

Реферат (аннотация)

Рукопись диссертации на тему «Особенности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью» состоит из введения, двух глав исследования, методических рекомендаций в форме образовательной методических рекомендаций, списка литературы, включающего 88 литературных источника, приложений. Объем работы составляет 133 страниц текста, 5 рисунков, 4 таблицы.

Объект исследования: коммуникативные умения младшего школьника.

Предмет исследования: особенности сформированности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

Цель исследования: разработка методических рекомендаций, направленных на формирование и развитие коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой степенью умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации на основе изученных особенностей коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью и результатов констатирующего эксперимента.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, изучение медико-психолого-педагогической документации (личные дела, дефектологические представления); эмпирические методы: наблюдение, беседа, анализ анамнестических данных, проведение экспериментальной работы; методы количественного и качественного анализа полученных экспериментальных данных.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе красноярского государственного бюджетного образовательного учреждения «Красноярская школа №5». В исследовании приняли участие 15 детей с тяжелой умственной отсталостью с отсутствием речевой активности. На

этапе проведения практической части исследования выявлены особенности коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью и уровни сформированности коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью. Был осуществлен подбор диагностических методик, который включал основные параметры коммуникативных умений: «Инициативность», «Открытость в общении», «Чувствительность к воздействиям взрослого», «Понимание речи взрослого и способность к выполнению речевых инструкций», «Эмоциональная вовлеченность», «Средства общения». Для каждого параметра были разработаны критерии для подсчета результатов диагностики обследования сформированности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью. Нами были выявлены особенности сформированности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

Данные результаты получены впервые, их практическая значимость заключается в том, что с их учетом разработаны нами методические рекомендации для педагогов-психологов, воспитателей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, работающих с детьми с тяжелой умственной отсталостью. Апробация материалов диссертации осуществлялась:

1. Участие в конференции в рамках XIX Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», с докладом «Изучение коммуникативных навыков у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью в условиях домашнего обучения», Красноярск, 2018.

2. Международная заочная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт». Секция «Готовность современного специалиста к работе с лицами с ОВЗ и инвалидами». Научный доклад на тему: «Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их

формирования посредством альтернативной коммуникации». *Получен диплом за II место в секции, Красноярск 2017 год.*

3. Публикация статей:

- «Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации» в журнале международных исследований *TheNewmanin ForeignPolicy* №37 (81), июнь-июль 2017. – С. 57-60.
- «Изучение коммуникативных навыков у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью в условиях домашнего обучения» в журнале *Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов [Электронный ресурс]* Красноярск, 16 мая 2018 г. – С. 83-86.
- «Влияние негативных эмоциональных проявлений на уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников с ОВЗ» в журнале *Логопед в детском саду* (в печати).

Abstract (abstract)

The manuscript of the dissertation on "Features of communication skills in younger students with severe mental retardation" consists of an introduction, two chapters of the study, guidelines in the form of educational guidelines, a list of literature, including 88 literary sources, applications. The volume of work is 155 pages of text, 5 figures, 4 tables.

Object of research: communication skills of younger schoolboy.

Subject of research: features of formation of communicative skills in children with severe mental retardation.

Purpose of the study: development of guidelines aimed at the formation and development of communication skills in primary school children with severe mental retardation by means of alternative communication on the basis of the

studied features of communication skills of primary school children with severe mental retardation and the results of ascertaining experiment.

Research methods: theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodical literature on the problem of research, study of medical, psychological and pedagogical documentation (personal files, defectological representations); empirical methods: observation, conversation, analysis of anamnestic data, experimental work; methods of quantitative and qualitative analysis of the experimental data.

The experimental study was carried out on the basis of the Krasnoyarsk state budget educational institution "Krasnoyarsk school №5". The study involved 15 children with severe mental retardation and lack of speech activity. At the stage of the practical part of the study the features of communication skills of younger students with severe mental retardation and levels of formation of communication skills of younger students with severe mental retardation. The selection of diagnostic techniques was carried out, which included the main parameters of communication skills: "Initiative", "Openness in communication", "Sensitivity to the effects of an adult", "understanding of the adult's speech and the ability to perform speech instructions", "Emotional involvement", "Means of communication". For each parameter, criteria were developed to calculate the results of the diagnostic examination of the formation of communication skills in primary school children with severe mental retardation. We have identified features of formation of communication skills in younger students with severe mental retardation.

These results are obtained for the first time, their practical significance lies in the fact that with their consideration we have developed guidelines for teachers-psychologists, educators, teachers-defectologists, speech therapists teachers working with children with severe mental retardation. Approbation of dissertation materials was carried out:

1. Participation in the conference within the XIX International scientific and practical forum of students, postgraduates and young scientists "Youth and science of the XXI century", with the report "study of communication skills in younger students with severe mental retardation in home schooling", Krasnoyarsk, 2018.
2. International correspondence scientific-practical conference "Inclusive education: theory, practice, experience". Section "Readiness of a modern specialist to work with persons with disabilities". Scientific report on the topic: "Communication skills in children with disabilities and the possibility of their formation through alternative communication". *Received a diploma for the II place in the section, Krasnoyarsk 2017.*
3. Article publication:
 - "Communication skills in children with disabilities and opportunities for their formation through alternative communication" in the journal of international studies *TheNewmanin ForeignPolicy* №37 (81), June-July 2017. - P. 57-60.
 - "The study of communicative skills in primary school children with severe mental retardation in terms of home education" in the journal *current trends and research in the education of children with disabilities: materials of scientific-practical conference of students, undergraduates and graduate students* [Electronic resource] Krasnoyarsk, may 16, 2018 – Pp. 83-86.
 - "The influence of negative emotional manifestations on the level of formation of communication skills in primary school children with OVZ " in the journal *speech Therapist in kindergarten* (in print).

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования	9
1.1. Развитие коммуникативных умений в младшем школьном возрасте.....	9
1.2. Особенности коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.....	19
1.3. Подходы и способы формирования коммуникативных умений у детей с тяжелой степенью умственной отсталостью.....	27
Глава 2. Изучение особенностей коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью в условиях констатирующего эксперимента	38
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента.....	38
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	45
2.3. Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей с тяжелой степенью умственной отсталости посредством альтернативной коммуникации.....	61
Заключение	99
Библиографический список	104
Приложения	114

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ гарантирует право на образование для обучающихся всех категорий, вне зависимости от их возможностей. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями могут обучаться, как в общеобразовательных организациях на основе адаптированной основной общеобразовательной программы, так и в специальных образовательных организациях.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вступивший в силу в сентябре 2016 года. Стандарт представляет собой совокупность требований по обучению и воспитанию детей с лёгкой умственной отсталостью и детей с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

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

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования определяется высокой значимостью овладения любым доступным средством коммуникации для успешной социализации и недостаточным уровнем сформированности коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования связана с необходимостью поиска эффективных источников и средств формирования коммуникативных умений у школьников с тяжелой умственной отсталостью и недостаточностью теоретических разработок в этом направлении.

На научно-методическом уровне актуальность исследования определяется необходимостью повышения уровня коммуникативных умений

детей с тяжелой умственной отсталостью и отсутствием коррекционно-педагогической технологии доступного формирования коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью.

Анализ литературных данных по проблеме исследования выявил **несоответствия и противоречия** между:

1. указаниями на недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью и недостаточной изученностью особенностей коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью;

2. недостаточной разработанностью вопросов о формировании коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью в отечественной науке и практике и их практической востребованности в коррекционно-педагогической работе с детьми

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в ограниченном количестве работ направленных на изучение особенностей коммуникативных умений и их формирование у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью, поэтому вопрос об особенностях коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью остается актуальным и открытым.

Объектом исследования выступают коммуникативные умения младшего школьника.

Предмет исследования - особенности сформированности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования

1. Под коммуникативными умениями у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью можно понимать способность ребенка устанавливать и поддерживать контакт, проявлять инициативу, передавать и

получать информацию.

2. Предполагается, что у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью, не владеющих вербальной речью будут выявлены различные уровни сформированности коммуникативных умений.

3. Особенности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью, по нашему предположению, могут проявиться во всех выделенных (исследуемых) нами параметрах. А именно: инициативность, чувствительность, понимание речи, способность к выполнению речевых инструкций, эмоциональная вовлеченность, открытость в общении, доброжелательность, эмпатийность, враждебность, ассоциальность поведения, уход в себя.

Цель исследования: разработка методических рекомендаций, направленных на формирование и развитие коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой степенью умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации на основе изученных особенностей коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью и результатов констатирующего эксперимента.

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

1. проанализировать специальную психолого-педагогическую, методическую литературу по теме исследования;

2. подобрать и модифицировать методики, и исследовать коммуникативные умения у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью и провести констатирующий эксперимент;

3. разработать методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью посредством альтернативной коммуникации.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

- учение Л.С. Выготского о структуре дефекта при умственной отсталости, об общих и специфических закономерностях аномального развития, о закономерностях развития ребенка в обучении, опоре на сохранные стороны при обучении аномального ребенка;
- современная концепция обучения и воспитания детей с умственной отсталостью (Л.Б. Баряева, А.Р. Маллер, И.С. Смирнова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицина, Д.Н. Исаев, Г.М. Андреева, А.М. Царев и др.);
- теоретические аспекты исследований феномена общения и формирования коммуникативной деятельности в младшем школьном возрасте (М.И. Лисина, Е.В. Кириллова и др.);
- о значимости невербальных средств в процессе коммуникативного акта (Е.А. Аникушина, Г.В. Дедюхина, Ю.Н. Кислякова).

Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы будут использованы методы исследования, адекватные объекту и предмету исследования:

1. Методы теоретического исследования: изучение и анализ медицинской, психологической и педагогической литературы, обобщение, сравнение;
2. Эмпирические методы: наблюдение, беседа, анализ анамнестических данных, проведение экспериментальной работы.
3. Психодиагностические методики: диагностика Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой, карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей А.М. Щетининой, М.А. Никифоровой, карта наблюдений Д. Стотта.
4. Методы количественного и качественного анализа полученных экспериментальных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обобщены сведения, отражающие специфику и уровень сформированности

коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью; уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

Практическая значимость работы:

- подготовлены и адаптированы методики изучения уровня коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью;

- составлены методические рекомендации с учетом различных уровней сформированности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» в отделении надомного обучения. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 15 младших школьников в возрасте 9-10 лет.

Исследование проводилось в течение 2016-2018 гг. в три этапа:

1. Изучение и анализ медицинской, психолого-педагогической литературы, формулирование цели, гипотезы и задач исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2016 г. - август 2017 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ полученных данных (сентябрь 2017 г. - май 2018 г.).

3. Разработка методических рекомендаций по развитию коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью посредством альтернативной коммуникации, оформление результатов исследования (июнь – ноябрь 2018).

Апробация результатов исследования:

Выступления с докладами и презентациями на научно-практических форумах:

1. «Молодежь и наука XXI века», XIX международный научно - практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, Красноярск, 2018. *Получен сертификат.*

2. Международная заочная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт». Секция «Готовность современного специалиста к работе с лицами с ОВЗ и инвалидами». Научный доклад на тему: «Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации». *Получен диплом за II место в секции, Красноярск 2017 год.*

Публикации основных положений и результатов научного исследования в научных журналах и в сборниках научных трудов:

1. Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации / Сырвачева Л.А., Мерущенко С.С. // Журнал международных исследований TheNewmanin ForeignPolicy №37 (81), июнь-июль 2017. – С. 57-60.

2. Изучение коммуникативных навыков у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью в условиях домашнего обучения / Сырвачева Л.А., Нахимова С.С. // Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 16 мая 2018 г. – С. 83-86.

3. Влияние негативных эмоциональных проявлений на уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников с ОВЗ / Сырвачева Л.А., Нахимова С.С. // Логопед в детском саду (в печати).

Структура и объем магистерской диссертации. Работа включает в себя: введение, две главы, заключение, список литературы (в количестве 88 источников), приложения и проиллюстрировано 4 таблицами, 9 рисункам.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Развитие коммуникативных умений в младшем школьном возрасте

Формирование коммуникативных умений младших школьников - актуальная проблема в любое время, так как степень сформированности данных умений влияет не только на общее развитие и результативность обучения, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Все коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения.

В понятие «коммуникативные умения» вкладывают разные смыслы и значения. В психолого-педагогической литературе существует два разноплановых подхода по соотношению понятий коммуникация и общение. Опираясь на первый подход можно сделать вывод, что оба понятия носят схожий характер, отождествляются.

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 Рапацевич Е.С. и Головин С.Ю. 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» [52].

В соответствии со вторым подходом между двумя понятиями существуют некоторые отличия. Так согласно словарю иностранных слов коммуникация определяется как близкое понятие к понятию общения, но более широкое и масштабное. Так же уточняется, что коммуникация это связь, в ходе которой происходит обмен информацией. Понятие общения можно рассматривать как сложный процесс установления и развития контакта между людьми, возникающий в результате потребности совместной

деятельности. Так же уточняется, что общение может включать в себя обмен информацией с целью выработки единого взаимодействия, а так же восприятия и понимания партнера [15].

В словаре русского языка понятие коммуникации с одной стороны соотносится с понятием общения, а с другой общение выделяется как составная часть коммуникации.

Более узко коммуникация трактуется в трудах Г.М. Андреевой, А.В. Батаршева, Е.Е. Дмитриевой, А.Б. Добровича, Я.Л. Коломинского. Ученые под коммуникацией подразумевают только процесс передачи информации [18, с.27]. 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.

Анализируя все рассмотренные определения, можно сделать вывод, что коммуникация более широкое понятие, нежели общение. Но общение в то же время является частью процесса коммуникации. Если брать во внимание коммуникацию, как понятие близкое к общению, нельзя сводить коммуникацию только к процессу передачи информации.

По мнению И.А. Зимней «коммуникация» – это процесс, во время которой обе стороны (участники общения) передают друг другу информацию, и испытывают взаимное понимание. [15, с. 15]

И зарубежная, и российская педагогика воспринимает отношения людей с другими людьми как «коммуникацию». Впервые это понятие появилось в направлении социальной психологии. Там оно рассматривалось, как способность создавать и удерживать контакты с другими людьми на основе имеющихся умений и навыков. [5, с.48]

По мнению Бодалева А.А. общение направлено на другого человека. В доказательство этому он выделяет четыре критерия:

- первый критерий: общение предполагает взаимное внимание и интерес человека к собеседнику. О том, что человек заинтересован другим человеком свидетельствуют его взгляд в глаза, внимания к словам и действиям говорящего;

- второй критерий: качественное общение не возможно без эмоциональной вовлеченности по отношению к своему собеседнику. Признаком включенности и заинтересованности в общении будет эмоциональная окраска восприятия воздействий партнера;

- третий критерий: невозможно общение без проявления инициативы, которая будет направлена на привлечение внимание партнера по общению к себе и своему рассказу (повествованию). Важно понимать, что общение это взаимный процесс, поэтому каждый человек должен быть уверен, что его собеседник воспринимает его и реагирует на его воздействия.

- четвертый критерий: общение предполагает чувствительность к тому отношению, который проявляет собеседник. О чувствительности *свидетельствует изменение* своей активности под влиянием отношения другого человека [11, с.113].

Мухамадиярова Г.Ф. подчеркивает, что «дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах». В связи с этим Дедюхина Г.В. выделяет несколько особенностей, которые отличают общение младших школьников со сверстниками от общения со взрослыми:

- первая черта состоит в разнообразии коммуникативных умений и действий в очень широком их диапазоне. В общении со сверстниками дети используют множество действий и средств общения категорически не используемых при общении со взрослым. Так при общении со сверстниками ребенок может навязывать свое мнение, спорить, приказывать, требовать, обманывать. Изначально именно при общении со сверстниками у детей

появляются сложные формы поведения, такие как выразить обиду, притвориться, кокетничать, фантазировать;

- вторая черта состоит в чрезвычайной эмоциональной насыщенности. Эмоциональные реакции при общении со сверстниками по яркости проявления выше, чем при общении с взрослыми;

- третья черта – это нестандартности и не регламентированности поведения младших школьников при общении [17, с. 134].

Аспекты важности коммуникативных умений рассматривались еще в начале методических идей в России Ушинским К.Д., Соколовым Н.М. и Чернышевым В.И., которые важной целью образования считали подготовку учащихся к практической деятельности, для чего, по их мнению, были необходимы прикладные знания. Ученые указывали на необходимость формирования у младших школьников различных умений, в том числе умения легко, понятно, красиво и доступно для других говорить на своем языке [40, с.26].

Уточнил классификацию Мудрик А.В., выделив составляющие коммуникативных умений:

- уметь ориентироваться на партнера;
- воспринимать людей объективно - понимать характер и настроение;
- разбираться в ситуации общения – устанавливать контакт соблюдая личные границы человека;

- сотрудничать в разных видах деятельности – уметь ставить цели, планировать их и анализировать достигнутое [52, с. 15].

По мнению Немова Р.С. очень важно, как и что говорят люди, как они реагируют на окружающих людей, какие проявляют чувства и испытывают эмоции при общении. Но не стоит так же забывать и о трудностях, которые могут появиться при вступлении в контакт. Автор выделил внешние и внутренние компоненты общения:

- внешний - поведенческий компонент состоит из вербальных высказываний и экспрессивной формы поведения (темп речи, тон голоса, выражение лица, жесты, мимика).

- внутренний - психологический компонент состоит из мыслей и чувств, ожиданий и установок, сопровождающих акты общения. [53, с.374].

И.А. Емельянова коммуникативные умения ребенка определяет как его желание вступить в контакт и умение организовывать и поддерживать общение [19].

Анализируя общение Петровская Л.А. выделила спектр коммуникативных умений, которыми явились умения слушать и слышать собеседника, умение обмениваться сведениями друг о друге (использовать обратную связь) [59].

Коммуникативные умения, согласно Г.Р.Хузеевой, формируются исключительно в процессе реального взаимодействия или совместной деятельности. В младшем школьном возрасте детям доступны три варианта проявления коммуникативных умений:

- Первый вариант: в ситуации достижения собственных целей общения. Содержание общения предполагает наличие способности договариваться, учитывая интересы и чувства других детей (что-то попросить, договориться о принятии в игру, что-то узнать, уточнить и т.д.).

- Второй вариант: в ситуации достижения цели совместными усилиями. Содержание общения предполагает любую совместную деятельность, которая включает организацию и проведение совместных игр, совместные задания, упражнения, подвижные и сюжетно-ролевые игры, выполнение совместных поручений и т.д.

- Третий вариант: в ситуации проявления просоциальных форм поведения. Содержание общения предполагает наличие таких качеств, как содействие, сочувствие, сопереживание, бескорыстная помощь, взаимовыручка.

Рассматривая коммуникативную деятельность, Аухадеева Л.А. предположила, что каждой стороне коммуникативной деятельности соответствуют определенные умения. Под коммуникативными умениями автор понимает, как процесс передачи информации, так и все навыки необходимые в общении. Автор выделила три взаимосвязные группы умений:

1. социально-психологические умения – умение строить взаимоотношения в процессе деятельности и общения. Значением этой группы является выработка стратегии и построение плана действий, ориентированного на психолого-педагогическое воздействие на людей, с целью достижения поставленных задач.

2. коммуникативно-организаторские умения – умение следовать последовательности этапов управленческого цикла планирования, инструктирования и контроля.

3. интегрированные коммуникативные умения – умение, позволяющее ориентироваться в конкретной ситуации общения, управлять своим поведением, понимать партнера [7, с.188].

Систематизируя коммуникативные умения можно использовать структуру общения по Андреевой Г.М. На основе, которой можно выделить 3 группы сторон общения:

- первая – понятие о целях, мотивах, средствах и стимулов общения. К этой группе можно отнести такие умения как умение четко и ясно излагать свои мысли, аргументировать, убеждать и доказывать;

- вторая – понятие о саморефлексии, рефлексии, эмпатии. К этой группе можно отнести такие умения как умение слушать и слышать, умения понимать информацию, умение прогнозировать реакцию собеседника при общении;

- третья – понятие о рациональных и эмоциональных факторах общения. К этой группе можно отнести такие умения как умение проводить

переговоры или поддерживать беседу, умения увлечь за собой, сформулировать приказ, дать задание, а так же умение общаться в конфликтных ситуациях [30, с. 20].

Анализ литературы показал, что авторы выделяют различные классификации коммуникативных умений.

На основании трудов Занкова Л.В. формирование коммуникативных умений младших школьников можно рассматривать как границы этапов в развитии общения детей. Этапы по аналогии общения со взрослыми носят названия форм общения со сверстниками

- Эмоционально-практическая форма общения. Содержанием потребности является стремление привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям. Особенностью общения в данный возрастной период является то, что общение протекает в виде стремления к соучастию в совместных практических занятиях. Во главу угла ставится демонстрация самого себя, и дети очень мало слушают друг друга.

- Ситуативно-деловая форма общения. Содержанием потребности является стремление получить признание и уважение сверстника. Особенностью общения является то, что сверстник становится предпочитаемым партнёром в общении. Активно формируется игра. Содержанием общения является, прежде всего, деловое сотрудничество. На этом этапе важен процесс, а не результат. Взаимодействие носит ситуативный характер. Ребёнок постоянно сравнивает себя со сверстником, тщательно и дотошно интересуется тем, что делает последний. Основным средством общения является ситуативная речь.

- Внеситуативно-деловая форма общения. Содержанием потребности является стремление получить признание и уважение ровесника, а также потребность в самовыражении. Особенности общения в данный период являются возникновение избирательной привязанности, дружбы, более устойчивых отношений между детьми. Обращения к сверстнику в этом

возрасте носят внеситуативный характер, т.е. дети делятся друг с другом событиями своей жизни, обсуждают свои и чужие поступки. Всё больше контактов происходит на уровне реальных отношений и всё меньше, на уровне ролевых отношений. Образ сверстника становится не зависящим от ситуации, а более устойчивым [22, с. 269].

Способность общаться Омарова П.О. определяет как индивидуально-психологическую особенность личности, обеспечивающую эффективность общения и совместимость с другими людьми. Способность основывается и не может существовать без 3 основных составляющих:

- «я хочу общаться» - желание вступить в контакт с окружающими;
- «я знаю, как общаться» - знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении;
- «я умею общаться» - умение организовать общение.

