показывает 1 – 2 пары пиктограмм;

3 – правильно показывает 3 – 4 пары пиктограмм;

4 – правильно показывает 5 пар пиктограмм;

5 – показывает все пиктограммы правильно.

Раздел 3. Конструирование предложений из обобщенных символических изображений.

Задание 28. *Исследование возможности передачи с помощью последовательности графических символов фразы, с опорой на серию пиктографических изображений.*

Цель: изучение сформированности выбора названной фразы среди других пиктографических изображений.

Ход исследования: Ребенку демонстрируется последовательность из 3-х пиктограмм и предлагается выбрать и показать в той же последовательности графические символы.

Стимульный материал: пиктограммы с изображением фраз.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Покажи на своих рисунках то, что я произнесу:

Девочка одевает куклу.

Мальчик моет руки.

Девочка пьет воду.

Мальчик надевает носки.

Девочка читает книгу.

Мальчик ест кашу.

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания;

2 – правильно показывает 1 - 2 пиктографические фразы;

3 – правильно показывает 3 - 4 пиктографические фразы;

4 – правильно показывает 5 пиктографических фраз;

5 – все пиктографические фразы показывает безошибочно.

Задание 29. *Исследование возможности передачи с помощью последовательности графических символов фразы, названной экспериментатором.*

Цель: выявление возможности конструирования фразы с использованием графических символов.

Ход исследования: Ребенку называется предложение и предлагается выбрать и выложить с помощью графических символов названную фразу.

Стимульный материал: пиктограммы.

Инструкция: «Составь из своих рисунков то, что я сказала:

Мама готовит еду.

Папа ведет машину.

Дедушка читает книгу.

Девочка кормит куклу.

Бабушка смотрит телевизор.

Девочка моет посуду.

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

- 1 балл – не приступает к выполнению задания;
- 2 – правильно выкладывает 1 - 2 пиктографические фразы;
- 3 – правильно выкладывает 3 - 4 пиктографические фразы;
- 4 – правильно выкладывает 5 пиктографических фраз;
- 5 – все пиктографические фразы выкладывает безошибочно.

Задание 30. *Понимание предложений, далеких по ситуации.*

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

Стимульный материал: пиктографические картинки.

Ход исследования: Экспериментатор ставит вопросы к пиктограммам, на которых изображены действия далекие по ситуации. Перед ребенком кладутся пиктограммы, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть и показать сформулированное экспериментатором высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи:

Где сидит? А где летит?

Где спит? А где читает?

Где ест? А где бежит?

Где идет? А где рисует?

Где играет? А где моет;

Где плачет? А где едет?»

Критерии оценок выполнения экспериментальных заданий:

- 1 балл – не приступает к выполнению задания или хаотично показывает любую пиктограмму;
- 2 балла – правильно показывает 1-2 пиктограммы;
- 3 балла – правильно показывает 3-4 пиктограммы;
- 4 балла – правильно показывает 5 пиктограмм;
- 5 баллов – все пиктограммы показывает правильно.

Раздел 4. Конструирование предложений с помощью фотографий знакомых предметов и людей ближайшего окружения

Задание 31. Исследование возможности передачи с помощью последовательности фотографий фразы, с опорой на образец.

Цель: изучение сформированности выбора названной фразы среди других фотографий.

Ход исследования: Ребенку демонстрируется последовательность из 3-х фотографий и предлагается выбрать и показать в той же последовательности.

Стимульный материал: фотографии с изображением фраз.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Покажи на своих рисунках то, что я произнесу:

Мама готовит суп.

Богдан (имя ребенка) моет руки.

Папа пьет воду.

Богдан (имя ребенка) надевает носки.

Дедушка читает книгу.

Бабушка подметает пол.

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания;

2 – правильно показывает 1 - 2 фразы;

3 – правильно показывает 3 - 4 фразы;

4 – правильно показывает 5 фраз;

5 – все фразы показывает безошибочно.

Задание 32. Исследование возможности передачи с помощью последовательности фотографий фразы, названной экспериментатором.

Цель: выявление возможности конструирования фразы с использованием фотографий.

Ход исследования: Ребенку называется предложение и предлагается выбрать и выложить с помощью фотографий названную фразу.

Стимульный материал: фотографии.

Инструкция: «Составь из своих рисунков то, что я сказала:

Мама режет хлеб.

Богдан (имя ребенка) рвет цветы.

Папа пьет сок.

Богдан (имя ребенка) рисует зайца.

Дедушка поливает куст.

Бабушка шьет брюки.

