

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	6
1.1. Понятие альтернативной коммуникации в психолого-педагогических исследованиях	6
1.2. Особенности развития умственно отсталого ребенка	16
1.3. Виды альтернативной коммуникации у детей с умственной отсталостью	22
Выводы по первой главе	27
ГЛАВА 2. ПИКТОГРАММЫ КАК ВИД АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ	28
2.1. Пиктограммы: определение, структура, возможности	28
2.2. Методические аспекты использования технологии «пиктограммы» в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми	31
Выводы по второй главе	38
ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КАРТЫ КАК СРЕДСТВА РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТА «РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»	40
3.1. Описание внедрения коммуникативной карты как средства работы с умственно отсталыми детьми в рамках реализации предмета «речь и альтернативная коммуникация»	40
Выводы по третьей главе	53
Заключение	54
Библиографический список	56
Приложение	62

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время усиливается интерес психологов, педагогов к проблемам развития личности ребенка младшего школьного возраста, поскольку данный период характеризуется наиболее интенсивным развитием, когда закладываются основы физического и психического здоровья детей.

В контексте современного представления о целях образования, в частности формирования компетентностей ребенка, актуальным является формирование не только познавательной сферы, но и коммуникативных способностей, социальных навыков поведения. В этом отношении дети с умственной отсталостью имеют специфические поведенческие особенности.

Проблема социализации детей с умственной отсталостью находит свое отражение в работах Л.С. Выготского, А.А. Богдановой, Х.С. Замского, Т.В. Алышевой, Т.В. Ананьевой, С.С. Ляпидевского, А.Р. Маллер, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригера, Н.Н. Фотиной, Л.В. Шиповой и др.

С точки зрения Л.С. Выготского, дети с недоразвитием интеллекта и, в частности с умственной отсталостью, принципиально способны к социально-культурному развитию, формированию основ поведения, выработке высших чувств, но они часто оказываются лишены поддержки в процессе социализации [7].

В ратифицированной Россией в 2012 г. Конвенции о правах инвалидов отдельно отмечается «необходимость использования технологий, учитывающих разные формы инвалидности, принятие и содействие использованию жестовых языков, азбуки Брайля, дополнительных и альтернативных способов общения и всех других доступных способов, методов и форматов общения по выбору инвалидов» [22, с. 9].

Актуальность исследования обусловлена тенденцией к росту количества детей, имеющих нарушения интеллектуального развития. Особую значимость на сегодняшний день приобретают вопросы развития детей с умственной отсталостью, процесс социализации и формирования адекватных способов коммуникативного поведения у которых характеризуется значительной степенью отставания от нормы. Появление «нежелательных» психологических новообразований создает предпосылки для деформации личности ребенка, поэтому коррекция нарушений коммуникативного поведения у детей с умственной отсталостью имеет важное значение для дальнейшей жизни ребенка. В этом отношении важным оказывается изучение альтернативной коммуникации в процессе формирования у детей коммуникативных навыков.

Объект исследования – альтернативная коммуникация.

Предмет исследования – альтернативная коммуникация в процессе обучения умственно отсталых детей младшего школьного возраста коммуникативному поведению.

Цель исследования – изучить психолого-педагогические условия использования альтернативной коммуникации в процессе обучения умственно отсталых детей младшего школьного возраста коммуникативному поведению.

В соответствии с целью сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Провести обзор литературных источников по проблеме исследования.
2. Рассмотреть понятие альтернативной коммуникации в психолого-педагогических исследованиях.
3. Изучить особенности развития умственно отсталого ребенка.
4. Изучить виды альтернативной коммуникации у детей с умственной отсталостью.

5. Разработать проект по использованию альтернативной коммуникации в процессе обучения умственно отсталого ребенка младшего школьного возраста коммуникативному поведению.

Методологическая база исследования: культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского, подходы к изучению процесса социализации детей с умственной отсталостью А.А. Богдановой, Х.С. Замского, Т.В. Алышевой, Т.В. Ананьевой, С.С. Ляпидевского, А.Р. Маллер, Л.В. Шиповой и др., подходы к изучению альтернативной коммуникации (Е.А. Штягинова).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Понятие альтернативной коммуникации в психолого-педагогических исследованиях

Для того, чтобы изучить понятие альтернативной коммуникации, рассмотрим сначала общее понятие коммуникативной деятельности ребенка и ее становление.

Процесс зарождения и становления коммуникативной деятельности активно происходит в первые семь лет жизни ребенка. Наиболее важная идея отечественного психолога Л.С. Выготского в этом отношении состоит в том, что источник психического развития находится не во внутреннем мире ребенка, а в его взаимоотношениях со значимыми взрослыми [8].