Первую составляющую коммуникативных умений, можно назвать областью желания, которое включает в себя потребность в общении и определяет желание вступать в контакт с окружающими. Без такого желания общение просто невозможно. Дети, у которых оно отсутствует или недостаточно развито, стремятся больше времени проводить в одиночестве.

Вторую составляющую коммуникативных умений можно назвать областью знания, которое определяется степенью сформированности представлений о нормах и правилах эффективного общения. Это знание формируется в ходе взаимодействия со взрослыми, которые своим примером показывают ребенку, как вступить в контакт с другим человеком, как поддерживать разговор и завершить его, как разрешить возникающие конфликты.

Третью составляющую коммуникативных умений можно назвать областью умений, которое включает в себя умение адресовать сообщения, привлекать к себе внимание собеседника, заинтересовать собеседника своим мнением и принимать его точку зрения, критично относиться к собственным

действиям, высказываниям, эмоционально сопереживать, слушать и разрешать конфликтные ситуации.

Коммуникативные умения, по мнению автора, представляют собой неразрывное единство трех составляющих. Только при достаточном и гармоничном развитии каждого из них можно говорить о наличии у ребенка развитых коммуникативных умений [58].

Рассмотрим основные коммуникативные умения, характерные для младших школьников:

Умение слушать. Умение активно формируется в процессе общения и включает в себя как речевые умения (умение воспринимать и интерпретировать информацию), так и умения межличностного общения (умение не перебивать собеседника, реагировать на его информацию по смыслу, дружелюбно относиться к недостаткам речи, не проявлять агрессию и неуважение).

Умение вербализировать свои мысли. Умение, которое требует больших знаний, содержательности. Важно следить за тем, чтобы речь всегда была понятна собеседникам, формулировать свои мысли ясно и логично, обдумывать форму высказывания своих мыслей, говорить всегда вежливо и дружелюбно, всегда учитывать мнение собеседника, стараться говорить кратко, но выразительно. Умение вербализировать мысли такое же опорное коммуникативное умение, которое формируется в учебном процессе, в ходе внеурочной деятельности, и включает в свою структуру и речевые умения, и умения межличностного общения.

Умение ввести себя в конфликтной ситуации. Необходимо знать особенности конфликтующей личности, обладать тактичностью, уравновешенностью и владеть техникой конструктивного поведения в конфликтной ситуации. Это опорное коммуникативное умение, имеющее особенно сложную структуру, опирающееся на речевые умения в данном умение доминирует личностный аспект, проявляющийся в нравственных

качествах школьника, его способности принимать конструктивные решения [51, с.174].

Огромную роль в развитии общения, по мнению Андреевой Г.М. играет воздействие взрослого. При общении детей между собой он помогает увидеть в ровеснике равного им самим человека, стремление уважать его. Общение, как и всякая другая деятельность, завершается определенным результатом. Результат общения можно рассматривать как его продукт. Среди них важное место занимают взаимоотношения и образ самого себя.

Иными словами, задача педагога сводится к формированию у ребенка коммуникативной компетентности, которая охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдением социальных норм речевого общения, правил речевого поведения [30].

Для полноценной социализации и современного развития всех коммуникативных умений объектом особого внимания для взрослых окружающих ребенка должно быть уточнение и совершенствование используемых коммуникативных средств, проявляющихся в игре: положительных взаимоотношений, организованности, выдержки, настойчивости, умения контролировать свои эмоции и подчинять их правилам группового взаимодействия в соответствии с общим игровым замыслом.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе встречаются различные точки зрения на определение понятия «коммуникация» и различные классификации и понимание коммуникативных умений. Так же можно сделать вывод, что, коммуникативные умения являются одним из самых важных и необходимых условий для успешного становления и социализации личности. Коммуникативные умения и общение, как таковое относятся к многоплановому процессу, необходимому для организации контактов между людьми в ходе совместной деятельности. В процессе

коммуникации - общения все участники обмениваются мыслями, идеями, намерениями, переживаниями, а не только своими физическими действиями или результатами труда.

Для младшего школьного возраста характерны такие коммуникативные умения как желание и умение вступать в контакт, умение общаться, умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если эти коммуникативные умения у ребенка не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства их формирования, соответствующие данному возрасту.

В своем исследовании мы под коммуникативными умениями будем понимать умение ребенка организовать (проявить инициативу) и поддержать общение (владения вербальными и альтернативными средствами коммуникации); умение понимать и передавать информацию адекватно ситуации общения.

1.2. Особенности коммуникативных умений младших школьников с тяжёлой умственной отсталостью

В настоящее время система образования в Российской Федерации перешла на Федеральный государственный образовательный стандарт, в том числе и на Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Это позволяет сохранить достижения в сфере цензового образования детей с особыми образовательными потребностями, а так же сделать возможным получение нецензового образования, адекватного психическому развитию детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью.

Авторы Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья Н.Н. Малофеев,

О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова обращают внимание на то, что для категории детей, обучающихся по варианту 2 адаптированной основной образовательной программы характерна умственная отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени [45].

Понятие умственная отсталость понимается по-разному в юридической, медицинской (психиатрической) и психологической науках.

Согласно Международной классификации болезней, медицинское понятие умственная отсталость имеет собирательное значение, в нем объединяются различные по происхождению формы психических патологий. Умственная отсталость имеет свои разновидности, среди которых выделяют тяжелые олигофренические формы, связанные с влиянием биологических факторов и формы, связанные с влиянием неблагоприятных социально-культурных факторов, к которым относят неправильное воспитание, педагогическую запущенность, отрицательное соматическое и психогенное влияние, а так же недостаточность органов чувств [28, с.47].

В современной трактовке специальной психологии умственную отсталость можно понимать, как врожденное или приобретенное в раннем возрасте общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуального нарушения [56, с.81].

По определению Исаева Д.Н. умственная отсталость (психическое недоразвитие) – это совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта [27, с.62].

Одно из типичных нарушений при любой степени умственной отсталости - это расстройство речи. Речевая система формируется с задержкой. Словарь, как активный (при наличии) так и пассивный формируется с задержкой. Словарь накапливается медленно и никогда не

достигает уровня, который характерен для нормотипичных детей. У многих детей даже при наличии речевой активности, всегда нарушена структура слова: они не договаривают окончания, делают пропуски, искажают или заменяют звуки. Ослаблен контроль за собственной речью. Часто страдает понимание речи окружающих. Для младших школьников с тяжелой умственной отсталостью часто характерно полное отсутствие речи, либо только лепетные звуки.

Образование для детей с умственной отсталостью предполагает создание специальных программ, специальных условий для обучения, снижения требований к учебным умениям и навыкам и др.

Важной частью коррекционной работы с младшими школьниками, имеющими тяжелую умственную отсталость, является работа по формированию коммуникативных умений и навыков, так как у данной категории детей самостоятельно коммуникативная функция не формируется [10].

Часто тяжело умственно отсталые дети помещаются в специальные детские дома системы социального обеспечения. В течение последних лет проводится работа с целью их дальнейшей социальной адаптации. Обучение и воспитание тяжело умственно отсталых детей осуществляется в специальных учреждениях различного типа (специальные школы, классы, центры и т.д.)

Постоянно совершенствуются организационные формы деятельности образовательных организаций. В настоящее время детские дома принимают детей в режиме пятидневки, что дает возможность шире использовать необходимые для развития детей социальные контакты и привлекать родителей к непосредственному участию в воспитании ребенка.

Жукова Н.С. отмечает, что приоритетным направлением в обучении детей с тяжелой умственной отсталостью является формирование импрессивной речи (понимание устной и письменной речи), в связи с тем,

что развитие понимание речи намного опережает появление активной речи [20, с.15].

Образовательные организации, организующие обучение детей с тяжелой умственной отсталостью готовят обучающихся к самостоятельной жизни, деятельности в социальном окружении. Обучение предполагает единство содержания методов и организационных форм обучения.

Определяя содержание образования для детей с тяжелой умственной отсталостью необходимо учитывать, что наиболее значимым для них являются не академические знания, а овладение навыками общения, приспособления к ежедневной жизни. В связи с этим необходимо учитывать и то, что обучение таких детей должно нести коммуникационную направленность.

Отсутствие навыков межличностного общения является проблемой при социализации детей с тяжелой умственной отсталостью. Ведь в жизни ребёнка с тяжёлой умственной отсталостью отсутствуют полноценные контакты со сверстниками. Осложнением ситуации является содержание ребёнка в психоневрологическом интернате, где его окружают люди со схожими социально-психическими и коммуникативными проблемами [28, с.51].

Исследователи Маллер А.Р. и Смирнова И.А. отмечают наличие разнообразных речевых нарушений у детей с тяжелой умственной отсталостью. Такие дети не обладают достаточным умением вступать в контакт с окружающими людьми. Это обусловлено их пассивностью, крайне низким уровнем побуждений к высказываниям, окружающему, а так же крайней бедностью словарного запаса, как активного, так и пассивного [44].

Очень часто у умственно отсталых детей встречаются нарушения вербального общения (40-60%). Нарушения могут проявляться в форме немоты, ограничения речи несколькими словами, косноязычия, речи,

лишенной выразительности при недостатке высшей интегральной способности [31, с.52].

Количество работ, посвященных исследованию общения людей с тяжелой умственной отсталостью, невелико. Особенности общения изучались преимущественно у детей, чаще с легкой умственной отсталостью. Так, Лынская М.И. отмечала снижение потребности в общении и ограниченный круг общения умственно отсталых школьников, а так же указывала на излишнюю избирательность и эмоциональность в общении [42, с. 117].

Исследования умственно отсталых школьников, проведенные Емельяновой И.А. показали, что 20% обследованных школьников не проявляют стремления к общению в совместной трудовой деятельности. Лишь в 20% случаев отмечаются самостоятельность в труде и целенаправленное общение [19, с.89].

Наличие у ребенка грубого речевого дефекта будет отрицательно влиять на умственное развитие ребенка, и утяжелять его общее состояние. Так у большинства детей с тяжелой умственной отсталостью даже в школьном возрасте отсутствует экспрессивная речь, некоторые дети способны произносить лишь отдельные слова. Так же младшим школьникам с тяжелой умственной отсталостью свойственна пассивность, крайне сниженная потребность в высказываниях, слабый интерес к окружающему. Все это тормозит процесс активизации словаря и развития общения. Диалог обычно не возникает по инициативе детей, всегда его инициатором становится взрослый. Очень часто речь состоит из повторяющихся слов и речевых штампов и не связанных с данной ситуацией [27, с. 97].

При правильно организованном специальном обучении к старшему школьному возрасту, дети при наличии сохранной функции речи в некоторой степени овладевают коммуникативной функцией речи. У них вырабатывается умение строить несложный диалог с учителем, вести беседу

с товарищами. Потребность в общении возрастает по мере обучения.

Тяжело умственно отсталые дети в младшем школьном возрасте, резко отстают от нормы. Инструкции взрослого воспринимают дети крайне неточно и не определяют содержание и последовательность осуществляемой ими деятельности. Но наряду с этим можно говорить об имеющихся потенциальных возможностях развития общения детей с особыми образовательными потребностями. Для этого необходимо расширить контакты детей через специальную организацию трудовых навыков поведения.

Особенности психического и речевого развития детей с тяжелой умственной отсталостью затрудняют общение детей не только со сверстниками, но и со значимыми взрослыми, что отрицательно сказывается на положении ребенка, определяет его негативное отношение к окружающим, формирует отрицательные черты характера. [42].

Среди детей с тяжёлой умственной отсталостью есть дети, которые могут произносить поток фраз, с сохранением услышанных интонаций. Это механически воспроизводимая, не имеющая смысла речь. Такое явление наблюдается у детей с глубоким поражением преимущественно лобных отделов, в таких случаях говорят о пустой, эхολаличной речи [5].

У детей с тяжелой умственной отсталостью не сформирована вся речевая система, а не отдельные её стороны и функции. Вне зависимости от состояния словарного запаса большинство из детей данной категории не могут поддержать беседу. Дети с тяжёлой степенью умственной отсталости минимально используют речь как средство коммуникации. Так же эти дети имеют ограниченную способность к пониманию или выполнению требований или инструкций. У них на низком уровне находятся восприятие, внимание и память. Отсутствуют способности к элементарным процессам мышления [21, с.147].

Гуровец Г.В и Давидович Л.З. выделяют особенности сенсорных и моторных расстройств у детей с тяжелой умственной отсталостью. Отмечают, что компонент сенсорного недоразвития в разной степени присутствует у всех детей с тяжелой умственной отсталостью, что дает им возможность выделить три уровня сенсорного недоразвития:

– 1 уровень – дети, не понимающие речь посторонних, но слышащие и воспринимающие речь близких родственников, постоянно ухаживающих за ними;

– 2 уровень – дети, воспринимающие речь окружающих в виде отдельных коротких фраз и инструкций, не способные воспринимать более длинную фразу или читаемый текст;

– 3 уровень – дети, воспринимающие бытовую речь, выполняющие инструкции, способные прослушивать короткие тексты и поддерживать диалог, но так же отмечается недостаточное восприятие сложных речевых конструкций, дети быстро устают, отвлекаются, недослушав интересный рассказ.

Особенности моторного речевого развития детей с тяжелой умственной отсталостью также разноплановы по степени тяжести проявления, в связи с чем, так же выделяют три уровня:

– 1 уровень – «безречевые» дети. Эта категория детей не однородна. Одни дети безучастны к окружающей среде, речью не пользуются. Другие произносят один монотонный звук, не являющийся средством общения. Третьи пользуются неречевыми средствами общения (жесты). Эта группа является наиболее сложной в речевом отношении независимо от возраста.

– 2 уровень – дети, с отдельными лепетными словами или словосочетаниями, произносимыми с различными фонетическими искажениями. Тяжелые изменения подвижности артикуляционного аппарата, нарушение возможности организации артикуляционных поз, трудности

удержания кинестезий делают речь трудной для понимания, при наличии попыток к пользованию речи.

– 3 уровень – дети, у которых имеется бытовой словарь и фразовая речь. Одни дети многоречивы, пользуются развернутой речью с элементами нарушенного Другие дети пользуются короткой фразой, в ряде случаев отмечаются аграмматизмы. Для последовательного изложения рассказа по картинке требуются дополнительные, наводящие вопросы. Речь детей третьего уровня характеризуется не только нарушением структуры внешнего плана речевого высказывания, возможности его развёртывания, насыщения структурными компонентами, но и сужением семантического поля, обеднением лексического состава, невозможностью вариативностью лексики, грамматического структурирования [16].

Таким образом, в современном понимании специальной психологии умственную отсталость рассматривают как врожденное или приобретенное в раннем возрасте общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуального нарушения.

Главной особенностью коммуникативной сферы детей с тяжёлой умственной отсталостью является возможность использования потенциала невербальных средств для осуществления межличностной коммуникации и организации процесса обучения таких детей грамоте.

Младшие школьники с тяжелой умственной отсталостью не обладают достаточными коммуникативными умениями, которые позволили бы им вступать в контакт с окружающими людьми. Это связано с их пассивностью, крайне низким уровнем побуждений к высказываниям, окружающему миру, а также крайней бедностью словарного запаса и несформированностью грамматического строя речи.

1.3. Подходы и способы формирования коммуникативных умений у детей с тяжёлой умственной отсталостью

Специфическим человеческим качеством является способность обмениваться мыслями, идеями и чувствами с другими. Важность умения взаимодействовать с другими невозможно переоценить.

Дети с тяжелой умственной отсталостью более уязвимы, изучение процесса развития общения у данной категории детей принесло разъяснение, что такие дети не имеют достаточного уровня сформированности коммуникативных умений, которым обладают их сверстники с нормой развития.

Из детей с особыми образовательными потребностями с наибольшими трудностями в процессе обучения сталкиваются ученики с тяжелыми формами инвалидности или невербальные дети. Эти трудности приводят к мысли о необходимости начать интенсивный поиск ответов на вопросы с которыми приходится сталкиваться при обучении коммуникации детей с тяжелой умственной отсталости.

Подходы к формированию коммуникативных умений и навыков у умственно отсталых детей находятся гораздо медленнее, чем в других сферах специальной педагогики и психологии. Существуют программы, с помощью которых можно научить ребенка с тяжелой умственной отсталостью произносить слова, но не полноценному общению в естественных ситуациях. Такая работа содержит много трудностей, поскольку речь обучающихся с тяжелой умственной отсталостью скудна и имеет множество дефектов. В разговоре они ограничиваются выражением самых простых своих нужд и ощущений, употребляя короткие слова и фразы.

В связи с этим приоритетным направлением коррекционной работы с детьми с глубокой умственной отсталостью будет формирование и развитие коммуникативных умений.

Особенностью детей с тяжелой умственной отсталостью является их пассивность в контактах. Многие не овладевают коммуникативной функцией речи, потребность в общении не формируется. В связи с этим круг их общения ограничен только близкими людьми [19].

Работа по формированию коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью не предполагает опоры на речь, так как речевое развитие крайне замедленно: у многих детей самостоятельная речь появляется только к 6-7 годам, а у некоторых не появляется совсем. Так же у детей данной категории нарушено понимание речи, ребенок понимает речь не в полном объеме, ориентируется преимущественно не на смысл, а на интонацию, мимику и жесты взрослого. В процессе обучения происходит постепенное развитие речи пассивного словаря ребенка, но ее понимание в основном остается ограничено личным опытом.

Кислякова Ю.Н. предлагает формировать коммуникативные умения у детей с тяжелой умственной отсталостью на занятиях по самообслуживанию. Организовывать данные занятия рекомендуется в подгрупповой форме, где дети будут учиться устанавливать контакты, сотрудничать с педагогами и другими детьми. На занятиях рекомендуется создавать ситуации, выработку умений задавать вопросы и отвечать на них, оказывать взаимопомощь. Постепенно в процессе социально-бытовой деятельности у детей с умственной отсталостью происходит развитие элементарных коммуникативных умений: возможность обратиться с просьбой, ответить на вопрос, задать вопрос собеседнику [33].

Емельянова И.А. разработала педагогическую технологию по формированию коммуникативных умений у младших школьников с нарушением интеллекта.

Технология включает следующие направления работы:

- развитие невербальных средств коммуникации;
- коррекцию и развитие языковых средств;

- формирование диалогической речи;
- совершенствование коммуникативных умений в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры [19].

Для формирования коммуникативных умений у умственно отсталых первоклассников П.О. Омарова разработала программу, состоящую из трех этапов.

Первый этап - изучение особенностей общения умственно отсталых младших школьников с помощью метода наблюдения за поведением детей в коллективе одноклассников, беседы с детьми, родителями и учителями, психодиагностики ребенка.

Второй этап - отбор детей и комплектование групп с учетом специфики выявленных нарушений общения.

Третий этап – непосредственное формирование, развитие и коррекция коммуникативных умений с использованием игровых ситуаций, сюжетно-ролевой игры, элементов куклотерапии и арттерапии на специальных психологических групповых занятиях [58].

Выбор куклотерапии и арттерапии в качестве основных методов работы при формировании коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью обусловлен тем, что кукла, будучи естественным привлекательным раздражителем для ребенка, является хорошим средством привлечения внимания и опосредованного коррекционно-развивающего воздействия в условиях максимального психологического комфорта.

Использование трудовой и общественно значимой деятельности предполагает развитие интерактивной стороны общения, то есть умения выработать единый план действия, наличие мотивов общения, произвольности, достаточного уровня развития перцептивной стороны общения. Вместе с тем можно говорить об имеющихся потенциальных возможностях развития коммуникативных умений умственно отсталых лиц.

Для этого необходимо расширение контактов детей с особыми образовательными потребностями путем специальной организации трудовых навыков поведения. Это возможно при выезде на внешние объекты, организации познавательных экскурсий [65, с.270].

Основные методы, используемые для вовлечения ребенка в совместную деятельность это игра. Цель игры - активизация общения, с включением двигательного, тактильного и зрительного подкрепления, мимики, жестовых реакций и голосового модулирования. С этой же целью, используются картинки, песенки, дидактические игры, различные виды тактильного контакта в сочетании с ласковым произнесением имени ребенка и зрительным контактом, игры на подражание взрослому с предметами [28, с.47].

В связи с этим основной формой работы по развитию и формированию речи будут занятия, которые проводятся в игровой форме, ведущая роль на которых будет принадлежать взрослому. Обучение детей с тяжелой умственной отсталостью может проводится в игровой форме вне зависимости от возрастной категории. Вся работа осуществляется на основе предметно-практической деятельности, дающей возможность познать объект, используя все анализаторы, вызывающей у детей необходимость оперировать различными предметами и игрушками, обыгрывать и оречевлять действия с ними [24].

Для формирования коммуникативных умений используют различные виды игр.

Подвижные игры.

Очень важно подобрать игры, доступные пониманию детей и адекватные по своему содержанию, а так же простые по исполнению. Объяснения, которые дает педагог во время игры, должны быть короткими, ясными и понятными ребенку с тяжелой умственной отсталостью. В одно занятие не следует проводить более двух игр.

Пальчиковые игры.

Игры, в которых используются разные движения пальцев, занимают особое место среди детских игр, ведь уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук. Учитывая влияние движений пальцев рук на деятельность головного мозга, т.е. на стимуляцию развития психических функций, особенно речевых, рекомендуется в каждое занятие для умственно отсталых детей включать пальчиковую гимнастику.

Сюжетные игры.

Обучая ребенка сюжетной игре, рекомендуется начинать с тех игрушек, которые могут заинтересовать ребенка. Это главным образом должны быть легко приводимые в движение игрушки. На занятиях по развитию коммуникативных умений можно использовать сюжетные игры: “Оденем куклу”, “Накормим куклу”, “Кукла идет гулять” и др. В игре “Накормим куклу” должен точно повторяться процесс обеда самого ребенка.

Дидактические игры.

Дидактические игры и как средство развития коммуникативных умений, способствуют расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на различных занятиях. Применение дидактических игрушек требует тщательного обдумывания в соответствии с возможностями детей и способов использования каждой игрушки. К дидактическим игрушкам относятся пирамидки, грибки, шары, кольца, разрезные и парные картинки и т.д. Все дидактические игры, с которыми взрослый знакомит детей, способствуют развитию сообразительности, памяти, внимания, развивают речь детей.