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

1 балл – не приступает к выполнению задания;

2 – правильно выкладывает 1 - 2 фразы;

3 – правильно выкладывает 3 - 4 фразы;

4 – правильно выкладывает 5 фраз;

5 – все фразы выкладывает безошибочно.

Игры и упражнения, направленные на формирование коммуникативных умений у дошкольников 5-6 лет с умеренной умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации по лексической теме «Продукты»

Цель: овладение дошкольниками альтернативными средствами коммуникации.

Задачи:

- накопление словаря по лексической теме «продукты»;
- развитие импрессивной речи;
- развитие зрительного восприятия;
- развитие ассоциативного и образного мышления;
- развитие навыков сотрудничества со взрослым и сверстниками.

Игра 1. «Угадай по вкусу»

Игра направлена на обучение ребенка соотносить пиктограмму с реальным предметом. Ребенок с завязанными глазами откусывает продукт, по вкусу узнает его и выбирает соответствующую пиктограмму.

Типологическая группа	Средства коммуникации		Импрессивная речь (подача инструкции)	Условия предъявления стимульного материала
	Вербальные	Альтернативные		
1	конфета, хлеб, яблоко, лимон, огурец (контуры слов)	пиктограммы «конфета», «хлеб», «яблоко», «лимон», «огурец»	Ты должен отгадать, какой продукт ты откусил и показать нужную пиктограмму.	Выбор из трех пиктограмм
2	хлеб, яблоко (контуры слов или отдельные звуки слова)		Покажи на картинке, что ты откусил?	Выбор из двух-трех пиктограмм
3	не предполагается	пиктограммы или реалистичные изображения «конфета», «хлеб»,	Что это? Покажи. Это яблоко или конфета?	Выбор из двух пиктограмм крупного размера. В

		«яблоко», «лимон», «огурец»		случае затруднений – выбор из картинок.
--	--	-----------------------------	--	---

Игра 2. «Фотографии»

Игра направлена на обучение ребенка соотносить пиктограмму с реалистичным изображением предмета. Педагог говорит о том, что в гости к ним пришел медвежонок и принес фотографии своих любимых продуктов и предлагает найти их среди пиктограмм.

Типологическая группа	Средства коммуникации		Импрессивная речь (подача инструкции)	Условия предъявления стимульного материала
	Вербальные	Альтернативные		
1	конфета, хлеб, яблоко, лимон, огурец (контуры слов)	пиктограммы и реалистичные изображения «конфета», «хлеб», «яблоко», «лимон», «огурец»	Миша принес фотографии своих любимых продуктов. Кто найдет у нас на доске такие же продукты?	Выбор из трех пиктограмм
2	хлеб, яблоко (контуры слов или отдельные звуки слова)		Покажи такой же продукт, как у Миши.	Выбор из двух-трех пиктограмм
3	не предполагается	пиктограммы и реалистичные изображения «конфета», «хлеб», «яблоко», «лимон», «огурец»	Покажи такой же продукт. Где яблоко? Где конфета?	Выбор из двух пиктограмм крупного размера.

Игра 3. «Угадай»

Игра направлена на обучение ребенка находить пиктограмму по описанию.

Типологическая группа	Средства коммуникации		Импрессивная речь (подача инструкции)	Условия предъявления стимульного материала
	Вербальные	Альтернативные		
1	конфета, банан, лимон, лук, мяч (контуры слов)	пиктограммы «конфета», «банан», «лук», «лимон», «мяч»	Отгадай загадку и выбери нужную картинку: «Сделан из резины, купили в магазине. Скачет звонко в руках ребенка» (мяч). «Очень горький. Но полезный! Защищает от болезней. И микробам он не друг, потому что это ...» (лук). «в кожуре он золотой, весь изогнутый такой. Привезен из жарких стран мягкий вкусный фрукт...» (банан) Выбери только съедобное. Выбери только сладкие продукты. Выбери только горькие продукты.	Выбор из трех пиктограмм
2	лук, банан, мяч (контуры слов или отдельные звуки слова)		покажи: «круглый, красный, с ним можно играть» (мяч) «горький, желтый» (лук) «сладкий, длинный, желтый» (банан) покажи, что съедобное. покажи, что сладкое. покажи, что горькое.	Выбор из двух-трех пиктограмм
3	не предполагается	пиктограммы или реалистичные изображения	покажи мяч. Покажи банан. Покажи лук.	Выбор из двух пиктограмм крупного

		«конфета», «банан», «лук», «лимон», «мяч»	Что можно есть? Что кислое? Что сладкое? (при необходимости сопровождение жестами и мимикой)	размера.
--	--	---	--	----------