Ролевые, сюжетно-ролевые игры.

В процессе ролевых игр дети воссоздают цепочки игровых действий, связанных с определенной ролью. Примерами таких игр могут быть игры “Врач”, “Учитель”, “Мама”. Сюжетно-ролевые игры – это согласованное

выполнение детьми ролевых действий в соответствии с сюжетом. Сюжетно-ролевые игры направлены на воспроизведение отношений между людьми.

Важное значение в развитии коммуникативных умений и навыков занимают экскурсии на природу, в общественные места, а также привлечение детей к участию в школьных и домашних делах, посильном приготовлении пищи, уборке квартиры. При этом все предметы и действия следует обязательно обозначать словами, жестами, мимикой. Дети многое узнают об окружающем мире и учатся общению во время прогулок и экскурсий.

Одним способом формирования коммуникативных умений является рассказ педагога, который всегда сопровождается демонстрацией наглядных пособий и самостоятельными работами учащихся, что способствует преодолению трудностей, возникающих при усвоении смысла подаваемого материала. Чтобы дети могли воспринимать учебный материал со слов педагога, к рассказу как методу обучения предъявляются следующие требования:

- объем учебного материала в рассказе должен быть оптимальным для детей данной категории;
- новый материал следует связывать с уже имеющимися у обучающихся знаниями;
- время рассказа должно быть непродолжительным;
- рассказ должен быть ясным, четким и эмоциональным;
- речь педагога должна быть правильной, простой, без непонятных детям выражений.

Сопровождение рассказа действиями игрушечных персонажей, взятых из жизни, оживляет рассказ и привлекает внимание детей [68].

Альтернативная коммуникация

Новые технологии как альтернативные и аугментативные системы коммуникации могут минимизировать воздействия отгорожения от других и значительно повысить уровень активного участия детей в жизни общества.

Основным способом формирования коммуникативных умений неговорящих детей с тяжелой умственной отсталостью являются средства альтернативной коммуникации.

Альтернативная коммуникация относится к любому средству, с помощью которого человек может дополнить или заменить естественную речь (словесную). Альтернативная система общения – это интегрированная группа компонентов, которые включают символы, пособия, стратегии, методы, используемые лицами для улучшения общения

При использовании системы альтернативной коммуникации нужно понимать, что альтернативная форма коммуникации может использоваться как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней. При работе с системой альтернативной коммуникации большое значение имеет опора на сохранные функции. В процессе работы необходимо задействовать все стороны восприятия: слуховую, зрительную, тактильную, обонятельную и вкусовую.

В работу с не говорящими детьми нужно активно включать язык жестов. Хорошим результатом использования жестов в системе обучения речи становится выработка осознанного указательного жеста, т.е. способности с помощью жеста выразить свою потребность и ответить на вопрос [75, с.46].

Важным элементом общения с детьми с тяжелой умственной отсталостью является интонация. Она подчас значительнее слова. Интонация может выражать радость или огорчения. Мимика без слов говорит об определенных чувствах и настроениях ребенка. Так, улыбка сообщает о том, что он радуется, сдвинутые брови и вертикальные складки на лбу — сердится. Общее выражение лица может быть осмысленное, грустное, угрюмое, безразличное, самодовольное. Мимика, жесты являются важными помощниками в общении у лиц с тяжелыми нарушениями интеллекта. Поэтому необходимо мягко и настойчиво воспитывать культуру владения

элементами невербального общения. Они должны эмоционально дополнять речь умственно отсталого ребенка [67, с. 24].

Работа с пиктограммами предполагает несколько этапов:

- идентификация символа - опознание и соотнесение пиктограммы с реальным предметом или с его реалистическим изображением на картинке либо фотографии;

- выбор нужной пиктограммы из ряда других, когда ребенок узнает и показывает ту пиктограмму, которую назвал взрослый;

- выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других;

- выбор такой же пиктограммы среди множества других;

- конструирование фразы с помощью пиктограмм;

- работа с коммуникативной книгой. [71, с. 29].

Работе по развитию не вербальной коммуникации предшествует формирование умения слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности. Этот шаг очень труден и от него зависит многое в работе с детьми.

Для развития у ребенка понимания речи требуется:

- взаимодействие ребенка с объектами: другим лицом, предметами;

- выполнение словесных поручений взрослого;

- понимание речи как акта общения, ее активное восприятие и ответ.

Инициатива такого общения должна исходить от взрослого. Однако, ребенок в процессе общения не пассивен – восприятие речи является активным процессом.

У неговорящих детей не нужно требовать называть свою фамилию, имена и отчества знакомых, родителей. Они должны по произнесенной фамилии уметь показывать - узнавать друзей, по просьбе показывать части тела и лица, предметы, находящиеся в комнате.

Таким образом формирование коммуникативных умений может включаться во все виды деятельности детей: игру, обучение, режимные моменты и реализовываться на материале игр и предложений, рекомендуемых различными программами и методиками по формированию коммуникативных умений у умственно отсталых младших школьников.

Повышение уровня коммуникативных умений представляет собой как самостоятельную цель, так и средство, позволяющее добиться значительных успехов во всех сферах развития и коррекции ребенка, следовательно, обучению происходит непрерывно.

Аргументы в пользу использования альтернативной системы коммуникации:

- альтернативная коммуникация обеспечивает возможность стать более чувствительным к попыткам общения и коммуникационным поведением детей;

- альтернативная коммуникация обеспечивает доступ ребенка к более удобному способу общения и шанс быть понятым;

- использование альтернативной коммуникации доступно для детей с низкими способностями к обучению;

- альтернативная коммуникация позволит ребенку сделать выбор и выражать свои желания и антипатии;

- альтернативная коммуникация обеспечивает ребенку социально приемлемые способы общения для выражения потребностей и желаний.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме особенностей сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с тяжелой умственной отсталостью позволил сформулировать следующие **выводы**

Коммуникативные умения – это комплекс осознанных действий необходимых для установления, поддерживания и организации контактов между людьми в ходе совместной деятельности. Использование

коммуникативных умений обеспечивает успешную деятельность в сфере коммуникации, позволяет слушать и вступать в диалог, проявлять инициативу, обмениваться мыслями, намерениями, идеями. Следовательно, освоение данными умениями дает возможность передавать и получать информацию.

Для младшего школьного возраста характерны такие коммуникативные умения как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если эти коммуникативные умения у ребенка не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства их формирования, соответствующие данному возрасту.

В современном понимании специальной психологии умственную отсталость рассматривают как врожденное или приобретенное в раннем возрасте общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуального нарушения. Дети с тяжелой умственной отсталостью не обладают достаточным умением вступать в контакт с окружающими людьми. Это обусловлено их пассивностью, крайне низким уровнем побуждений к высказываниям, окружающему, а так же крайней бедностью словарного запаса (при наличии речи). Главной опорой коммуникативных умений детей с тяжёлой умственной отсталостью является возможность использования потенциала невербальных средств для осуществления коммуникации и организации процесса обучения таких детей.

Формирование коммуникативных умений должно происходить во всех видах деятельности детей: игра, обучение, режимные моменты. Общение взрослого с ребенком с тяжелой умственной отсталостью всегда должно сопровождаться четкой и эмоционально окрашенной речью взрослого.

Из всех возможных способов формирования коммуникативных навыков у детей с тяжелой умственной отсталостью наиболее эффективным способом, позволяющим удовлетворять потребность «безречевого» ребенка в

общении, являются методы и средства альтернативной коммуникации. Необходимо побуждать детей к использованию доступных средств общения, к которым относят жесты, предметы-символы, фотографии, рисунки и пиктограммы.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение особенностей коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» в отделении надомного обучения. «Красноярская школа №5» обучает воспитанников психоневрологических интернатов с 1 февраля 2016 года. Образовательной деятельностью охвачены 257 детей по месту жительства.

Цель отделения: организация образовательного процесса детей, нуждающихся в индивидуальном обучении по состоянию здоровья.

Обучение осуществляется на основе специальных индивидуальных программ и направлено на развитие жизненной компетенции детей, на формирование тех навыков, умений и представлений, которые помогут им реализовать их потенциальные возможности, включаясь в жизнь общества. Для индивидуализации образовательного процесса на каждого обучающегося составляется специальная индивидуальная программа развития (СИПР), учитывающая рекомендации центральной или территориальной ПМПК, ИПР, с указанными в ней специальными условиями для получения образования, а также индивидуальные возможности, психофизические особенности и состояние здоровья каждого ребенка.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 15 школьников 9-10 лет имеющих тяжелую умственную отсталость. Все дети принимавшие участие в эксперименте не

имеют сформированной речи и не используют ее как средство коммуникации.

Констатирующий эксперимент включал в себя три этапа:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической и медицинской литературы, формулирование цели, гипотезы и задач исследования, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента (сентябрь 2016 г.- август 2017 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализа полученных данных, оформление результатов исследования (сентябрь 2017 г. - май 2018г.).

3. Разработка методических рекомендаций по формированию коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью (июнь - ноябрь 2018 г.).

В ходе исследования нами были использованы следующие методики:

- диагностика контактности и пассивного речевого развития Е.О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой направленная на выявление коммуникативной активности, открытости и инициативности [66];

- карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей А.М.Щетинина, М.А.Никифорова для выявления коммуникативных качеств и умений [77];

- карта наблюдений Д. Стотта для выявления эмоциональных реакций, влияющих на коммуникативную открытость [29].

Диагностика развития общения и речи Е.О. Смирновой

Цель: изучение уровня коммуникативной открытости и инициативности

Материалы:

– игрушки: матрешка, конструктор, машина, кукла, игрушечные животные (собака, кошка, медведь, заяц);

– набор картинок:

- 4 изображения знакомых ребенку животных (собака, кошка, медведь, заяц, лиса);
- 4 изображения детей, совершающих определенные действия (девочка ест, мальчик спит, дети рисуют, девочка играет);
- 3 изображения знакомых ребенку транспортных средств различной величины (большая машинка, самолет, поезд);
- 3 изображения одного персонажа в разных пространственных положениях (белка сидит на дереве, под деревом и белка в дупле).

Условие: естественность диагностических ситуаций, эмоциональный комфорт ребенка, его хорошее самочувствие. Обстановка, в которой проводится диагностика, должна быть знакомой и привлекательной для малыша.

Ход проведения

В методике используются диагностические ситуации:

- ситуация 1 - «Пассивный взрослый»;
- ситуация 2 - «Совместная игра со взрослым»;
- ситуация 3 - «Совместное разглядывание картинок».

Оценка

Параметр: инициативность

Отсутствует: ребенок не проявляет инициативность, ни в каком из возможных проявлений и пассивно следует за взрослым;

Слабая: ребенок редко проявляет инициативу в примитивном ее выражении (посмотреть в глаза, дернуть на одежду, толкнуть) и предпочитает «вслепую» следовать за взрослым;

Средняя: ребенок проявляет инициативу почти во всех пробах, но его действия примитивны и однообразны (взгляд, жест-прикосновение, указательный жест);

Высокая: ребенок активно привлекает взрослого к своим действиям и демонстрирует разнообразные способы контактов.

Параметр: чувствительность к воздействиям взрослого

Отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения и инициативу взрослого;

Слабая: ребенок выборочно реагирует на инициативу взрослого, предпочитая индивидуальную игру, включение в совместную деятельность носит кратковременный характер;

Средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения взрослого, но чаще всего реагирует на предложение взрослого;

Высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу взрослого, активно подхватывает все его действия.

Параметр: понимание речи взрослого

Отсутствует: ребенок вообще не реагирует на речь взрослого и не понимает ее;

Низкая: ребенок с помощью взрослого узнает и показывает знакомые изображения по их названию;

Средняя: ребенок понимает обращенную к нему речь взрослого, легко находит нужные предметы и действия по их названию, но не понимает слов, обозначающих признаки;

Высокая: ребенок хорошо понимает речь взрослого, ориентируется в значении прилагательных и предлогов.

Параметр: способность к выполнению речевых инструкций взрослого

Отсутствует: ребенок не реагирует на просьбы взрослого;

Низкая: ребенок выполняет с массивной помощью только простые, одноактные инструкции типа “Дай мячик”;

Средняя: ребенок выполняет простые инструкции без массивной помощи взрослого;

Высокая: ребенок легко и охотно выполняет простые инструкции взрослого, при выполнении сложных инструкций требуется помощь.

Параметр: эмоциональная вовлеченность

Отсутствует: ребенок не обращает внимания на предметы и взрослого или безразлично смотрит на них; выражает недовольство, отталкивает, разбрасывает предметы;

Слабая: ребенок эпизодически проявляет интерес к предметам и взрослому, часто отвлекается; проявляет интерес или положительные эмоции, но действует с опаской или робко;

Средняя: ребенок проявляет интерес к предметам и взрослому, часто отвлекается; при одобрении проявляет положительные эмоции;

Высокая: ребенок проявляет выраженный интерес к предметам и взрослому, полностью поглощен деятельностью, действует сосредоточенно, длительно сохраняет интерес; выражает яркие положительные эмоции.

Данная методика была модифицирована с учетом психофизических особенностей детей экспериментальной группы.

Нами были изменены:

– первая проба в ситуации №2, вместо вопроса «Это что?», нами использовалась фраза «Покажи ...»;

– первая проба в ситуации №3, вместо вопросов «Это кто? Где живет? Что делает?» мы использовали фразы «Покажи (животное), Кто есть траву? Кто живет на дереве и т.д.»;

– вторая проба в ситуации №3, взрослый просит только показать предмет без его названия;

– третья проба в ситуации №3, упрощена инструкция: «Покажи, где мальчик рисует, где девочка есть, гуляет, плачет»

Вследствие изменений ситуаций для правильной и точной обработки результатов в шкале оценки и протоколе нами были исключены параметры оценки активной речи.

Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников А.М.Щетинина, М.А.Никифорова

Цель: выявление частоты проявлений у детей коммуникативных качеств и умений.

Инструкция: карта наблюдений заполняется при систематическом наблюдении за ребенком. Напротив каждого параметра в соответствии с частотой его появления ставится + в соответствующую графу.

Оценка: для выявления частоты проявления определенного коммуникативного качества высчитываются проценты от максимально возможного количества баллов по данному параметру.

Данная методика была модифицирована, в нее были внесены следующие изменения:

- исключены ситуации на конфронтацию, непосредственность, и коммуникативные действия;

- в систему оценки был добавлен еще один вариант ответов – 0 баллов, что означает, что данный параметр никогда не проявляется;

- подсчет баллов был разбит на подгруппы для более качественного анализа:

0 – 30% – слабый уровень проявления;

30 – 60% – средний уровень проявления;

60 – 100% – высокий уровень проявления.

Карта наблюдений Д. Стотта

Цель: выявление проявлений эмоциональных реакций и их выраженности.

Порядок проведения: в регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения, наиболее характерным для данного ребенка.

Инструкция: внимательно прочитайте утверждения, если они характерны для данного ребенка, то зачеркните в регистрационном бланке

клетку с соответствующим номером. Если такое поведение не характерно для ребенка, то никаких пометок делать не надо. Бланк ответов содержит несколько строк в соответствии с количеством блоков описательных ситуаций. Номер строки соответствует номеру блоку описаний в предлагаемой карте наблюдения. Просьба не делать лишних пометок в карте наблюдения, все ответы заносите только в бланк ответов.

Обработка результатов: полученные данные по каждому симптомокомплексу (СК) соотносятся с пятью уровнями выраженности:

- 0 – 20% – слабая выраженность данного качества;
- 20 – 35% – заметная выраженность;
- 40 – 60% – сильная выраженность;
- 60 – 80% – очень сильная выраженность;
- 80 – 100% – чрезмерная выраженность качества.

Данная методика подверглась модификации. Для изучения эмоциональных проявлений влияющих на формирование коммуникативных навыков нами были взяты 4 симптомокомплекса из 16:

- уход в себя
- враждебность по отношению к взрослым
- недостаток социальной нормативности
- враждебность к детям

Вследствие изменения порядка симптомокомплексов был изменен бланк ответов.

Изучив предварительно полученные результаты, нами была изменена система оценки для более удобной обработки результатов - были исключены проценты выраженности, не замеченные у детей принимающих участие в эксперименте. В следствии чего мы получили данную систему оценки:

- 0 – 25% – низкая выраженность;
- 25 – 40% – средняя выраженность;
- 45 – 70% – высокая выраженность.

В нашем эксперименте учувствовали младшие школьники с тяжелой умственной отсталостью, с учетом их психофизических возможностей и значительным отставанием в развитии все методики рассчитаны на детей дошкольного возраста.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ полученных данных.

Изучение особенностей инициативности, чувствительности к воздействиям взрослого, понимания речи взрослого, способности к выполнению речевых инструкций, эмоциональной вовлеченности и средств общения проводился по методике предложенной Смирновой Е.О., Галигузовой Л.Н., Ермолаевой Т.В., Мещеряковой С.Ю.

Результаты изучения инициативности и чувствительности младших школьников с тяжелой умственной отсталостью к воздействиям взрослого представлены на рисунке 1.

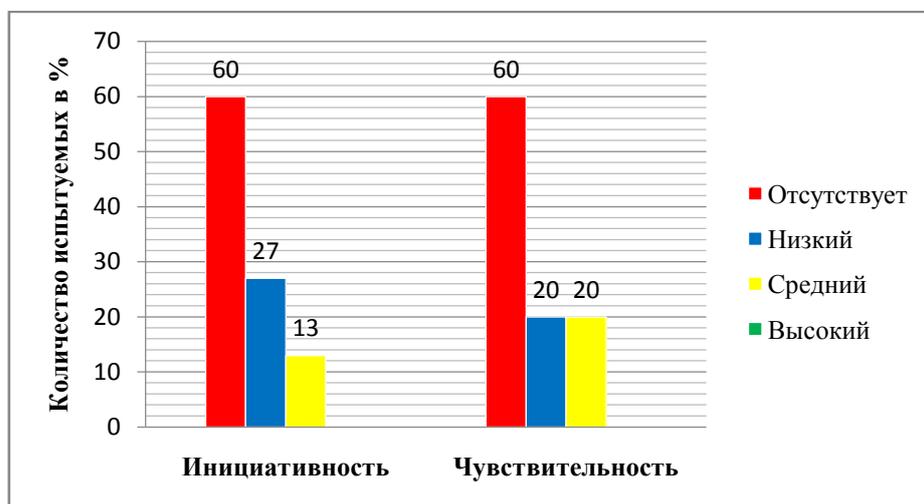


Рисунок 1 - Особенности проявления инициативности и чувствительности к воздействиям взрослого детьми 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

Как видно из гистограммы на рисунке 1 у 60% обучающихся с тяжелой умственной отсталостью отсутствует инициативность при вступлении в контакт, у 27% детей инициативность слабо сформирована, остальные 13% школьников показали средний уровень инициативности, детей с высоким уровнем инициативности не выявлены.

Дети с полным отсутствием инициативности ни в одной из проб самостоятельно не реагируют на присутствие или поведение взрослого. В совместной деятельности такие дети занимают пассивную позицию: не смотрят на взрослого, не проявляют способов привлечения внимания взрослого к предметам или желаемому действию. Это свидетельствует об эмоциональной незаинтересованности в общении с взрослым.

Дети с низким уровнем инициативности в большинстве проб малоинициативные и ждут проявления инициативы от взрослого. Такие дети начинают проявлять инициативу только после привлечения их внимания или обращения взрослого к ним. В совместной деятельности дети занимают преимущественно пассивную позицию.

Дети со средним уровнем проявления инициативности проявляют инициативность почти во всех пробах с опорой на реакцию взрослого. Но действия детей примитивны и однообразны. Степень инициативности ребенка со средним уровнем зависит от степени инициативы взрослого: чем активнее взрослый, тем инициативнее ребенок.

Отсутствие чувствительности к воздействиям взрослого отмечается у 60% детей с тяжелой умственной отсталостью. Низкий уровень чувствительности к воздействиям взрослого наблюдается у 20% обучающихся и только у 20% школьников сформирован средний уровень чувствительности к воздействиям взрослого. Детей с высоким уровнем чувствительности не выявлены.

Дети с полным отсутствием чувствительности к воздействиям взрослого показывают полное безразличие к появлению и действиям взрослого. Такие дети обычно нацелены на свою программу действий.

Дети с низким уровнем чувствительности часто не замечают инициативы со стороны взрослого, игнорируют просьбы и предложения о совместной игре, предпочитают индивидуальную игру совместной, но привлечь их внимание все же возможно тем предметом или игрой, которая в данный момент вызывает у ребенка много положительных эмоций.

Дети со средним уровнем чувствительности к воздействиям взрослого избирательны, отвечают вниманием только на определенные предложения взрослого, которые вызывают неподдельный интерес в данный момент.

Результаты изучения понимания речи взрослого и способности к выполнению речевых инструкций младшими школьниками с тяжелой умственной отсталостью представлены на рисунке 2.

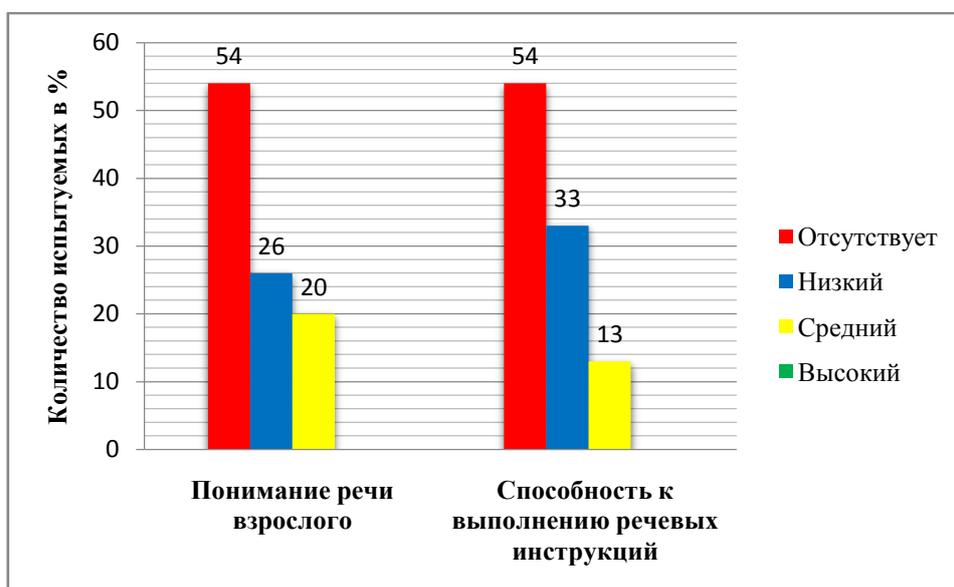


Рисунок 2 – Особенности понимания речи взрослого и способности к выполнению речевых инструкций взрослого младшими школьниками 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

Оценка понимания речи взрослого показала, что у 54% детей отсутствует какая-либо реакция на голос, у 26% школьников низкий уровень

понимания речи взрослого, у 20% детей с тяжелой умственной отсталостью средний уровень понимания речи. Школьников с высоким уровнем понимания речи взрослого не выявлено.

Дети с отсутствием понимания речи взрослого не реагируют на голос взрослого и не откликаются на свое имя.

Дети с низким уровнем понимания речи взрослого реагируют на свое имя, слышат и понимают самые простые бытовые инструкции. Однако при усложнении инструкций или просьб эти дети надеются на то, что взрослый все сделает за них.

Дети со средним уровнем понимания речи взрослого хорошо понимают обращенную речь только в бытовых ситуациях. Употребление взрослым незнакомых слов или инструкций пугает и дезориентирует детей.

Результаты исследования способностей школьника выполнять речевые инструкции взрослого показали, что 54% детей с тяжелой умственной отсталостью не реагируют на просьбы и обращения взрослого, у 33% детей низкий уровень способности к выполнению инструкций и только 13 % детей имеют средний уровень способности к выполнению речевых инструкций взрослого. Детей с высоким уровнем способности выполнения речевых инструкций не выявлено.

Дети с отсутствием способности выполнять речевые инструкции, не реагируют и не обращают внимания на просьбы и обращения взрослого, вследствие их полного непонимания.

Дети с низким уровнем способности к выполнению речевых инструкций могут выполнять простые инструкции с массивной помощью. Например: «Дай».

Дети со средним уровнем способности к выполнению речевых инструкций выполняют простые инструкции взрослого, но делают это не всегда. Часто это зависит от расположения и привлекательности предметов. Например: «Дай мячик и кубик».

Результаты изучения эмоциональной вовлеченности младших школьников с тяжелой умственной отсталостью представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 - Особенности эмоциональной вовлеченности младших школьников 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

На рисунке 3 видно, что у 54% детей отсутствует эмоциональная реакция на присутствие взрослого, у 20% школьников степень эмоционального проявления низкая, у 26% обучающихся от общего числа детей, участвующих в эксперименте наблюдается стабильная эмоциональная вовлеченность среднего уровня. Детей с высоким уровнем проявления эмоциональной вовлеченности не выявлено.

Дети с отсутствием эмоциональной заинтересованности не обращают внимания на предметы и взрослого либо безразлично смотрят на них. Одной из частых реакций детей является выражение недовольства в виде отталкивания, разбрасывания предметов.

Дети с низким уровнем эмоциональной вовлеченности эпизодически проявляют интерес к предметам и взрослому, постоянно отвлекаются. Часто могут проявлять как интерес и положительные эмоции, так и негативные проявления, что для них тоже является выражением заинтересованности.

Дети со средним уровнем эмоциональной вовлеченности проявляют интерес к предметам и взрослому, но часто отвлекаются на происходящее

вокруг, действуют робко и с опаской. Отличительной особенностью от низкого уровня является проявление положительной реакции на одобрение действий и похвалу.

Результаты изучения используемых средств общения младшими школьниками с тяжелой умственной отсталостью представлены на рисунке 4.

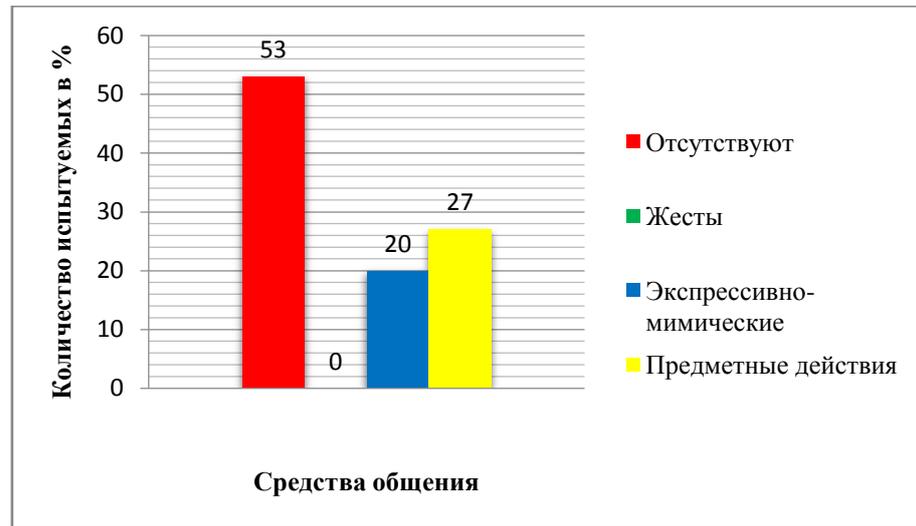


Рисунок 4 - Особенности использования средств общения младшими школьниками 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

Как видно из рисунка 4 никто из детей с тяжелой умственной отсталостью не использует жесты, которые были бы понятны взрослому человеку. Вообще не пользуется никакими средствами коммуникации 53% обучающихся, 27% детей с тяжелой умственной отсталостью используют в общении предметные действия, а 20% детей при контакте с взрослыми используют мимику и взгляд.

Таким образом, результаты изучения по данным параметрам показали, что более чем у половины детей (60%) отсутствует инициативность при вступлении в контакт и чувствительность к воздействиям взрослого, 54% детей не понимают речи взрослого и не реагируют на просьбы и обращения взрослого, половина (53%) детей не пользуется средствами коммуникации и не проявляет эмоциональную вовлеченность.

Изучение особенностей проявления эмпатийности, доброжелательности, открытости в общении и инициативность проводилось по карте наблюдений предложенной Щетининой А.М и Никифоровой М.А.

Результаты изучения частоты проявления эмпатийности и доброжелательности младшими школьниками с тяжелой умственной отсталостью представлены на рисунке 5.

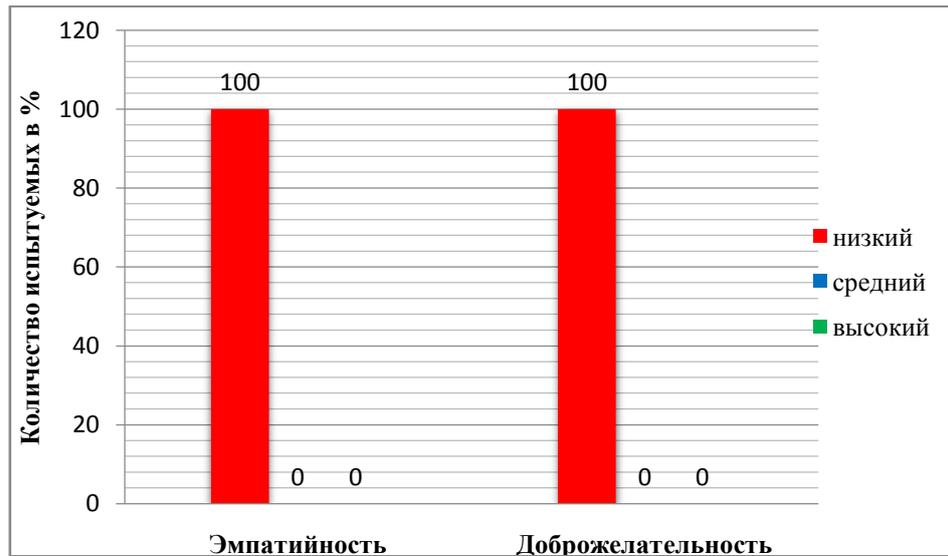


Рисунок 5 - Частота проявления эмпатийности и доброжелательности младшими школьниками 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

На рисунке 5 видно, что у всех детей (100%) с тяжелой умственной отсталостью эмпатийность и доброжелательность имеет низкий уровень проявления.

Такие дети не проявляют эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера, не умеют выражать сочувствия и сопереживать собеседнику, не понимают, когда может произойти конфликт и как его избежать. Доброжелательность проявляется в частичном желании слушать партнера, и редких ответах на вопросы.

Результаты изучения открытости в общении и частоты проявления инициативности младших школьников с тяжелой умственной отсталостью представлены на рисунке 6.

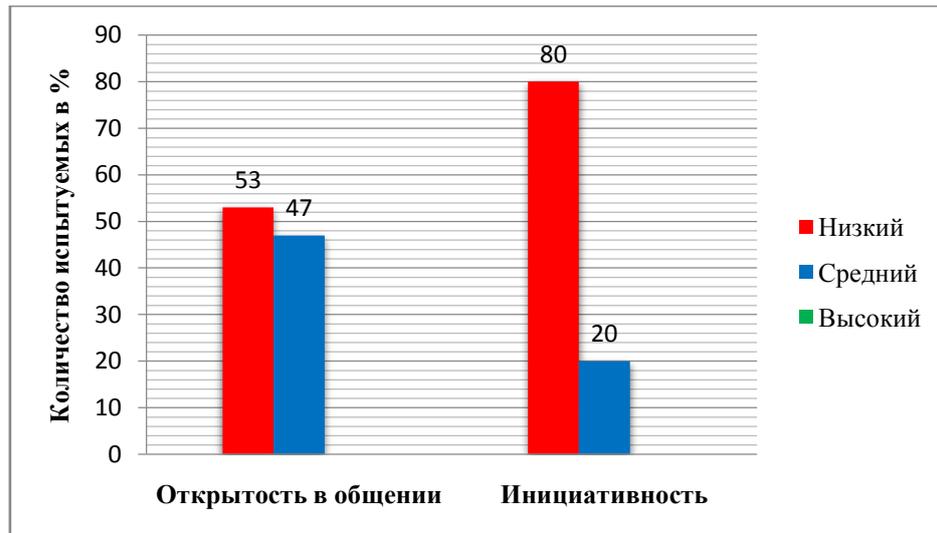


Рисунок 6 - Особенности проявления инициативности и открытости в общении младшими школьниками 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

На рисунке 6 видно, что у 53% детей низкий уровень открытости в общении, а у 47% детей открытость в общении находится на среднем уровне. Детей проявляющих высокий уровень открытости в общении не выявлено.

Дети с низким уровнем открытости в общении не желают вступать в контакт, как со взрослыми, так и со сверстниками, предпочитают находиться в одиночестве.

Дети со средним уровнем открытости в общении готовы к общению и могут это показать позой или мимикой в разной степени проявления, такой ребенок может слушать взрослого и контактировать с ним.

Результаты исследования частоты проявления инициативности детьми при вступлении в контакт показали, что у 80% обучающихся от общего числа детей, участвующих в эксперименте низкий уровень инициативности, а у 20% детей с тяжелой умственной отсталостью средний уровень инициативности. Детей с высоким уровнем проявления инициативности не выявлено.

Дети с низким уровнем инициативности не проявляют инициативы и не вступают первыми в контакт, как с взрослыми, так и с детьми.

Дети со средним уровнем инициативности могут поддерживать контакт с взрослым, среагировать на инициативу другого человека выражая заинтересованность мимикой или действиями – могут дотронуться или остановить.

Таким образом, результаты изучения по данным критериям показали, что все дети с тяжелой умственной отсталостью имеют низкий уровень частоты проявления эмпатийности и доброжелательности, 80% детей имеют низкий уровень проявления инициативности, а 53% детей имеют низкий уровень открытости в общении.

Для изучения особенностей влияния эмоциональных реакций на уровень сформированности коммуникативных умений было проведено исследование с помощью карты наблюдений Стотта.

Результаты изучения враждебности детей по отношению к взрослым и детям представлены на рисунке 7.

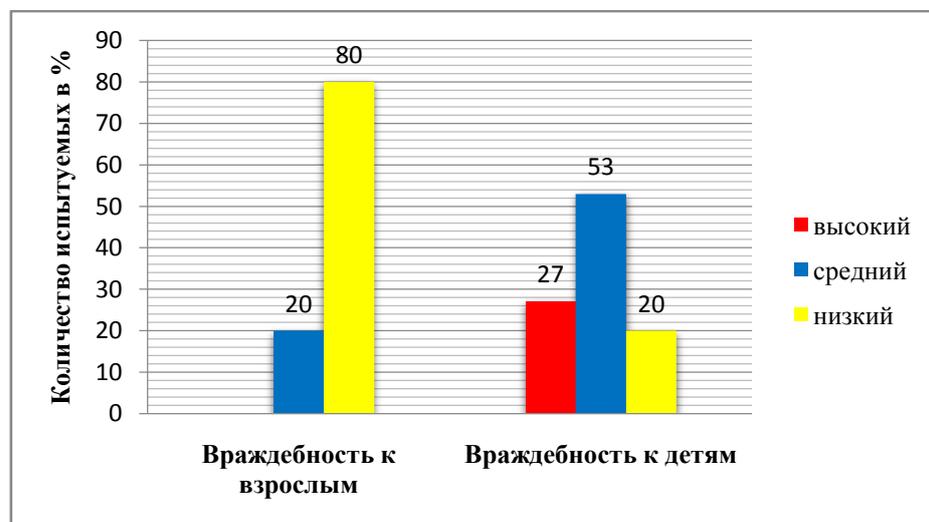


Рисунок 7 – Особенности проявления враждебности к взрослым и детям у младших школьников 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

На рисунке 7 видно, что у 20% детей с тяжелой умственной отсталостью враждебность ко взрослым находится на среднем уровне, а у 80% детей на низком. Детей с высоким уровнем проявления враждебности ко взрослым не выявлено.

Дети со средним уровнем проявления враждебности ко взрослым бурно реагируют на замечания со стороны взрослого, могут проявлять не вербальные агрессивные реакции, физически направленные на взрослых. Большинство детей стучат по столу, раскидывают игрушки, кидая их в сторону взрослого. В большинстве случаев они не осознают неадекватность своего поведения. После агрессивных реакций успокаиваются в течение короткого промежутка времени.

Дети с низким уровнем проявления враждебности ко взрослым чаще всего самостоятельно справляются с возникновением негативной реакции, что позволяет им иногда контролировать свое поведение. Можно сказать, что дети, относящиеся к данной группе, попадая в состояние раздражения, быстро успокаиваются.

Враждебность к детям у 27% школьников имеет высокий уровень, у 53% детей средний, а у 20% детей присутствует низкий уровень проявления враждебности к сверстникам.

Дети с высоким уровнем враждебности часто могут проявлять беспричинную физическую враждебность, направленную на других детей. Такие дети очень вспыльчивы и не контролируют свои эмоции, все их действия происходят неожиданно, даже для них самих. Дети часто кричат, не чувствуют опасности и последствий за свои действия.

Дети со средним уровнем проявления враждебности часто отбирают игрушки у сверстников, ломают их и не умеют делиться. В совместной игре не участвуют, не могут долго находиться в коллективе, предпочитают уединение.

Дети с низким уровнем проявления враждебности почти не отличаются от детей, не имеющих склонности к враждебным состояниям. Такие дети не проявляют никаких негативных реакций, если их не провоцировать.

Результаты изучения асоциального поведения ребенка и его ухода в себя представлены на рисунке 8.

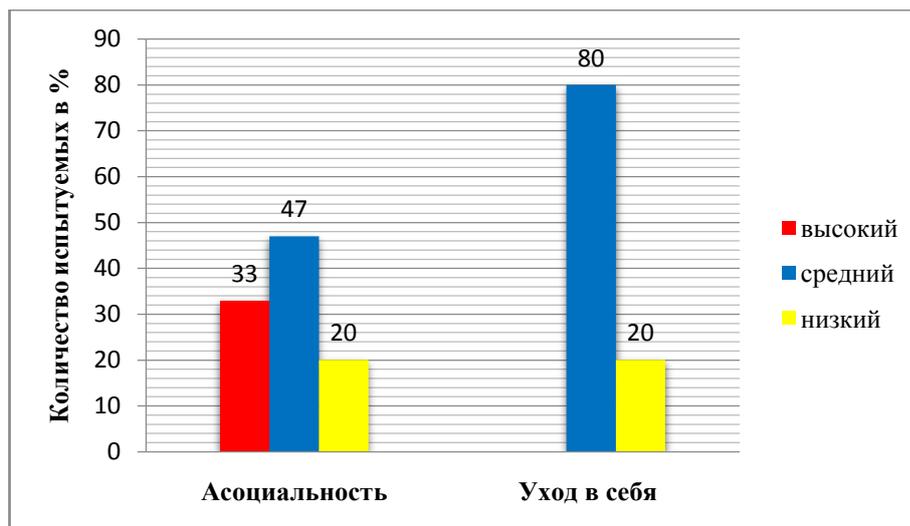


Рисунок 8 - Особенности проявления асоциального поведения и ухода в себя младших школьников 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

На рисунке 8 видно, что у 33% детей с тяжелой умственной отсталостью наблюдается высокий уровень асоциального поведения, у 47% школьников средний уровень проявления асоциального поведения, а у 20% школьников с тяжелой умственной отсталостью низкий уровень проявления асоциального поведения.

Дети с высоким уровнем асоциального поведения часто ведут себя не адекватно, пытаются навредить другим, сломать или отобрать игрушки. Такие дети убегают от взрослых не понимают норм поведения, везде ведут себя одинаково.

Дети со средним уровнем асоциального поведения часто нарушают правила поведения на уроке, прогулке, столовой не понимают и не принимают нормы поведения.

Дети с низким уровнем асоциального поведения очень редко, только когда у них плохое настроение могут вести себя не так как предполагает его местонахождение.

Средний уровень ухода в себя показали 80% младших школьников с тяжелой умственной отсталостью, а низкий уровень имеют 20% детей.

Дети со средним уровнем ухода в себя часто замыкаются в себе и как бы, не реагируют на происходящее, не слышат взрослого.

Дети с низким уровнем ухода в себя могут не реагировать на окружение когда у них плохое настроение или они плохо себя чувствуют.

По результатам проведенных методик направленных на изучение особенностей чувствительности к воздействиям взрослого, понимания речи взрослого, способности к выполнению речевых инструкций, эмоциональной вовлеченности, средств общения, эмпатийности, доброжелательности, открытости в общении и инициативности мы смогли выделить 3 группы детей по уровню сформированности коммуникативных умений:

1 группа – с полным отсутствием сформированности коммуникативных умений;

2 группа – с низким уровнем сформированности коммуникативных умений;

3 группа – со средним уровнем сформированности коммуникативных умений.

Результаты распределения детей по уровням сформированности коммуникативных умений представлены на рисунке 9.

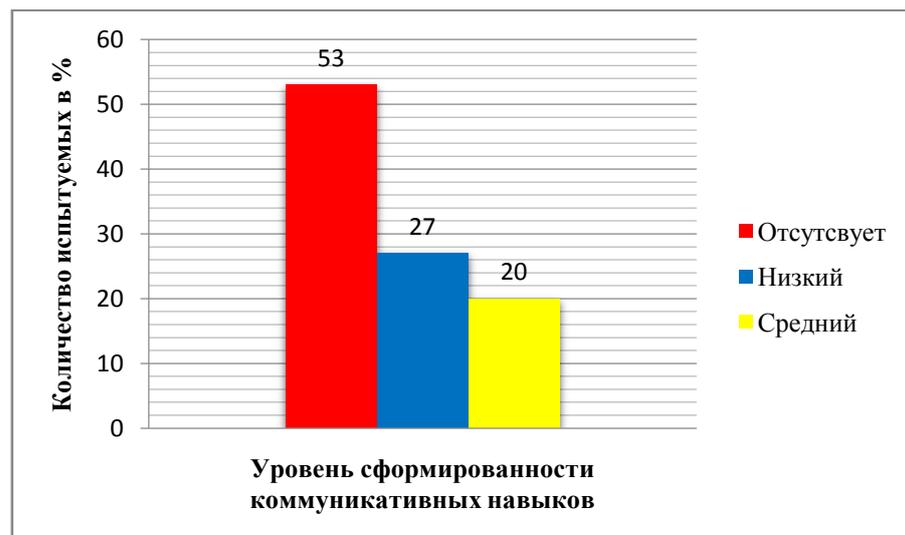


Рисунок 9 – Группы младших школьников с тяжелой умственной отсталостью по уровню сформированности коммуникативных умений.

Как видно на рисунке 9, у 53% детей с тяжелой умственной отсталостью отсутствуют какие-либо коммуникативные умения, у 27% детей коммуникативные умения слабо сформированы и только у 20% школьников, принимающих участие в эксперименте, коммуникативные умения достигают среднего уровня.

Рассмотрим особенности, характерные для детей с разным уровнем сформированности коммуникативных умений.

Первая группа детей с полным отсутствием сформированности коммуникативных умений. Для данной группы характерна абсолютная пассивность в общении, дети либо не понимают, либо не принимают предложенные задания. В ряде случаев наблюдается «полевое» поведение, аффективные вспышки (крик, бросание предметов), интерес к взрослому и его действиям отсутствует. Дети нацелены на свою программу действий, постоянно отвлекаются, вскакивают с места, не используют невербальные средства общения и не устанавливают зрительный контакт. Такой ребенок не проявляет инициативы и не отвечает на просьбы и предложения взрослого, так же он не может выполнить самые элементарные инструкции.

Вторая группа детей с низким уровнем сформированности коммуникативных умений. Данная группа характеризуется малой инициативностью по отношению к взрослому, но иногда дети пытаются привлечь внимание взрослого, заглядывают в лицо, улыбаются. Часто дети пытаются привлечь внимание взрослого проявляя агрессию из-за низкого уровня сформированности коммуникативных умений. Так же у школьников данной группы слабо выражена чувствительность к воздействиям взрослого, дети не всегда реагируют на обращения взрослого, требуется неоднократная стимуляция для привлечения внимания, вследствие того, что ребенок часто как будто не замечает инициативы других людей, игнорирует просьбы и предложения о совместной игре. Репертуар коммуникативных средств беден

по составу, ребенок мало улыбается взрослому, его мимика невыразительна. Дети данной группы не всегда адекватно применяют улыбку и смех.

Третья группа детей со средним уровнем овладения коммуникативными умениями. Дети данной группы проявляют инициативу в процессе общения, используют средства воздействия на взрослого (подают игрушки, заглядывают в глаза, улыбаются, дотрагиваются). Инициативность в общении проявляется в стремлении продемонстрировать взрослому свои умения, получить оценку своих действий. Степень инициативности ребенка зависит от степени инициативности взрослого: чем активнее взрослый, тем инициативнее ребенок. Но эти дети не всегда иницируют первыми контакты с взрослым, в основном начинают проявлять инициативу только после обращений к ним взрослого. Во время игры дети практически не отвлекаются от общения, постоянно посматривают на взрослого, следя за выражением лица, отвечают на обращение улыбкой и приветствующим жестом. Дети так же не в полной мере используют средства общения, пользуются предметными действиями (показывают на предметы, протягивают их взрослому, просят помочь или дать игрушку).

Для выявления взаимосвязи сформированности коммуникативных умений и проявления эмоциональных реакций, влияющих на их формирование, нами был проведен анализ детей каждой группы, выделенных в ходе исследования.

Дети с полным отсутствием коммуникативных умений, имеют следующие особенности:

- у 37,5% детей высокий уровень враждебности по отношению к детям, а у 62,5% детей низкий уровень враждебности к детям;

- у 37,5% детей средний уровень враждебности ко взрослым, а у 62,5% низкий уровень проявления враждебности ко взрослым;

- у 100% детей средний уровень асоциального поведения;

- у 50% детей высокий уровень ухода в себя, а у 50% средний уровень избегания контактов.

Дети с низким уровнем сформированности коммуникативных умений имеют следующие особенности:

- у 25% детей высокий уровень враждебности по отношению к детям, а у 75% детей средний уровень враждебности к детям;

- у 100% детей низкий уровень враждебности ко взрослым и средний уровень асоциального поведения.

- у 25% детей высокий уровень ухода в себя, а 75% показывают средний уровень избегания контактов.

Дети со средним уровнем сформированности коммуникативных умений имеют следующие особенности:

- у 100% детей низкий уровень враждебности, как к детям так и ко взрослым;

- у 100% детей низкий уровень асоциального поведения и ухода в себя.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента при изучении особенностей коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью, нами было выявлено, что группа исследуемых детей является неоднородной. Больше чем у половины (53%) детей с тяжелой умственной отсталостью отсутствуют какие-либо коммуникативные умения, 27% детей имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений, 20% детей имеют средний уровень сформированности коммуникативных умений. Детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений нет.

У детей с полным отсутствием сформированности коммуникативных умений наблюдаются такие особенности как отсутствие эмоциональной вовлеченности, инициативности и чувствительности на воздействия взрослого, отсутствует понимание речи вследствие чего является невозможным выполнение речевых инструкций. У детей с полным

отсутствием коммуникативных навыков наблюдается высокий уровень враждебности по отношению к детям (25%), высокий уровень ухода в себя (50%), средний уровень враждебности ко взрослым, все дети показывают средний уровень асоциального (неприемлемого) поведения.

У детей с низким уровнем сформированности коммуникативных умений наблюдаются такие особенности как низкий уровень эмоциональной вовлеченности и инициативности, частичная реакция на присутствие и воздействия взрослого, понимание речи взрослого на сильно упрощенном бытовом уровне. У детей данной группы наблюдается высокий уровень враждебности по отношению к детям и ухода в себя (25%). Все дети имеют средний уровень асоциального поведения (разбрасывание игрушек, неприемлемое поведения в общественных местах) и низкий уровень агрессии ко взрослым.

Все дети со средним уровнем сформированности коммуникативных умений имеют такие особенности как проявление стабильной эмоциональной вовлеченности и инициативность при стабильной ответной реакции взрослого, понимание речи на бытовом уровне, выполнение более сложных инструкций с помощью взрослого, использование жестов и предметов как средство общения. У детей данной группы наблюдается низкий уровень враждебности к детям и ко взрослым, а так же низкий уровень асоциального проявления и частоты ухода в себя.

Дети всех групп вне зависимости от уровня сформированности коммуникативных умений имеют низкий уровень проявления эмпатийности и доброжелательности.

Такие особенности как уход в себя, враждебность и асоциальное поведение мешают детям с тяжелой умственной отсталостью отвечать на инициативу взрослого и первым идти на контакт.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о необходимости проведения длительной коррекционно-развивающей работы

с детьми с тяжелой умственной отсталостью по формированию у них коммуникативных умений. В связи, с чем появляется необходимость разработки методических рекомендаций, учитывающих все особенности развития коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

При разработке методических рекомендаций мы будем учитывать:

- неоднородность изучаемого контингента детей в плане сформированности коммуникативных умений и используемых средств коммуникации;
- отсутствие понимания детьми обращенной к ним речи и неудовлетворительное владение ими средствами коммуникации;
- особенности эмоционального проявления детьми и их готовности идти на контакт.

2.3 Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью посредством альтернативной коммуникации

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего экспериментального исследования нами был сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций, направленных на формирование коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью.

При разработке методические рекомендации нами были учтены основные требования к обучению младшего школьника с тяжелой умственной отсталостью.

1) Использование учебно-игровой формы обучения, как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как средство закрепления полученных умений и навыков.

2) Использование эмоций, наиболее сохранной стороны психической деятельности детей, в целях пробуждения потребности в общении.

3) Использование подражательной деятельности.

4) Предметно–действенное обучение. Постоянная практическая деятельности детей с конкретными предметами.

5) Детальное разделение материала на простейшие элементы, при сохранении его систематичности и логичности.

6) Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от движений, выполняемых ребенком пассивно, с помощью взрослого, к сопряженным, затем отраженным действиям по подражанию, по образцу, по последовательной речевой инструкции, самостоятельно.

7) Частая смена видов деятельности, привлечение внимания к новым пособиям, новым видам деятельности, в целях удерживания его внимания на необходимое время.

8) Большая повторяемость материала, применение пройденного материала в новых ситуациях и видах деятельности.

9) Индивидуализация работы на занятии. Обязательная эмоциональная оценка педагогом малейших достижений ребёнка.

При проведении занятий мы руководствуемся основными принципами коррекционно-развивающей работы.

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Принцип подразумевает, что эффективная коррекционно-развивающая работа может быть построена на основе тщательного обследования. В то же время точные диагностические данные должны сопровождаться продуманной системой коррекционно-развивающих мероприятий.

2. Деятельностный принцип коррекции. Принцип определяет тактику проведения коррекционной работы через организацию активной деятельности. Коррекционное воздействие должно всегда осуществляться в контексте той или иной деятельности ребенка.

3. Принцип нормативности. Принцип учитывает общие тенденции развития здорового ребёнка и ребёнка с особенностями психофизического развития. Особый ребёнок должен последовательно пройти все стадии онтогенеза, что и нормально развивающийся. Однако темпы развития детей с особенностями психофизического развития иные.

5. Принцип комплексности методов психологического воздействия. Принцип подчеркивает необходимость использовать все многообразие подходов по оказанию психологической помощи и соответствующих им приемов и методов.

6. Принцип активного привлечения ближайшего окружения к участию в коррекционной работе. Принцип определяется ролью близких лиц в психическом и личностном становлении ребенка.

7. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов. Принцип определяет необходимость опоры на более развитые психические процессы, свойства или качества личности.

8. Принцип программированного обучения. Принцип предполагает разработку программ, действий и упражнений, состоящих из последовательных операций, выполнение которых, изначально совместно с психологом, а позже – самостоятельно, ведет к формированию у него нужных умений и навыков.

9. Принцип учета объема и степени разнообразия материала. Принцип основан на том, что переход к новому материалу допускается только при условии относительной сформированности того или иного умения.

В связи с тем, что именно система альтернативной коммуникации является наиболее эффективным и доступным способом для удовлетворения коммуникативных потребностей «безречевого» ребенка, методические рекомендации по формированию коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью разработаны с учетом

постепенного внедрения средств альтернативной коммуникации в жизнь каждого ребенка.

Цель использования альтернативной коммуникации - построение функционирующей (работающей) системы для коммуникативного развития ребенка, способности выражать свои мысли и самостоятельно, понятным образом доносить до слушателя информацию с помощью символов или жестов.

На основе поставленной цели можно выделить следующие задачи альтернативной коммуникации.

1. Развитие понимания речи взрослого выраженной с помощью неречевых средств: слова (картинки), мимики, жеста.

2. Формирование умения выражать свои мысли с помощью средств невербальной коммуникации: картинок, жестов, символов.

3. Формирование необходимых умений и навыков для правильного поведения ребенка в окружающей среде.

Для успешного внедрения средств альтернативной коммуникации необходимо следовать следующим принципам альтернативной коммуникации:

- принцип «от более реального к более абстрактному» - при обучении графической системы символов ребёнку сначала необходимо предъявлять фотографии реального объекта, потом - рисунок с объектом, и затем – пиктограмму;

- принцип избыточности символов - совмещение различных систем коммуникации - жестов, картинок и, например, написанного слова с обязательным звуковым сопровождением. Использование большого количества дополнительных знаков затрагивает все анализаторы, что способствует развитию понимания вербальной речи (показываем картинку и предмет, используем напечатанное слово, показываем жест (необязательно), говорим слово);

- принцип постоянной поддержки мотивации – работа по внедрению средств альтернативной коммуникации длительная и кропотливая, не всегда воспринимается детьми быстро и легко. Для систематического и полноценного внедрения всех доступных ребенку средств общения требуется обучение всего окружения ребёнка с постоянной мотивационной поддержкой.

- принцип функционального использования в коммуникации – возможность вывести использование системы дополнительной коммуникации за пределы занятия и использовать приобретённые навыки в повседневной деятельности, что и является основной целью применения системы дополнительной коммуникации.

Коммуникация с помощью альтернативных средств может осуществляться двумя способами:

– с помощью вспомогательных устройств - включает все формы коммуникации с использованием различных приспособлений - коммуникативные доски и альбомы, электронные устройства, указывание на символ или картинку;

– без помощи вспомогательных устройств – использование жестов, дактилирование, моргание глазами.

Для успешного освоения детьми средств альтернативной коммуникации мы рекомендуем осуществлять коррекционно-развивающую работу, используя два способа одновременно.

По мнению Исаева Д.Н. из 3-х выделяемых видов коммуникативных умений, а именно: базовых, социоэмоциональных и диалоговых, детям с тяжелой умственной отсталостью доступно освоение только базовых коммуникативных умений [27].

В связи с этим психолого-педагогическая коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталости направлена на освоение базовых коммуникативных умений:

- умения вступать в контакт;
- умение давать ответную реакцию: на имя, на приветствие;
- умения привлечь внимание другого человека;
- умение дать утвердительный ответ, согласиться, отказаться;
- умение выражать просьбы/требования;
- умения узнавать/называть окружающие предметы, близких людей, персонажей из детских книг, мультфильмов;
- умения совершать простые действия по инструкции / просьбе взрослого;
- умение сообщать о своих желаниях и др.

Коррекционно-развивающую работу по формированию коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью необходимо проводить в несколько этапов.

Первый этап.

Работа на первом этапе предполагает индивидуальную форму занятий.

Целью первого этапа является формирование адекватных реакций и средств коммуникации.

Основные направления работы на первом этапе:

- установление адекватного эмоционального контакта между ребёнком и близкими людьми;
- формирование мотивов для невербальной коммуникации;
- формирование базовых коммуникативных умений;

Для успешного освоения направлений работы первого этапа рекомендуем соблюдать следующие условия:

- занятия должны осуществляться в индивидуальной форме, частота проведения зависит от возможностей родителей и образовательной организации которую посещает ребенок;
- правильно организованная предметно-развивающая среда, место для работы должно быть многоуровневым - на полу и за столом, игровой

материал предоставляется в ограниченном количестве, доступ ребенку должен быть открыт только к разрешенным предметам и игрушкам, остальное можно убрать в прозрачные контейнеры, что бы ребенок видел, но самостоятельно взять ничего не мог;

– очень важно, что бы специалист ознакомил родителей (ближайшее окружение) с материалом занятий для их включения в коррекционно-развивающий процесс;

– главное правило: ребенок получает желаемое, только после использования доступных ему адекватных средств коммуникации (жест, взгляд, карточка);

– рекомендуется многократно повторять (закреплять) весь материал вне занятия (домашних условиях).

После освоения детьми адекватных эмоциональных реакций и минимальных коммуникативных умений на индивидуальном этапе можно переходить ко второму этапу.

Второй этап.

Работа на втором этапе подразумевает групповую форму проведения занятий.

Целью второго этапа является развитие и расширение коммуникативных умений и средств, приобретенных на первом этапе.

Основные направления работы на втором этапе:

- расширение мотивов для невербальной коммуникации;
- расширение круга партнеров для закрепления коммуникативных умений;
- закрепление коммуникативных умений совместно с внедрением новых;
- совершенствование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения.

Для успешного освоения направлений работы второго этапа рекомендуем соблюдать следующие условия:

- занятия осуществляются в форме групповых занятий (частота проведения зависит от возможностей родителей и образовательной организации);
- постепенное расширение круга партнеров по коммуникации;
- желательно включение взрослого в коммуникацию с ребенком;
- закрепление доступных средств коммуникации для конкретного ребенка (подбираются адекватные средства на данный период развития);
- создать для ребенка условия депривации (ограничения, недоступности) к интересующим предметам, действиям, с целью увеличения инициативных актов общения.

Накопление и уточнение невербальных средств коммуникации детьми осуществляется в процессе ознакомления их с предметами и явлениями окружающего мира, через прохождение конкретных блоков тематических занятий. При этом глубина изучения тем детьми напрямую зависит от их когнитивных возможностей. В некоторых случаях возможно лишь первичное знакомство с темой, очень важно – вызвать у детей активность и желание общаться.

Позитивным результатом будет считаться соблюдение детьми норм поведения, появления у них подражания, не только словам, но и движениям взрослого, принятие и понимание простой инструкции, включение в игру или занятие, адекватное употребление невербальных средств коммуникации (мимики, улыбки, жестов, вокализаций).

При выборе средств дополнительной коммуникации учитываются сильные стороны ребёнка. Для этого оценивается уровень коммуникативного развития, коммуникативных умений и способностей ребёнка идти на контакт. Для качественной оценки уровня сформированности коммуникативных умений ребёнка и выбора адекватных, доступных средств альтернативной

коммуникации необходимо наблюдать за ребёнком в различных ситуациях; обсудить, какие коммуникативные действия ребёнок совершает в повседневной жизни, во время игр, общения; проанализировать, какие повторяющиеся действия можно трактовать как сигналы о желании и потребности ребёнка.

В литературе выделяют несколько систем альтернативной коммуникации:

- коммуникация с помощью жестов
- коммуникация с помощью технических устройств
- коммуникация с помощью графических символов

Система жестов.

Коммуникацию с опорой на жесты включают, как правило, на этапе достаточно сформированной импрессивной речи при ограничении экспрессивной. Использование жестовой коммуникации, которая понятна окружающим, облегчает понимание ребенка и его желаний, а полученный позитивный опыт развивает мотивацию и действия ребенка к дальнейшему общению.

Обучение жестам начинают с упражнений на осязание, их цель – помочь ребенку осознать собственные руки. Движениям рук можно обучить с помощью игр на хватание, пальчиковой гимнастики и других упражнений. Поначалу нужно использовать только те жесты, которым ребенок присвоил какой-то смысл, затем возможно постепенно добавлять жесты на знакомые действия и предметы.

Успешное внедрение жестового языка, как основного способа коммуникации детей с тяжелой умственной отсталостью не возможно, в виду ограниченных интеллектуальных возможностей детей. Доступные детям с тяжелой умственной отсталостью обиходные жесты помогают при вступлении в диалог, ответах на вопросы, просьбе и указывании на предмет. В связи, с этим можно сказать, что применение жестов является хорошим

дополнением и опорой для использования других систем альтернативной коммуникации.

Коммуникация с помощью технических устройств.

С помощью технических устройств возможно преобразование введенных данных в устную или письменную речь.

Различают стационарные системы, которые состоят из персонального компьютера и специального программного обеспечения и портативные системы, изначально разработанные как устройства речевого ввода сообщений для лиц с ограниченными возможностями, и переоборудованные в устройства речевого вывода. Вывод письменной речи может производиться через дисплей или через модуль печати. Речевое сообщение записывается в устройство через микрофон лицом, владеющим устной речью, либо создается в самом устройстве синтетическим способом - «компьютерная речь».

На современном этапе развития информации общества этот способ становится одним из самых удобных. Однако, чем современнее техническое средство, тем оно дороже, что ограничивает доступность его использования. Частично решить эту проблемы могут коммуникативные приложения, разработанные для планшетов и телефонов.

Коммуникация с помощью графических символов

Формирование коммуникативных умений возможно с использованием графических символов, к которым относят фотографии (цветные или черно-белые) с изображением знакомых людей и объектов, картинки и карточки PECS, которые являются самым распространенным средством среди графических символов, их можно использовать как в коммуникативных книгах (планшетах), так и в технических устройствах.

Явным преимуществом графических символов является то, что все участники коммуникации ориентируются на один и тот же объект - на

изображение. Вторым преимуществом данного способа коммуникации является выбор словаря и возможность его постоянного пополнения.

Мы предлагаем возможный актуальный словарь для освоения:

- «я и мое окружение» - фотографии;
- игрушки;
- простые действия (глаголы доступные для выполнения ребенком);
- слова, связанные с приемом пищи (продукты, посуда);
- слова, связанные с гигиеническими нормами;
- «режим дня» - действия и ситуации повторяющиеся ежедневно или реже;
- слова – коммуникаторы – «помоги», «здравствуйте» «до свидания» «спасибо» и др.

Одной из возможных опор для составления актуального словаря ребенка является ориентация на различные коммуникативные пространства, в которых бывает ребенок. Возможно присутствие карточек с указанием людей, вещей, видов деятельности и мест, подходящих индивидуально этому ребенку.

По мере накопления изученных и используемых графических символов рекомендуется помещать их в коммуникативные таблицы (планшеты), папки и книги.

Коммуникативные таблицы (планшеты) рекомендуем изготавливать из твердого ламинированного картона, на который в дальнейшем будут наклеены липучки для прикрепления к ним фотографий, картинных символов, букв и/или слов. Эти таблицы достаточно легкие их можно разместить на столе, можно брать с собой и располагать в доступной близости к ребенку. При наличии большого словарного запаса у ребенка рекомендуется иметь коммуникативные книги.

Предлагаем закрепить на стенах постоянно посещаемых мест (туалет, ванна, кухня, место для занятий) копии коммуникативных таблиц, чтобы

сделать возможной спонтанную коммуникацию, даже если основная таблица недостижима.

Для каждой таблицы рекомендуем изготовить, по меньшей мере, одну копию, чтобы в случае потери той или иной карточки была возможность быстро найти ей замену.

Так же в коммуникативной таблице можно поместить краткую информацию о пользователе (ребенке и его особенностях коммуникации) с инструкцией - руководством к действию для потенциальных собеседников.

Размеры и содержание коммуникативной таблицы могут быть различными, их можно определить потребностями и способностями ребенка. В одном случае она может включать 1-2 фотографий с изображением важных для ребенка людей, изображения любимых игрушек или игровых действий и продуктов питания. В другом случае таблица может содержать большее число изображений из разных сфер жизнедеятельности ребенка.

Очень важно, расширять круг используемых карточек в направлении от символов, обозначающих жизненно необходимые понятия (туалет, пить, больно, плохо, холодно), к символам самых разнообразных вещей, входящих в круг интересов ребенка.

Для более быстрого усвоения детьми значений используемых изображений и облегчения понимания детьми смысла слов мы рекомендуем на всех предметах обихода прикрепить таблички с написанными печатным шрифтом названиями (стол, стул, шкаф и т.д.). Показывая табличку, следует произносить написанное на ней слово и указывать рукой на предмет, который оно обозначает. Что бы проверить понимает (усвоил) ли ребенок определенное слово, можно спросить, где находится тот или иной предмет, попросить показать его.

При выборе данного способа альтернативной коммуникации нужно понимать, что использование графических символов требует обучения и внедрение в данную систему общения всего окружения ребенка.

Если комбинировать все доступные ребенку средства альтернативной коммуникации, организационную поддержку взрослого и включение в совместную деятельность, то можно значительно улучшить коммуникативные умения «неговорящих» детей.

В результате проведенного экспериментального исследования нами были выделены три группы детей по уровню сформированности коммуникативных умений:

1 группа – с отсутствием сформированности коммуникативных умений;

2 группа – с низким уровнем сформированности коммуникативных умений;

3 группа – со средним уровнем сформированности коммуникативных умений.

Наличие детей разных групп, имеющих свои особенности сформированности коммуникативных умений, требует дифференцированной работы по их дальнейшему формированию, что может включать в себя разные подходы, задания и упражнения с разными видами сложностями.

Предлагаемые нами методические рекомендации по формированию коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью с отсутствием коммуникативных умений можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1.

Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений младших школьников, с тяжелой умственной отсталостью показавших полное отсутствие коммуникативных умений

Выявленные особенности	Цель работы	Способы формирования и рекомендации по формированию коммуникативных умений
Не	Формирование	- длительное и частое нахождение в поле

<p>реагируют на присутствие и действия взрослого</p>	<p>умения смотреть на взрослого, видеть в нем интересный объект для действий</p>	<p>зрения ребенка;</p> <ul style="list-style-type: none"> - совместное прослушивание музыки и просмотр мультфильмов; - постепенное включение взрослого в деятельность ребенка; - зрительное привлечение внимания ребенка ярким предметом, картинкой или четким звуком; - использование различных анализаторов (зрительного, слухового, двигательно-кинестетического, обонятельного и вкусового) для привлечения внимания; - использование телесных контактов, имеющих коммуникативное значение (поглаживание, тормошение, щекотание); - сделать присутствие взрослого приятным для ребенка (взрослый делает то, что у ребенка вызывает приятные ощущения).
<p>Не слышат или не обращают внимания на голос взрослого</p>	<p>Формирование умения слышать голос взрослого, реагировать на него</p>	<ul style="list-style-type: none"> - чтение потешек, стишков с имитацией действий с постепенным включением ребенка в действия (слово-действие); - голосовое сопровождение всех действий ребенка; - не рекомендуется разговаривать с ребенком, когда он проявляет негативную реакцию; - озвучивание взрослым всех видов деятельности, как своих, так и ребенка.
<p>Не</p>	<p>Формирование</p>	<ul style="list-style-type: none"> - для инструкции выбираются те движения

<p>выполняют простые инструкции</p>	<p>умения выполнять простые инструкции</p>	<p>и действия, которые ребенок самостоятельно выполняет в обычной жизни (сядь, встань, возьми);</p> <ul style="list-style-type: none"> - после невыполнения инструкции ребенком в течении 5-7 секунд, можно помочь выполнить ему данное действие; - педагог обязательно озвучивает результат: «Отлично, ты сел!»; - постепенно помощь взрослого ослабляется или предьявляется не сразу; - ситуация или действия которые просят совершить ребенка должны быть ему максимально понятны и физически доступны; - для зрительного подкрепления совместно со словесной инструкцией рекомендуется использовать изображение (карточку), где будет изображено то - действие, которое вы просите совершить ребенка; - только при усвоении одной инструкций можно вводить следующую более сложную или объемную инструкцию.
<p>Не вступают в контакт с детьми</p>	<p>Формирование умения контактировать с детьми</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вовлечение в совместные занятия (без прямого его участия, только присутствие); - научить ребенка отдавать предметы детям (после отработки действия со взрослым); - организация «формального диалога»; - выполнение совместных заданий или игр

		(хоровод, кати мяч, зарядка и др.)
Не пользуются средствами коммуникации	Формирование умения использовать доступные средства коммуникации	<ul style="list-style-type: none"> - научить ребенка использовать жесты «Здравствуйте», «До свидания»; - научить ребенка просить предмет «Дай»; - ввести коммуникативные карточки первого обихода, с постепенным их внедрением и количественным увеличением. <p>Например: «Я», кушать, пить, спать, туалет, занятие (урок), перемена;</p> <ul style="list-style-type: none"> - использование пассивной жестикуляции (взрослый делает жест рукой ребенка)
Проявляют враждебность по отношению к детям и взрослым	Формирование адекватной реакции на детей и взрослых	<ul style="list-style-type: none"> - ввести на занятиях ритуал приветствия и прощания; - выявить причину враждебного поведения ребенка для их дальнейшего исключения, если она существует; - постепенно включать ребенка в общение; - не заставлять ребенка выполнять задания без его желания, не давить на него, если это провоцирует приступ агрессивного поведения; - выявление средства успокаивающего влияющего на ребенка.
Часто замыкаются в себе	Формирование интереса к окружающему миру	<ul style="list-style-type: none"> - привлекать внимание ребенка яркими предметами и частой сменой деятельности; - найти то, что будет интересно именно этому ребенку;

		- мотивировать ребенка получением желаемого после выполнения определенных действий.
--	--	---

Предлагаемые нами методические рекомендации по формированию коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью с низким уровнем коммуникативных умений можно увидеть в таблице 2.

Таблица 2.

Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений младших школьников, с тяжелой умственной отсталостью показавших низкий уровень сформированности коммуникативных умений

Выявленные особенности	Цель работы	Способы формирования и рекомендации по формированию коммуникативных умений
Малоинициативные	Формирование умения проявлять инициативу	-использование игровой формы как доминирующей; - нахождение взрослого в поле зрения ребенка, без прямой инициативы; - любая инициативна (взгляд, жест, карточка) должна быть поощрена; - использовать эмоции при контакте с ребенком; -поощрение минимальных проявлений активности и инициативности в общении (взгляд, жест); - помещать необходимые ребенку предметы в недостижимом ему расстоянии для

		провоцирования акта общения (просьбы).
Не всегда понимают речь взрослого и его инструкции, игнорируют просьбы	Формирование умения выполнять все доступные просьбы и инструкции взрослого	<ul style="list-style-type: none"> - постепенное внедрение просьб, инструкций с небольшим их усложнением; - необходимо ребенку дать время подумать, потом снова повторить инструкцию и только потом помочь ему выполнить просьбу; - инструкцию рекомендуется произносить спокойным, четким голосом, без эмоций и повышения интонационного фона; - инструкцию необходимо подкреплять визуально (картинка), а можно выполнить действие самостоятельно, как образец; - соотносить инструкцию с реальным предметом; - выбор картинки по словесной инструкции; - учить детей имитировать ваши движения и действия «Как я».
Постоянно отвлекаются, эпизодический интерес	Формирование умения удерживать свое внимание на игре или общении со взрослым более длительное время	<ul style="list-style-type: none"> - использовать для занятий интересные предметы конкретному ребенку (индивидуально); - использовать пищевое или игровое поощрение (по договоренности с родителями); - ввести жетоны – за каждое правильно выполненное действие или задание ребенок получает жетончик, который прицепляет на специально подготовленную поверхность. Как только ребенок соберет все жетоны (рекомендуемое количество 5-10 штук) и на

		вопрос «Ты все собрал?» отвечает «Да» (доступным ему способом) сразу получает поощрение.
Ограничены средства коммуникации	Расширение используемых средств коммуникации	<ul style="list-style-type: none"> - научить ребенка здороваться и прощаться общепринятыми способами; - научить просить предмет, используя жест или карточку; - ввести в коммуникативный словарь такие понятия как «Я», «Ты»; - ввести коммуникативные карточки, с постепенным их внедрением и количественным увеличением: глаголы: есть, пить, спать, гулять, заниматься; туалет: раковина, унитаз, полотенце; занятие-перемена; продукты: те, что очень любит ребенок; 2-3 любимые игрушки; - многократное употребление невербальных знаков в различных ситуациях.
Враждебное отношение к детям	Формирование доброжелательного отношения к детям	<ul style="list-style-type: none"> - прослушивание спокойной музыки; - постепенное включение ребенка в детский коллектив; - совместная деятельность без активного участия (просмотр мультиков, прослушивание сказок и др.); - разрешать ребенку выплеснуть свою агрессию используя специальный предмет (груша или подушка); - игра «Фейерверк»: ребенку на

		<p>«растерзание» дается пачка цветной бумаги. Суть в том, что сначала ребенок рвет эту бумагу на всевозможные кусочки, а затем подбрасывает обрывки вверх;</p> <p>- игра «Катаем мяч»: на стол укладывается теннисный мяч, задача ребенка - дуть на мяч, что бы тот сдвинулся с места. Глубокий выдох расслабляет все мышцы и успокаивает.</p>
Уход в себя, избегание контактов	Формирование интереса к окружающему миру	<p>- привлекать внимание интересными предметами и играми именно этому ребенку;</p> <p>- найти то, что вызовет у ребенка интерес (световая игрушка, крутящийся шар, липучки, ниточки и др.);</p> <p>- ловить моменты, когда ребенок смотрит на вас, пусть и кратковременно, пока он смотрит на вас – он вас слышит;</p> <p>- мотивировать ребенка получением желаемого после выполнения определенных действий.</p>

Предлагаемые нами методические рекомендации по формированию коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью со средним уровнем коммуникативных умений можно увидеть в таблице 3.

Таблица 3.

Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений младших школьников, с тяжелой умственной отсталостью показавших средний уровень сформированности коммуникативных умений

Выявленные	Цель работы	Способы формирования и рекомендации
------------	-------------	-------------------------------------

особенности		по формированию коммуникативных умений
Действия примитивны и однообразны	Изучение новых действий и средств для достижения определенного результата	<ul style="list-style-type: none"> - учить ребенка выполнять новые ранее недоступные ему действия (держат карандаш, обводить, находить одинаковые картинки, собирать мозаику); -выполнение физических движений под стихотворения; -продолжать формировать имитационные действия.
Неполноценная инициативность, зависит от реакций взрослого	Развитие инициативности	<ul style="list-style-type: none"> -при инициативе ребенка рекомендуется показывать ему положительную реакцию для быстрого подкрепления; - создавать условия депривации; - обыгрывание сказок, где ребенку отводится определенная роль.
Понимание речи только в ограниченном бытовом уровне	Развитие пассивного словарного запаса	<ul style="list-style-type: none"> - изучение новых предметов окружающего мира; - соотнесение словесной инструкции и реального предмета; - на всех предметах доступных ребенку необходимо наклеить картинку с печатным словом, для более быстрого усвоения нового слова; - все действия взрослого и ребенка необходимо озвучивать; - на новые изученные слова, действия, предметы, состояния вводится

		<p>коммуникативная карточка;</p> <ul style="list-style-type: none"> - игра «Домино»; - составление рассказа по картинкам (после прочтения рассказа взрослым вслух); - показ по словесной инструкции элемента ситуации на сюжетной картинке; - игра «Поправь меня» - взрослые при описании качеств и свойств картинки совершают ошибку, задача ребенка увидеть эту ошибку и сообщить о ней.
Часто отвлекаются на происходящее вокруг	Формирование умения сосредотачивать свое внимание на конкретном моменте	<ul style="list-style-type: none"> - игра «Найди такую же» - задача ребенка найти одинаковые предметы, одинаковые карточки, одинаковые по одному признаку; - игра «Что изменилось?» - ребенку предлагается запомнить ряд предметов и соответствующих им карточек, когда ребенок закроет глаза (отвлечется), взрослый уберет одну игрушку и перепутает карточки, методом соотнесения ребенку нужно ответить на вопрос «Чего не хватает?» - игра «Да-нет» - ребенок должен правильно ответить на поставленный вопрос взрослого с помощью коммуникативных карточек.
Не в полной	Освоение	- развивать и расширять усвоенные

<p>мере используют средства общения</p>	<p>доступных средств коммуникации</p>	<p>средства коммуникации;</p> <ul style="list-style-type: none"> - можно вводить дополнительные карточки: действия на занятиях - игра, работа за столом, работа на полу, сложи, покажи, помоги; ванна - зубная щетка, мочалка; одежда - шапка, штаны, кофта, куртка и др.; погодные явления - времена года; игры; продукты питания; эмоции – радость, грусть, злость. - продолжать учить использовать коммуникативную таблицу на занятии; - внедрение альтернативных средств общения в домашние условия; - за рамками занятия можно ввести карточки – ощущения: я устал, холодно, больно, забыл и др.; - многократное употребление невербальных знаков в различных ситуациях; - соотнесение знака с ситуацией; - подбор слов и составление предложений по картинкам; - использование настольных игр с иллюстративной наглядностью.
<p>Действия</p>	<p>Изучение новых</p>	<ul style="list-style-type: none"> - учить ребенка выполнять новые ранее

примитивны и однообразны	действий и средств для достижения определенного результата	недоступные ему действия (держать карандаш, обводить, находить одинаковые картинки, собирать мозаику); -выполнение физических движений под стихотворения; - продолжать формировать имитационные действия.
-----------------------------	--	--

С детьми, у которых отсутствуют коммуникативные умения, проводится подготовительная работа по формированию умения адекватно реагировать на присутствие и инициативу взрослого, устанавливать контакт, выполнять имитационные действия, умение находиться в контакте без активной деятельности (пассивное участие), проявлять инициативу в форме просьбы, выполнять простую речевую инструкцию (с помощью педагога). Только после установления стабильного контакта и адекватной реакции на взрослого и окружающие предметы, возможно, начинать вводить в использование первые коммуникативные карточки (Приложение 3). Освоение ребенком данных умений и карточек позволит сделать вывод, что у ребенка сформировалась адекватная реакция на взрослого и используемые средства альтернативной коммуникации. Освоение первоначальными коммуникативными умениями делает возможным дальнейшее формирование коммуникативных умений, которое может происходить по этапам занятий для детей низким уровнем сформированности коммуникативных умений.

С детьми у которых низкий уровень сформированности коммуникативных умений, проводится углубленная работа по формированию умения проявлять инициативу, использовать общепринятые жесты (здравствуйте/до свидания, «Я», дай, еще), просить предмет и просить о помощи, совершать игровые действия по установленным правилам и

выполнять речевые инструкции. Важным этапом является введение новых коммуникативных карточек предметов и действий (Приложение И), а так же формирование умения соотносить реальный предмет с его реалистичным изображением и находить парные изображения. После того, как у ребенка сформируется умение вступать в контакт, проявлять инициативу, использовать общепринятые жесты и картинки как средства коммуникации станет возможным переход на этапы обучения детей со средним уровнем сформированности коммуникативных умений.

Обучение детей со средним уровнем сформированности коммуникативных умений продолжается по формированию новых средств общения. Важным для детей данной группы будет научиться выбирать желаемый предмет из предложенных, сообщать о своих желаниях, задавать вопросы, сообщать свое имя, понимать свое эмоциональное состояние и настроение. Основной целью, является обучение умению использовать в процессе коммуникации символические изображения – пиктограммы (Приложение К). Работу с детьми данной группы можно разделить на три этапа.

На первом этапе дети с тяжелой умственной отсталостью, имеющие средний уровень сформированности коммуникативных умений знакомятся с символическими изображениями (пиктограммами). Занятия и подбор пиктограмм проходят в индивидуальной форме. Педагог демонстрирует ребенку предмет, соотносит его с реалистичным изображением этого предмета. Далее по просьбе взрослого ребенок проделывает то же самое – действия по подражанию. После этого педагог соотносит реалистичное изображение и пиктограмму. Ребенок действует по аналогии. После того, как ребенок научился соотносить пиктограмму с реальным предметом и его реалистичным изображением, проводятся задания на отработку узнавания пиктограмм. Задание №1 - выбрать нужную пиктограмму из ряда других. Задание выполняется с постепенным усложнением – увеличением количества

пиктограмм . Задание №2 - соотнести парные пиктограммы, мы рекомендуем реализовывать это упражнение в виде игры в лото. Задание №3 - показать пиктограммы в том порядке, в котором назвал педагог. Даная работа может проводиться как индивидуально, так и на подгрупповых занятиях.

На втором этапе происходит обучение умению устанавливать связи между изображениями предметов и их функциями. Для достижения результата мы предлагаем использовать следующие виды заданий. Задание №1 - найти действие, подходящее к предмету. Задача ребенка соединить пиктограмму с изображением предмета и пиктограмму с изображением действия, которое можно производить с этим предметом: каша – есть, карандаши – рисовать. Задание №2 - найти пиктограмму с изображением предмета к предоставленному изображению действия: играть – кубики, спать – кровать. Задание №3 – показать действие или предмет, как ответ на вопрос: что мы делаем утром, чем (что) мы можем кушать, какие действия ты выполняешь на уроке в школе и др. При выполнении заданий ребенку оказывается массивная помощь взрослого, которая в ходе работы уменьшается, переходя в наводящие вопросы и постепенно исчезая совсем.

Третий этап заключается в умении устанавливать последовательность пиктограмм (составлять фразу). Нами используется так же несколько видов заданий. Задание №1 - составить из пиктограмм фразу, произнесенную педагогом: «Я играю в мяч», «Мы пошли кушать». Сначала задание выполняется с массивной помощью взрослого, постепенно вмешательство взрослого должно исчезнуть. Только после того как ребенок самостоятельно выполнит задание и поймет значение предложения можно переходить к следующему заданию. Задание №2 – составить фразу из предложенных пиктограмм. В помощь ребенку можно задавать наводящие вопросы: «Кто?», «Что будет делать». Задание №3 - выбрать из нескольких фраз, составленных из пиктограмм, ту, которую произнес педагог.

Любое задание предлагаемое ребенку, вне зависимости от его сложности и уровня сформированности коммуникативных умений ребенка считается усвоенным только после того, как ребенок самостоятельно, без помощи взрослого выполнил то или иное действие или задание правильно несколько раз подряд. Только после этого можно переходить к освоению – выполнению следующего задания или этапа.

После того как ребенок освоил принцип работы с пиктографическими карточками, ведется работа по закреплению усвоенных умений использования пиктограмм либо изображений в различных ситуациях общения со взрослыми и сверстниками и постоянное пополнение используемых коммуникативных карточек и пассивного словаря ребенка в зависимости от его возможностей и жизненных ситуаций. С этой целью педагогом моделируются простые коммуникативные ситуации, вовлекающие ребенка в общение с использованием индивидуальной коммуникативной таблицы.

Рекомендуемая коррекционная работа для детей с тяжелой умственной отсталостью предполагает постепенное внедрение средств альтернативной коммуникации в зависимости от ребенка и его уровня сформированности коммуникативных умений.

Для работы с каждой группой детей поставлены свои цели и задачи, после освоения, которых дети данной группы могут перейти к освоению задач следующей группы более сильной по уровню сформированности коммуникативных умений. Работу рекомендуется проводить по выделенным нами направлениям и этапам, но нужно учитывать, что работа с каждой группой будет иметь свою специфику. Специфика заключается в различии используемых средств альтернативной коммуникации в зависимости от уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

Данная специфика отражена в таблице 4.

Таблица 4.

Дифференциация средств альтернативной коммуникации в работе с младшими школьниками с тяжелой умственной отсталостью имеющих разный уровень сформированности коммуникативных умений

Группа	Особенности коммуникативных умений младших школьников	Средства альтернативной коммуникации, используемые с данной категорией детей
Отсутствие коммуникативных навыков	<ul style="list-style-type: none"> ● Пассивность по отношению ко взрослому; ● отсутствие (неадекватность) реакции на обращенную речь; ● проявление агрессии к взрослым и детям; ● отсутствие интереса к деятельности взрослого; ● нацеленность на свою программу действий (уход в себя); ● отсутствие инициативы; ● отсутствие сформированных средств общения; 	<p>Формируем умение использовать жесты:</p> <ul style="list-style-type: none"> - здравствуйте; - до свидания; - дай. <p>Формируем умение использовать картинки (фотографии):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Я; - кушать; - пить; - спать; - туалет (при условии сформированного навыка); - занятие.

<p>Низкий уровень коммуникативных умений</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Минимальная инициативность по отношению к взрослому; • проявление агрессии к детям и взрослым; • низкая чувствительность и интерес к действиям взрослого; • общение с помощью мимики и не несущих определенного смысла жестов; • уход в себя 	<p>Продолжаем использовать жесты используемые детьми с полным отсутствием коммуникативных умений, а так же формируем умение использовать такие жесты как</p> <ul style="list-style-type: none"> - еще - Я. <p>Продолжаем использовать фотографии используемые при работе с детьми с отсутствием коммуникативных умений постепенно внедряя дополнительные реалистичные изображения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - глаголы: кушать, пить, спать, гулять, играть, рисовать, чистить зубы, одеваться; - продукты (индивидуально – то, что любит конкретный ребенок): сок, банан, мармелад, колбаса и др.; - игрушки: свисток, мяч, фонарик, то что интересно ребенку; - Да/Нет (изображение в виде кружков красного и зеленого цвета).
--	--	---

Средний уровень коммуникативных умений	<ul style="list-style-type: none"> • Проявляют инициативу в процессе общения; • используют средства воздействия на взрослого (подают игрушки, заглядывают в глаза, улыбаются, дотрагиваются); • следят и опираются на реакцию взрослого; • используют жесты и предметную коммуникацию; • низкая враждебность к детям и взрослым. 	<p>Продолжаем использовать и закреплять использование жестов освоенных на этапах работы с детьми с полным отсутствием и низким уровнем коммуникативных умений</p> <p>Продолжаем использовать реалистичные изображения, используемые при работе с детьми с отсутствием и низким уровнем коммуникативных умений постепенно заменяя их пиктограммами.</p> <p>Водим в использование новые коммуникативные картинки – пиктограммы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Я; - действия на занятии: собери, покажи, помоги, игра – отдых, писать и др.; - гигиенические: душ (ванна), туалет, умываться, мыться; - одежда: в соответствии со временем года; - игры: конструктор, лото и др.; - продукты писания; - эмоции: я радуюсь, я смеюсь (радость), я плачу (грусть), я злюсь (злость).
--	---	---

Вне зависимости от того к какой группе по уровню сформированности коммуникативного умения относится ребенок мы рекомендуем формировать у него общезначимые коммуникативные действия.

Для обучения детей приветствию мы рекомендуем использовать специальные слова и жесты, которые используются при встрече, они подразумевают: я тебя увидел, я тебя узнал. Формулировки: «Здравствуйте», «Привет!», для детей со средним уровнем сформированности коммуникативных умений допускается использование фраз «Доброе утро», «Добрый день», «Добрый вечер». Говорим фразу, подкрепляем ее действием и ждем реакции от ребенка, если реакция не последовала, то помогаем ребенку выполнить данное действие (помахать рукой, пожать руку). Помощь постепенно должна уменьшаться, ребенок должен сам протягивать руку для приветствия.

Для обращения ко взрослому ребенку необходимо научиться привлекать к себе внимание. «Безречевой» ребенок не может произнести имя взрослому, но он может привлечь к себе внимание любым шумовым действием или прикосновением. Когда взрослый видит, что ребенку от него что-то нужно, но он не знает, как это сказать, совместно с ребенком он берет в руки шумовой предмет, производит им шум (либо дотрагивается до взрослого), взрослый откликается, спрашивает, что же хочет ребенок.

Важным этапом будет научить ребенка отвечать на вопрос взрослого «Да / Нет». Для внедрения и автоматизации их использования очень важно задать ребенку тот вопрос, на который вы заведомо знаете ответ «Ты гулял сегодня?», «Ты покушал?» и помочь ребенку выбрать правильную карточку для ответа. Чем чаще будут использоваться конкретные вопросы, тем быстрее ребенок усвоит значение и различие эти двух карточек.

Далее следует научить ребенка правильно просить и давать предметы. Когда ребенок что-то кому-то дает, это действие можно расценить как акт общения. Следует учить ребенка давать предметы в ответ на

соответствующий жест, подкрепленный речевой инструкцией «Дай». Для того что бы ребенок попросил у вас предмет может быть недостаточно жеста, который вводится с физической помощью взрослого. Поэтому можно ввести коммуникативные карточки, сначала одну - знакомая игрушку, которую ребенок может обменять на настоящую игрушку, стоит только показать на карточку или отдать ее взрослому. Все действия и манипуляции отрабатываются до автоматического обмена: карточка – предмет. По такой же схеме вводится простое доступное действие (пить, есть) и все остальные знакомые ребенку предметы и действия. Все освоенные карточки оформляются в коммуникативную таблицу (планшет).

Для того что бы ребенку не запоминать много жестов обозначающих действия вводится карточка и действия «Ещё». Выбор между карточкой и действием остается за взрослым, который учитывает все индивидуальные способности ребенка. После прекращения кого-либо вида деятельности (дуть мыльные пузыри), взрослый спрашивает «Еще?», при утвердительном ответе ребенок должен показать карточку «Еще» (сначала с помощью взрослого) либо потихоньку стукнуть по столу два раза, что будет означать о желании продолжения действия.

Очень важно научить ребенка выражать свои желания и «говорить» «Я хочу». Для этого вводится отдельная карточка, означающая «хочу». Ее внедрение это длительный процесс, ведь дети не всегда могут осознавать свои желания, а мы можем о них даже не догадываться. Когда вы ребенку зададите вопрос «Ты хочешь пить?» и он вам ответит «Да», помогите ему на коммуникативном планшете составить фразу «Я хочу пить», четко озвучьте ее, ясно показывая на определенные карточки, а после этого дайте ребенку желаемое. При регулярном повторении ребенок может научиться выражать свои желания полным предложением.

Слова и жесты, которые мы используем, расставаясь, заучиваются аналогично фразам «Здравствуйте», только с другими физическими

действиями. Из необязательных жестов – помахать рукой, улыбнуться. Для закрепления можно использовать специфическую игру: «До свидания – здравствуй». Взрослый спрашивает, как можно попрощаться движением руки. Если ребёнок затрудняется ответить, взрослый показывает жест: подняв руку вверх, машет кистью (от себя). Затем со словом “до свидания” он удаляется от ребёнка, прощально помахивая рукой, а со словом “здравствуйте” приближается, протягивая к нему руки с повернутыми вверх раскрытыми ладонями. Ребёнок должен включиться в игру, повторяя движения и слова вместе со взрослым.

Рекомендуем каждый день использовать одни и те же слова и действия, для того чтобы поздороваться или попрощаться. Возьмите руку ребенка и помогите ему помахать ею, затем дайте ему возможность сделать это действия самостоятельно. Для ответа предоставьте ему больше времени.

Необходимо помнить, что альтернативная коммуникация, применяемая на занятиях с детьми, помогает ребенку сориентироваться в происходящем, создает основу для развития коммуникативных навыков, обогащает его пассивный словарь.

Исходя из того что средства альтернативной коммуникации является удобным способом для формирования коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью с любым уровнем сформированности коммуникативных умений. Нами были разработаны методические рекомендации для детей с отсутствием коммуникативных умений, а так же для детей имеющих низкий и средний уровни сформированности коммуникативных умений. Особенность наших методических рекомендаций является простроенная поэтапная работа, заключающаяся в усложнении внедряемых средств альтернативной коммуникации.

Формирование коммуникативных умений носит незавершенную кольцевую систему. Это проявляется в возможности детей с отсутствием коммуникативных умений после освоения средств коммуникации

предлагаемых нами к внедрению для этой группы перейти на этапы работы с детьми с низким уровнем коммуникативных умений и освоить предлагаемые средства альтернативной коммуникации уже для детей этой группы. Далее при успешном освоении средств альтернативной коммуникации предлагаемых для детей с низким уровнем коммуникативных умений дети могут приступить к освоению средств предполагаемых для внедрения следующей группы со средним уровнем коммуникативных умений.

Выбирая метод альтернативной коммуникации, нужно брать во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка. Обязательно включать в обучение постоянную поддержку и мотивацию. Данная работа требует упорного и долгого труда, так как новым методам взаимодействия с ребенком должно обучаться все ближайшее окружение ребенка. Все они должны мотивировать и заинтересовывать ребенка.

Еще одной важной составляющей является функциональное использование системы альтернативной коммуникации в общении. Наиболее трудно дополнительную коммуникацию начать применять вне занятий. Поэтому после освоения предлагаемых ими средств альтернативной коммуникации для детей со средним уровнем коммуникативных умений ставится цель - применение средств альтернативной коммуникации за пределами уроков и занятий.

Выводы по второй главе

Констатирующий эксперимент проводился на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» в отделении домашнего обучения. В исследовании приняло участие 15 детей младшего школьного возраста имеющих тяжелую умственную отсталость, с отсутствием речевой активности.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были выбраны 3 методики: диагностика Е.О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т.В.Ермоловой,

С.Ю.Мещеряковой, карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей А.М.Щетинина, М.А.Никифорова; карта наблюдений Д. Стотта.

Представленные методики были нами модифицированы с учетом психофизических особенностей детей экспериментальной группы. Нами были разработаны или скорректированы параметры и критерии оценивания предлагаемых заданий, протоколы обследования детей, подобран материал, во всех методиках были убраны или заменены задания с опорой на активную речь.

В ходе констатирующего эксперимента при изучении сформированности коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью, нами было выявлено, что группа исследуемых детей неоднородна по уровню сформированности коммуникативных умений. Больше чем у половины (53%) детей с тяжелой умственной отсталостью отсутствуют какие-либо коммуникативные умения, 27% детей имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений, и только 20% детей имеют средний уровень сформированности коммуникативных умений. Детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений не выявлены.

У детей с полным отсутствием сформированности коммуникативных умений наблюдаются такие особенности как высокий уровень враждебности по отношению к детям (25%), высокий уровень ухода в себя (50%), средний уровень враждебности ко взрослым (37,5%), все дети (100%) показывают средний уровень асоциального (неприемлемого) поведения.

У детей с низким уровнем сформированности коммуникативных умений наблюдаются такие особенности как высокий уровень враждебности по отношению к детям и ухода в себя (25%). Все дети имеют средний уровень асоциального поведения (разбрасывание игрушек, неприемлемое

поведения в общественных местах) и низкий уровень агрессии ко взрослым (100%).

Все дети со средним уровнем сформированности коммуникативных умений имеют низкий уровень враждебности к детям и ко взрослым, а так же низкий уровень асоциального проявления и частоты ухода в себя (100%).

Уход в себя, враждебность и асоциальное поведение мешают детям с тяжелой умственной отсталостью отвечать на инициативу взрослого и первым идти на контакт.

Исходя из того что средства альтернативной коммуникации является удобным способом для формирования коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью с любым уровнем сформированности коммуникативных умений. Нами были разработаны методические рекомендации для детей с отсутствием коммуникативных умений, а так же для детей имеющих низкий и средний уровни сформированности коммуникативных умений. Особенность наших методических рекомендаций является простроенная поэтапная работа, заключающаяся в усложнении внедряемых средств альтернативной коммуникации.

Формирование коммуникативных умений носит незавершенную кольцевую систему. Это проявляется в возможности детей с отсутствием коммуникативных умений после освоения средств коммуникации предлагаемых нами к внедрению для этой группы перейти на этапы работы с детьми с низким уровнем коммуникативных умений и освоить предлагаемые средства альтернативной коммуникации уже для детей этой группы. Далее при успешном освоении средств альтернативной коммуникации предлагаемых для детей с низким уровнем коммуникативных умений дети могут приступить к освоению средств предполагаемых для внедрения следующей группы со средним уровнем коммуникативных умений.

Выбирая метод альтернативной коммуникации, нужно брать во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка. Обязательно

включать в обучение постоянную поддержку и мотивацию. Данная работа требует упорного и долгого труда, так как новым методам взаимодействия с ребенком должно обучаться все ближайшее окружение ребенка. Все они должны мотивировать и заинтересовывать ребенка.

Еще одной важной составляющей является функциональное использование системы альтернативной коммуникации в общении. Наиболее трудно дополнительную коммуникацию начать применять вне занятий. Поэтому после освоение предлагаемых ними средств альтернативной коммуникации для детей со средним уровнем коммуникативных умений ставится цель - применение средств альтернативной коммуникации за пределами уроков и занятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение коммуникативных умений у детей с умственной отсталостью встречается в работах А.Р. Маллера, А.В. Мамаевой, О.А. Сеницыной, И.Б. Агаевой, К.А. Андреевой, Л.Б. Баряевой, П.О. Омаровой, Л.М. Шипициной и других ученых.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования нами сделан вывод о том, что коммуникативные умения целесообразно рассматривать как систему действий, которые обеспечивает готовность и способность ребенка устанавливать и поддерживать контакт, проявлять инициативу, передавать и получать информацию. Под коммуникативными умениями так же можно понимать умение ребенка организовать и поддержать общение (владение вербальными и альтернативными средствами коммуникации); умение понимать и передавать информацию адекватно ситуации общения, отвечать на воздействия другого человека и самому проявлять инициативу.

Дети с тяжелой умственной отсталостью, не владеющие вербальной речью, зависят от окружающих людей. Чаще всего им не принадлежит инициатива коммуникации. Такие дети имеют специфические особенности в коммуникативном развитии, такие как невозможность, овладеть вербальными средствами коммуникации, ограниченный пассивный словарный запас, отсутствие или недостаточность мотивации к совместной деятельности. Дети с тяжелой умственной отсталостью ограничивают процесс общения с другими людьми, недопонимают требований взрослого, неспособны донести информацию или свои желания, что может привести к проявлениям нежелательного поведения.

Главными проблемами, препятствующими овладению школьникам с тяжелой умственной отсталостью коммуникативными умениями, являются нарушение понимания обращенной речи, низкий уровень речевого развития,

несформированность потребности в общении, ограниченность мотивов к общению, а так же не всегда адекватные реакции на окружение.

В настоящее время существуют разные подходы коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения интеллекта. Но при всём многообразии методов и приёмов коррекционной работы, рассчитаны они на детей с более сохранной функцией речи и интеллекта. Имеющиеся разработки ориентированы в основном на развитие вербальных средств общения детей с умственной отсталостью, в то время как школьники с тяжелой умственной отсталостью часто демонстрируют полное отсутствие общеупотребительной речи. Это говорит о необходимости создания системы коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталости средствами альтернативной коммуникации.

С целью изучения сформированности коммуникативных умений младших школьников 9-10 лет с тяжелой умственной отсталостью нами был проведен констатирующий эксперимент на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» в отделении надомного обучения. В исследовании приняло участие 15 детей младшего школьного возраста. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст (9-10 лет) испытуемых, характер дефекта (тяжелая умственная отсталость) и речевое развитие (не говорящие дети).

Для проведения экспериментального исследования нами были использованы диагностика Е.О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т.В.Ермоловой, С.Ю.Мещеряковой; карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей А.М.Щетининой, М.А.Никифоровой; карта наблюдений Д. Стотта.

Данные методики были модифицированы. Модификация заключалась в исключении, упрощении заданий и инструкций, в связи с интеллектуальными, возрастными и психологическими особенностями детей.

В ходе констатирующего эксперимента при изучении сформированности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью, нами было выявлено, что группа является неоднородной. Больше чем у половины (53%) детей с тяжелой умственной отсталостью отсутствуют какие-либо коммуникативные умения, 27% детей имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений, 20% детей имеют средний уровень сформированности коммуникативных умений. Детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений выявлено не было.

У детей с полным отсутствием сформированности коммуникативных умений наблюдаются такие особенности как высокий уровень враждебности по отношению к детям (25%), высокий уровень ухода в себя (50%), средний уровень враждебности ко взрослым (37,5%), все дети показывают средний уровень асоциального (неприемлемого) поведения.

У детей с низким уровнем сформированности коммуникативных умений наблюдаются такие особенности как высокий уровень враждебности по отношению к детям и ухода в себя (25%). Все дети имеют средний уровень асоциального поведения (разбрасывание игрушек, неприемлемое поведения в общественных местах) и низкий уровень агрессии ко взрослым.

Все дети со средним уровнем сформированности коммуникативных умений имеют низкий уровень враждебности к детям и ко взрослым, а так же низкий уровень асоциального проявления и частоты ухода в себя.

Уход в себя, враждебность и асоциальное поведение мешают детям с тяжелой умственной отсталостью отвечать на инициативу взрослого и первым идти на контакт.

В результате сравнения полученных результатов исследования нами выделены три группы детей в зависимости от уровня сформированности коммуникативных умений:

- детей с полным отсутствием сформированности коммуникативных умений (53%);
- дети с низким уровнем сформированности коммуникативных умений (27%);
- дети со средним уровнем овладения коммуникативными умениями (20%).

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций с целью формирования коммуникативных умений у школьников с тяжелой умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации, с учетом дифференциации детей по уровню сформированности коммуникативных умений.

Разработанные нами методические рекомендации для детей с отсутствием коммуникативных умений, а так же для детей имеющих низкий и средний уровни сформированности коммуникативных умений имеют особенность, заключающуюся в постепенном усложнении внедряемых средств альтернативной коммуникации и постепенном переходе детей по разработанным этапам работы.

Формирование коммуникативных умений носит незавершенную кольцевую систему. Это проявляется в возможности детей с отсутствием коммуникативных умений после освоения средств коммуникации предлагаемых нами к внедрению для этой группы перейти на этапы работы с детьми с низким уровнем коммуникативных умений и освоить предлагаемые средства альтернативной коммуникации уже для детей этой группы. Далее при успешном освоении средств альтернативной коммуникации предлагаемых для детей с низким уровнем коммуникативных умений дети могут приступить к освоению средств предполагаемых для внедрения следующей группы со средним уровнем коммуникативных умений.

Выбирая метод альтернативной коммуникации, мы рекомендуем брать во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка. Обязательно включать в обучение постоянную поддержку и мотивацию. Данная работа требует упорного и долгого труда, так как новым методам взаимодействия с ребенком должно обучаться все ближайшее окружение ребенка. Все они должны мотивировать и заинтересовывать ребенка.

Еще одной важной составляющей является функциональное использование системы альтернативной коммуникации в общении. Наиболее трудно дополнительную коммуникацию начать применять вне занятий. Поэтому после освоения предлагаемых ими средств альтернативной коммуникации для детей со средним уровнем коммуникативных умений ставится цель - применение средств альтернативной коммуникации за пределами уроков и занятий.

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. Аверин, В.А. О взаимосвязи невербального и эмоционального интеллекта детей в возрасте от 8 до 11 лет / В.А. Аверин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология Выпуск № 42 (259), 2011.1
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. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / Е.И. Алексеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2014. – №3. С. 41 - 46
4. Аникушина, Е.А. Рабочая программа коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» / Е.А. Аникушина // Лаборатория инклюзивного образования, 2016. - №8. С. 83-91.
5. Аникушина, Е.А. Проблемы использования альтернативной коммуникации в социализации детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями / Е.А. Аникушина // Коррекционная педагогика: теория и практика, 2014. - № 2. - С. 48-50.
6. Аникушина, Е.А. Технология обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями альтернативной коммуникации / Е.А. Аникушина. - М.: ПРИОР, 2016.- 214 с.
7. Аухадеева, Л. А. Коммуникативный фактор в воспитании детей с ограниченными возможностями [Текст] / Л. А. Аухадеева // Развитие региональной системы мед.-соц. экспертизы и реабилитации инвалидов: Матер. науч.-прак. конф. – Москва-Казань, 2004. – С. 186–193.
8. Баряева, Л.Б. Я – говорю! Я – ребенок. Упражнения с пиктограммами / Л.Б. Баяева. - М.: Дрофа, 2007. – 245 с.

9. Бадарханова, Т.А. Использование приёмов альтернативной коммуникации в работе с детьми с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Т.А. Бадарханова // Практическая дефектология, 2016. - № 2. - С. 26-30.
10. Битова, А.Л. Методы и приемы стимуляции речи у детей, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития / А.Л. Битова // Логопедия, 2013. - № 2. - С. 40-41.
11. Бодалев, А.А. Личность в общении / А.А. Бодалев. - М.: Педагогика, 1983. - 272 с.
12. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Э. Бонди. — М.: Теревинф, 2011. — 189 с.
13. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. - М.: Просвещение, 1987.
14. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
15. Гришина, Е.А. Иллюстрированный словарь иностранных слов / Е.А. Гришина. – АСТ, 2008.
16. Гуровец Г.В. Динамика речевых нарушений и вопросы социальной адаптации детей с моторной алалией/ Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович// Речевые расстройства у детей и подростков и методы их устранения. – М., 2009. – 310 с.
17. Дедюхина, Г.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком / Г.В. Дедюхина. - М.: Издательский центр «Техинформ», МАИ, 1997. – 310 с.
18. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: Монография. – Н.Новгород: НГЛУ, 2004. – 258 с.

19. Емельянова, И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта / И.А. Емельянова // Образование и наука. Известия УрО РАО, 2009. - № 1(58). - С. 86 - 96.
20. Жукова, Н.С. Уроки логопеда. Исправление нарушений речи / Н.С. Жукова. – М.: ЭКСМО, 2013 – 124 с.
21. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. - М.: Просвещение: Владос, 1995. – 198 с.
22. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков.- М.: Педагогика, 1990. - 424 с.
23. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич. - СПб. Детство-Пресс, 2001. – 258 с.
24. Игры и занятия с детьми младшего школьного возраста с психофизическими нарушениями: Методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. - М.: Экзамен, 2006. – 145 с.
25. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. Часть 1 / О.Б. Иншакова. - М.: ВЛАДОС, 2005. – 87 с.
26. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. - М.: ВЛАДОС, 2003. – 280 с.
27. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков / Д.Н. Исаев. – М.: Экзамен, 2013. – 265 с.
28. Казанцева, Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида / Е.В. Казанцева // Специальное образование, 2010. - № 1. - С. 46-56.
29. Карта наблюдений Стотта Л. «Диагностика психического развития детей» /под ред. Е. В. Гуровой. Учебно - методическое пособие к курсу

- «Возрастная психология». – М.: Институт молодежи, 1992
30. Кириллова, Е.В. К вопросу о дифференциальной диагностике безречевых детей / Е.В. Кириллова // Детская и подростковая реабилитация, 2007. - № 1. - С. 20 – 26.
 31. Кириллова, Е.В. Формирование основ коммуникации у безречевых детей 7-9 лет со сложной структурой дефекта / Е.В. Кириллова, А.В. Мамаева // Детская и подростковая реабилитация, 2007. - № 2. - С. 52 – 56.
 32. Кириллова, Е.В. Учусь познавать, говорить, жить. Советы логопеда / Е.В. Кириллова, А.В. Мамаева // Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения, 2009. - № 4. - С. 30 - 34.
 33. Кислякова, Ю.Н. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / Ю.Н. Кислякова. – М.: Экзамен, 2010. – 227 с.
 34. Ковалец, И.В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод. пособие для педагогов общего и спец. Образования / И.В. Ковалец. - М.: ВЛАДОС, 2003. – 341 с.
 35. Козырева, О.А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации / О.А. Козырева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2015. - №2. - С. 10-16.
 36. Конвенция о правах инвалидов // Российская газета, 10 мая 2008.
 37. Комарова, С.В. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно - методические материалы / С.В. Комарова. - М.: ВЛАДОС, 2014. - 181 с.
 38. Кондратьева, С.Ю. Альтернативные и дополнительные средства коммуникации в социализации детей с расстройствами аутистического спектра / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика, 2016. - № 8. -

С. 34-36.

39. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 58 с.
40. Лазуренко, С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушением интеллектуального развития в системе комплексной реабилитации / С.Б. Лазуренко // Дефектология, 2012. - №5. - С. 26-33.
41. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
42. Лынская, М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М.И. Лынская. - М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 211 с.
43. Магутина, А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми / А.А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международная научная конференция. - Уфа, 2015. — С. 188-190.
44. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер. - М.: Академия, 2003.
45. Малофеев, Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев // Дефектология, 2013. - № 1. - С. 5-7.
46. Мамаева, А.В. Формирование коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью через взаимодействие со сверстниками / А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина // Коррекционная педагогика, 2012. - №6. -С. 32-36.
47. Мамаева, А.В. Особенности невербальных средств коммуникации у детей 7–10 лет с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / А.В. Мамаева, Ю.П. Кудинова // Вестник Красноярского

- государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2015. № 3 (33) - С. 169 - 173.
48. Матвеева, О.В. Альтернативная коммуникация (из практики работы) / О.В. Матвеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2015. - №7. - С. 42 – 47.
49. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / М.: Вентланд. – Мн.: БГПУ, 2009. -78 с.
50. Мирошниченко, М.Н. Альтернативные средства общения с неговорящими детьми / М.Н. Мирошниченко. – Краснодар, ГБОУ Центр диагностики и консультирования, 2011. – 124 с.
51. Москвичева, Л.В. Развитие Я-концепции у младших школьников средствами содержательного общения со сверстниками и учителем: дис. ... канд. психол. наук / Москвичева Лия Владимировна. - Н.Новгород, 2003. - 212 с.
52. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. - М.: Педагогика, 1984. - 112 с.
53. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов.-Кн. 1. Общие основы психологии, 2003. - 4-е изд., 688 с.
54. Номовир, И.Г. Программы для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Коммуникация / И.Г. Номовир. – Минск, 2007. – 88 с.
55. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки / Л.Г. Нуриева. - М.: Теревинф, 2013. – 67 с.
56. Нурлыгаянов, И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе / И.Н. Нурлыгаянов // Дефектология, 2012. - №5. - С. 77-83.
57. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. - М.: ВЛАДОС,

2010. – 97 с.

58. Омарова, П.О. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Омарова Патимат Омаровна. - М.: 1999. – 175 с.
59. Петровская, Л.А. Воспитание как общение-диалог / Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская // Вопросы психологии, 1983. - № 2.
60. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Народное образование, 2014 - №12. – 4с.
61. Программы обучения учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью /под ред. Л.Б.Баряевой. - СПб.: Нева, 2011. – 30 с.
62. Пятница, Т.В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Ч.1 / Т.В. Пятница. - М.:ТЦ Сфера, 2010. – 42 с.
63. Рыскина, В. Коммуникация с помощью картинок / В. Рыскина. – СПб.: Эври - чайлд, 2010. – 67 с.
64. Самсонова, Е.В. Инклюзивное образование: технологии формирования у детей навыков социального взаимодействия / Е.В. Самсонова // Социальная педагогика. - 2014. - № 1. - С. 57-67.
65. Синицына, О. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / О.А. Синицына // Теория и практика образования в современном мире. - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 269-271.
66. Смирнова, О.Е. Диагностика психического развития детей раннего возраста / О.Е. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолаева, С.Ю. Мещерякова. – М.: Психологическая электронная библиотека, 2007. - 129 с.

67. Соловьёва, Л.М. Методические рекомендации по использованию дополнительной (альтернативной и аугментативной) коммуникации в обучении, воспитании и коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ и ТМНР / Л.М. Соловьёва. - Петродворец, 2013. – 51 с.
68. Степина, О.С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия / О.С. Степина. – Екатеринбург, 2009. – 138 с.
69. Сухарева, Г. Е. Общая симптоматика олигофрении / Г.Е. Сухарева. - М.: Наука, 1974. – 347 с.
70. Сырвачева, Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии / Л.А. Сырвачева// Школьный логопед, 2014. - № 4. – С. 58-72.
71. 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. Течер, Х. Мартинсен. – М.: Теревинф, 2014. – 87 с.
72. Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на разных уровнях образования / под ред. И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. - М.: МГПУ, 2016. - 148 с.
73. Тищенко, Т.Н. Учим говорить особенного ребёнка / Т.Н. Тищенко. – М. Регламент, 2009. – 102 с.
74. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. //Собрание законодательства Российской Федерации, 2012. - №50, ст. 1421
75. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. - М.:

ЦПМССДиП, 2010. – 90 с.

76. Холл Дж. Невербальное общение / Дж. Холл. – СПб.: Питер, 2014. – 494 с.
77. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.
78. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. / Л.М. Шипицына. - СПб.: Речь, 2005. – 137 с.
79. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителей / Л.М. Шипицына. – СПб.: Союз, 2003. – 134 с
80. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития / Л.М. Шипицына. - М.: Академия, 2012. – 217 с.
81. Штефанова Е. Изучение коммуникативных умений и эмоционально-поведенческого компонента у детей 6-8 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости / Е. Штефанова // Коррекционная педагогика, 2012. - №6. - С. 17-21.
82. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник / Е.А. Штягинова. - Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012. – 211 с
83. Buckley, B. Children's communication skills [Text] / B. Buckley. – London: Routledge, 2003.
84. Hegarty, S. Educating children and young people with disabilities: principles and the review of practice / S. Hegarty. Paris: UNESCO, 1993. - 312 p.
85. Residential Special Education. Living and Learning In a Special School / T. Cole. Philadelphia: Milton Keynes, 1986. - 203p.
86. Robinson, N. M. The mentally retarded child / N. M. Robinson, H. B. Robinson // A Psychological Approach. New York, 1976. - P. 336 - 386.

87. Rondal, J. A. Language in Mental Retardation / J. A. Rondal, S. Edwards. San Diego: Singular Publishing Group, Inc, 1997. - 112p.
88. The education of children with severe learning difficulties: Bridging the gap between theory and practice / Ed. By J. Coupe, J. Porter. London : Croom Helm, 1986. - P. 87- 100.

ПРИЛОЖЕНИЕ**Приложение А****Анамнестические данные младших школьников 9-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости**

ИФ	Возраст	Диагноз	Прочее
Алексей Б.	9 лет	F 72.02	Речи нет
Егор С.	9 лет	F 72.19	Речи нет
Александр Г.	9 лет	F 72.02	Речи нет
Роман З.	10 лет	F 72.09	Речи нет
Дмитрий Л.	9 лет	F 72.19	Речи нет
Никита Л	10 лет	F 72.12	Речи нет
Егор В.	10 лет	F 72.99	Речи нет
Кирилл В.	9 лет	F 72.04	Речи нет
Сергей Г.	9 лет	F 72.04	Речи нет
Глеб С.	9 лет	F 72.04	Речи нет
Константин С.	10 лет	F 72.04	Речи нет
Денис Б.	10 лет	F 72.19	Речи нет
Андрей Г.	9 лет	F 72.09	Речи нет
Николай И.	9 лет	F 72.18	Речи нет
Вячеслав П.	10 лет	F 72.09	Речи нет

Приложение Б

Модифицированная диагностика развития общения и речи

Автор: Е.О. Смирнова;

Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова;

Цель: изучение уровня коммуникативного развития ;

Материалы:

– игрушки: матрешка, кубики, машинка, куколка, игрушечное животное (собачка, мишка, слоник и др.);

– книжка с картинками (или набор картинок). Картинки в книжке (или в наборе) должны содержать следующие изображения: 4–5 изображений знакомых ребенку животных (собачка, кошка, птичка, зайчик и т.д.); 4 изображения детей, совершающих определенные действия (например, девочка ест, мальчик рисует, дети бегут или играют с игрушками, девочка одевается, мальчик сидит на стуле и т.д.); 3 изображения знакомых ребенку транспортных средств различной величины (большая и маленькая машины, самолеты, троллейбусы или трамваи и т.д.); 3 изображения одного персонажа в разных пространственных положениях (например, птичка сидит под деревом, на дереве и летит высоко над деревом).

Условие: естественность диагностических ситуаций, эмоциональный комфорт ребенка, его хорошее самочувствие. Обстановка, в которой проводится диагностика, должна быть знакомой и привлекательной для малыша.

Описание диагностических ситуаций

Ситуация 1. «Пассивный взрослый»

Цели: выявление предпочитаемого ребенком вида деятельности (общение со взрослым или индивидуальная предметная деятельность); определение уровня инициативности ребенка в общении.

Процедура проведения диагностической пробы. Взрослый садится на стульчик неподалеку от ребенка и в течение 1 минуты наблюдает за поведением ребенка, не проявляя никакой инициативы. Если ребенок самостоятельно начинает игру или вступает в контакт со взрослым, он поддерживает детскую инициативу. Если же в течение 1 минуты ребенок остается выжидающе пассивным, взрослый переходит к следующей пробе.

Ситуация 2. «Совместная игра со взрослым»

Цели: выявление уровня понимания речи, способности к выполнению инструкции .

Процедура проведения диагностической пробы.

Проба 1. Взрослый подводит ребенка к столику и предлагает рассмотреть, что на нем находится. Он называет различные предметы и просит показать их: «Покажи мяч» Если ребенок не показывает нужный предмет, взрослый делает это сам. Здесь проверяется уровень словарного запаса.

Проба 2 . Взрослый просит ребенка дать ему сначала 2—3 предмета поочередно, а потом по 2 предмета сразу. Например: «Дай мне, пожалуйста, матрешку и мишку». Затем он предлагает ребенку посадить куклу (или мишку) на стульчик, а потом спрятать ее под стульчик. Если ребенок не понимает этой просьбы и не выполняет действий, взрослый проделывает их сам, комментируя свои действия, после чего предлагает ребенку повторить их. Потом взрослый просит выбрать какой-либо определенный предмет из тех, что имеются на столе в нескольких экземплярах. Например: «Дай мне, пожалуйста, красный кубик». Таким образом, проверяется уровень понимания речи и выполнение простых инструкций взрослого.

Проба 3 . Взрослый предлагает ребенку поиграть с этими игрушками и спрашивает, и просит показать какая из них ему больше всего нравится. В случае, если ребенок выбирает какую-нибудь игрушку, взрослый начинает совместную игру с ней. Если ребенок не может сделать выбор, взрослый предлагает совместное действие, предполагающее участие двух партнеров

(например, катание машинки от одного к другому или совместное собирание пирамидки). Так выявляются стремление и способность ребенка к общению.

Ситуация 3. «Совместное разглядывание картинок»

Цели: выявление уровня чувствительности к воздействиям взрослого.

Процедура проведения диагностической пробы. Взрослый привлекает внимание ребенка к книжке и предлагает ее «почитать». Сначала он дает возможность ребенку самому рассмотреть картинки, поддерживая его активность поощрениями и вопросами. Если ребенок не проявляет никакой активности, взрослый старается вовлечь его в совместное рассматривание картинок и их обсуждение. В случае, если ребенок принимает эту форму взаимодействия, взрослый строит ее в такой последовательности:

- просит показать 2—3 знакомых животных, спрашивая: «Кого ты знаешь? Покажи». Если ребенок не реагирует, взрослый сам показывает и называет животных, просит ребенка повторить за ним;

- предлагает найти среди картинок машинку или самолет;

- показывает картинки с изображениями детей и просит найти определенную («Где девочка кушает?»). Если ребенок не отвечает, взрослый сам показывает ту или иную картинку (например, ту, где нарисована девочка, которая ест, или рисующий мальчик);

- показывает картинки с животными и просит показать одну из них (например ту, где птичка сидит на дереве).

В случае полной пассивности ребенка и отказа выполнять инструкции взрослого картинки убираются, а взрослый пытается осуществить с ребенком другие виды общения. Данные наблюдения заносятся в протокол.

Шкалы оценки контактности

Параметры	Критерии оценки параметров	Баллы
Инициативность	Отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности и пассивно следует за взрослым	0

	<p>Слабая: ребенок редко (2 – 3 раза) проявляет инициативу и предпочитает следовать за взрослым</p> <p>Средняя: ребенок проявляет инициативу почти во всех пробах, но его действия примитивны и однообразны</p> <p>Высокая: ребенок активно привлекает взрослого к своим действиям и демонстрирует разнообразные способы контактов</p>	1 2 3
Чувствительность к воздействиям взрослого	<p>Отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения взрослого</p> <p>Слабая: ребенок изредка реагирует на инициативу взрослого, предпочитая индивидуальную игру.</p> <p>Средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения взрослого</p> <p>Высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу взрослого, активно подхватывает все его действия</p>	0 1 2 3
Средства общения	<p>Экспрессивно-мимические (э)</p> <p>Жесты (ж)</p> <p>Предметные действия (пд)</p>	э ж, пд

Шкалы оценки параметров пассивного речевого развития детей

Параметры речевого развития	Критерии оценки параметров	Баллы
Понимание речи взрослого	Отсутствует: ребенок вообще не понимает речи взрослого	0

	<p>Низкий уровень: ребенок с помощью взрослого показывает знакомые предметы и животных,</p> <p>Средний уровень: ребенок частично понимает обращенную к нему речь взрослого</p> <p>Высокий уровень: ребенок понимает обращенную к нему речь взрослого</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
Способность к выполнению речевых инструкций взрослого	<p>Отсутствует: ребенок не реагирует на просьбы и обращения взрослого</p> <p>Низкая: ребенок выполняет с массовой помощью только простые, одноактные инструкции типа “Дай мячик”</p> <p>Средняя: ребенок, как правило, выполняет простые инструкции с частичной помощью</p> <p>Высокая: ребенок легко и охотно выполняет простые инструкции взрослого</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
Эмоциональная вовлеченность	<p>Отсутствует: ребенок не обращает внимания на предметы и взрослого или безразлично смотрит на них; выражает недовольство, отталкивает, разбрасывает предметы</p> <p>Слабая: ребенок эпизодически проявляет интерес к предметам и взрослому, часто отвлекается; проявляет интерес или положительные эмоции, но действует с опаской или робко</p> <p>Средняя: ребенок проявляет интерес к предметам и взрослому, часто отвлекается; при одобрении проявляет положительные эмоции</p> <p>Высокая: ребенок проявляет выраженный интерес к предметам и взрослому, полностью</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>

	поглощен деятельностью, действует сосредоточенно, длительно сохраняет интерес; выражает яркие положительные эмоции	
--	--	--

Протокол регистрации показателей

Фамилия, имя ребенка.

Возраст.

Дата обследования.

Параметры		Ситуации		
		«Пассивный взрослый»	«Совместная игра»	«Картинки»
Инициативность		0	0	0
		1	1	1
		2	2	2
		3	3	3
Чувствительность к воздействиям взрослого		0	0	0
		1	1	1
		2	2	2
		3	3	3
Средства общения	Экспрессивно- мимические	0	0	0
		1	1	1
	Предметные действия	0	0	0
		1	1	1
	Жесты	0	0	0
		1	1	1
Понимание речи взрослого		0	0	0
		1	1	1
		2	2	2
		3	3	3
Способность к выполнению речевых инструкций взрослого		0	0	0
		1	1	1
		2	2	2
		3	3	3
Эмоциональная вовлеченность		0	0	0
		1	1	1
		2	2	2
		3	3	3

Приложение В

Модификация карты наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей

Автор: А.М.Щетинина, М.А.Никифорова

Цель: выявление частоты проявлений у детей с тяжелой умственной отсталостью коммуникативных качеств и действий

Инструкция: карта наблюдений заполняется при систематическом наблюдением за ребенком. Напротив каждого параметра в соответствии с частотой его появления ставится + в соответствующую графу.

Проявления	Никогда	Редко	Чаще всего	Всегда
	0 баллов	1 балл	2 балла	5 баллов
<p>1. Коммуникативные качества личности</p> <p>1.1. Эмпатийность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению; - идентифицируется с партнером, заражается его чувствами; - выражает сочувствие, сопереживание собеседнику; - выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь). <p>1.2. Доброжелательность</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок проявляет расположенность слушать партнера; 				

<p>- старается понять и ответить на вопросы собеседника;</p> <p>- выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером);</p> <p>- не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его;</p> <p>- проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник.</p> <p>1.3. Открытость в общении:</p> <p>- ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой);</p> <p>- выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.</p> <p>1.6. Инициативность:</p> <p>- ребенок сам проявляет инициативу в общении;</p> <p>- понимает и поддерживает инициативу другого.</p>				
--	--	--	--	--

Обработка: подсчитывается общая сумма баллов по всем показателям, дается вывод об уровне развития коммуникативных способностей ребенка: 116-145 баллов - очень высокий, 87-115 баллов - высокий, 58-86 баллов - средний, 29-57 баллов - низкий.

Для выявления частоты проявления определенного коммуникативного качества высчитываются проценты от максимально возможного количества баллов по данному параметру:

- 0 – 30% – слабый уровень проявления;
- 30 – 60% – средний уровень проявления;
- 60 – 100% – высокий уровень проявления.

Приложение Г**Модификация карты наблюдений Д. Стотта****Автор:** Д.Скотт**Цель:** выявление уровня эмоциональных проявлений, мешающих развитию коммуникативных навыков**Порядок проведения**

Педагогу предлагают регистрационный бланк, в котором он указывает фамилию, имя ребенка и дату заполнения. Точный возраст ребенка вписывает психолог. В регистрационном бланке, заполняемом учителем (воспитателем), должны отсутствовать надписи «нарушения» и «неприспособленность», а также расшифровка синдромов. Напротив каждого синдрома должна стоять римская цифра, соответствующая номеру синдрома в опросном листе.

В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. В бланке номера симптомов не всегда идут по порядку, их расположение зависит от значимости того или иного симптома для квалификации синдрома (данную подробность педагогу можно не уточнять).

Инструкция: «Просим Вас принять участие в обследовании данного ребенка. Для этого Вам необходимо внимательно прочитать следующие утверждения. Если они характерны для данного ребенка, то в регистрационном бланке зачеркните клеточку с соответствующим номером. Если такое поведение не характерно для этого ребенка, то никаких пометок делать не надо. Для удобства Вашей работы и дальнейшей обработки результатов описания поведения разбиты на несколько блоков, поэтому в бланке ответов содержится несколько строк. Номер строки соответствует номеру в предлагаемой Вам карте наблюдения. Просьба не делать каких-либо пометок в карте наблюдения, все ответы заносите только в БЛАНК ОТВЕТОВ».

Ключи и обработка результатов

Карта включает 80 фрагментов фиксированных форм поведения, о наличии или отсутствии которых у ребенка должен судить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 4 синдрома.

I. Уход в себя. Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

II. Враждебность по отношению к взрослым. Симптомы 1-4 – ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5-9 - относятся к взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10-17 - открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18-24 - полная, неуправляемая враждебность.

III. Недостаток социальной нормативности (асоциальность). Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1-5 – отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5-9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10-16 - отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 - считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

IV. Враждебность к детям. От ревнивого соперничества до открытой враждебности.

В регистрационном бланке вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). При подсчете результатов зачеркнутому симптому слева присваивается один балл, тогда как зачеркнутый симптом справа оценивается двумя баллами. Подсчитывается сумма баллов по каждому синдрому. Затем баллы по каждому симптомокомплексу переводятся в проценты: за 100% принимается

максимальное количество баллов, которое можно получить по данному симптомокомплексу.

Синдром (СК)		Максимальное количество баллов	
Уход в себя		19	
Враждебность по отношению к взрослым		38	
Недостаток социальной нормативности (асоциальность)		22	
Враждебность к детям		12	
Общее число фрагментов	80	Максимальное количество баллов	91

Полученные данные по каждому синдрому (СК) соотносятся с пятью уровнями:

0 – 20% – слабая выраженность данного качества;

20 – 40% – заметная выраженность;

40 – 60% – сильная выраженность;

60 – 80% – очень сильная выраженность;

80 – 100% – чрезмерная выраженность качества.

Индивидуальные результаты учащихся в процентном выражении заносятся в сводную таблицу.

Индивидуальные результаты учащихся по карте Стотта

Фамилия, имя	Количественные показатели (в %) по каждому синдрому				Общий коэффициент ДА
	У	ВВ	А	ВД	

Проценты доказывают, насколько сильно выражен отдельный СК, и позволяют сравнить с другими СК для определения наиболее выраженных синдромов.

I

1. Абсолютно никогда ни с кем не здороваются.
2. Не реагирует на приветствие.
3. Не реагирует дружелюбно и доброжелательно на других людей.
4. Избегает разговоров («замкнут» в себе).
5. Мечтает и занимается чем-либо иным, а не школьными занятиями (живет в другом мире).
6. Абсолютно не заинтересован ручной работой.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно «приблизиться»).
11. Производит впечатление совершенно не замечающего других людей.
12. В разговоре беспокойный и сбивающийся с темы разговора.
13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

II

1. Переменчив в настроении.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в «хорошем» настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто находится в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Временами очень сердечен, временами равнодушен, когда просит учителя о чем-либо.

7. Иногда стремится поздороваться с учителем, а иногда избегает этого.
8. Может выражать злость и подозрительность в ответ на приветствие.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении, иногда производит впечатление человека, умышленно плохо выполняющего работу.
11. Портит общественную и частную работу.
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Подозрителен, в особенности, когда защищается от предъявленных ему обвинений.
14. Бормочет под нос, когда чем-то неудовлетворен.
15. Негативная позиция, если ему делают замечания.
16. Временами лжет спонтанно и без затруднений.
17. Время от времени (раз или два) ворует деньги, сладости, ценные предметы.
18. Всегда на что претендует и всегда считает, что несправедливо наказан.
19. «Дикий» взгляд, смотрит исподлобья.
20. Очень не послушный, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивная позиция (кричит, угрожает, применяет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми «подозрительными типами».
23. Очень часто ворует деньги, сласти, ценные бумаги.
24. Ведет себя непристойно.

III

1. Не заинтересован в учебе, успехе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним 'стоят' или когда его заставляют работать.
3. Игры носят «хулиганский» характер
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.

7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. 'Нечестный игрок' (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив

IV

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристает к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
- б. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерется несоответствующим образом (кусается, царапается и пр.)

Приложение Д

Примеры используемых картинок, как средств альтернативной коммуникации для детей с тяжелой умственной отсталостью с отсутствием коммуникативных умений (для каждого ребенка используются собственная фотография)



«Я»



«Спать»



«Пить»



«Туалет»



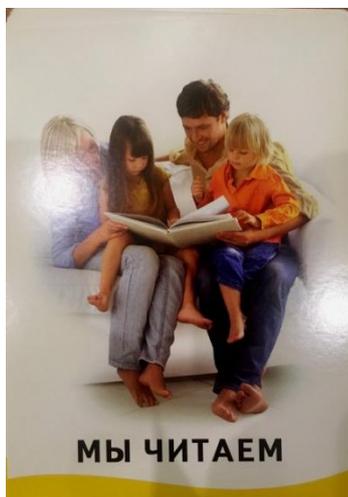
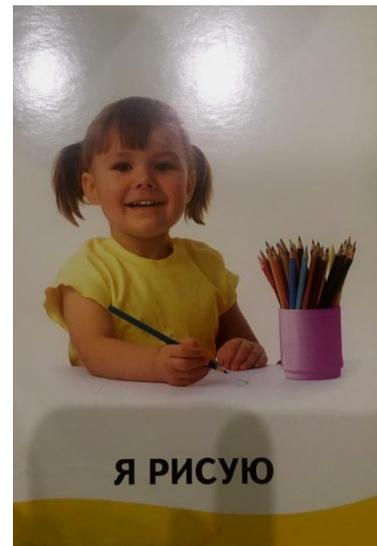
«Есть»



«Занятие»

Приложение Е

Примеры используемых картинок, как средств альтернативной коммуникации для детей с тяжелой умственной отсталостью с низким уровнем коммуникативных умений





Действия



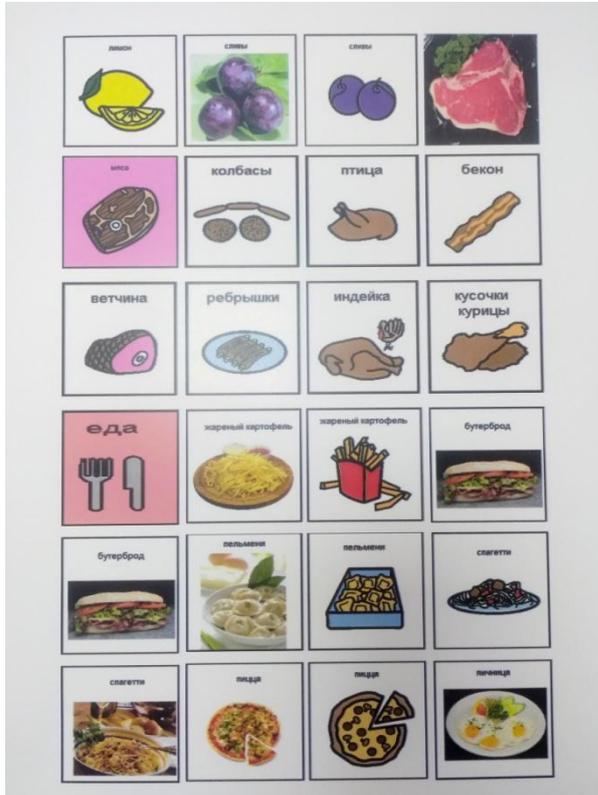
Одежда



Продукты питания

Приложение Ж

Примеры используемых пиктограмм, как средств альтернативной коммуникации для детей с тяжелой умственной отсталостью со средним уровнем коммуникативных умений



Продукты питания



Глаголы



Действия