Изучение коммуникативной деятельности ребенка как основы для формирования коммуникативно-универсальных учебных действий представлено в работах Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина и др.

Коммуникативная деятельность — деятельность, обеспечивающая необходимый уровень социальной компетентности ребенка, способность учитывать позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; способность слушать и вступать в диалог; успешно интегрироваться в коллектив сверстников, сотрудничать [5].

Относительно формирования коммуникативной деятельности, Л.С. Выготский подчеркивал, что окружающий мир не должен противостоять ребенку, перестраивать его природу, а напротив, должен являться гармоничным условием его развития. Ребенок не способен развиваться вне социума, поскольку изначально включен в общественные отношения; при

этом, чем меньше возраст ребенка, тем в большей степени он зависит от отношения к нему окружающих людей [8].

М.И. Лисина привнесла в отечественную психологию новую область – общение ребенка со взрослым, рассматривая данное взаимодействие как основу формирования коммуникативной деятельности в русле онтогенеза. Под руководством М.И. Лисиной проводились экспериментальные исследования общения детей и взрослых в контексте влияния данного взаимодействия на развитие психики ребенка, что продолжает развитие традиций Л.С. Выготского [12].

В развитии коммуникативной деятельности, а вслед за ней коммуникативно-универсальных учебных действий важную роль играет семейная ситуация, стиль отношений родителей с детьми, который является не только средством общения, но и методом воспитания взаимоотношениями. Ребенок будет относиться к окружающему миру таким образом, каким он видел его в своей семье – будет видеть мир безопасным или небезопасным, доброжелательным или агрессивным. Таким образом, у ребенка формируется базовое доверие/недоверие миру, на основании которого формируется коммуникативное поведение ребенка в дальнейшей жизни [12].

Доверительное общение способствует формированию позитивной Я-концепции ребенка, самопринятия и признания ценности своего «Я». Благодаря адекватному родительскому отношению, ребенок научается понимать свои чувства и потребности, формируя способность произвольного управления своим эмоциональным состоянием и коммуникативным поведением.

Как считает В.М. Целуйко, на формирование коммуникативной деятельности ребенка влияют детско-родительские отношения, которые могут определяться следующими параметрами:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностного взаимодействия, является высокая степень значимости как для ребенка, так и для родителя;

- стиль родительского взаимодействия с ребенком, особенности межличностного контакта.

Родители выступают для ребенка источником эмоционального тепла и поддержки, защиты. Это и власть, высшая инстанция, распорядители благ, и образец, пример для подражания. Исходя из этого, важным является создание в семье благоприятной психологической атмосферы – залога физического и духовного здоровья личности ребенка [26].

Заинтересованные в успешном воспитании своего ребенка родители, выбирают авторитетный стиль воспитания (достаточный уровень контроля, при этом теплый эмоциональный контакт с ребенком). Авторитетные родители открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения; допускают изменение своих требований в разумных пределах; дети хорошо адаптированы; уверены в себе; у них сформирован самоконтроль и социальные навыки; им свойственна адекватная самооценка и хорошая успеваемость в школе.

Н.Е. Жидкова выделяет три стратегии взаимодействия родителей и детей, оказывающие влияние на формирование коммуникативной деятельности:

- эмоциональное наказание;
- утверждение силы;
- разъяснение.

1) эмоциональное наказание (родители в качестве наказания за проступки применяют следующие способы: не разговаривают с ребенком,

иронизируют, насмехаются над ошибками и слабостями сына/дочери, заявляют о своем неприятии, своим поведением демонстрируют нелюбовь, нарочито сухо говорят с ребенком, отстраняют его от себя, не дают возможности установить с собой тактильный контакт, стимулируют возникновение чувства вины у ребенка. Эмоциональное наказание иногда оказывается очень «эффективно»: родителям удается добиться желаемых изменений в поведении ребенка, однако такое поведение очень опасно, ведь в основе его эффективности лежит страх ребенка потерять любовь самых важных для него людей в мире – родителей. В результате у ребенка развивается тревожность и зависимость) [9];

2) утверждение силы (включает такие действия родителей, как физические наказания; лишение удовольствий; ограничение материальных благ, привычных для ребенка; словесное выражение угрозы. Эта стратегия обычно тоже быстро дает свои результаты. Казалось бы, такими минимальными средствами, достигается нужное поведение ребенка и комфорт родителей, но изменить свое поведение ребенка заставляет страх наказания. А это значит, что его действия вызваны не осознанием своего поступка (то есть не внутренними причинами), а преимущественно внешними условиями. Данные особенности родительского стиля воспитания ведут к задержке морального развития ребенка. Таким образом, комфорт родителей, полученный методом утверждения силы, вряд ли может быть оправдан теми последствиями, которые он несет для развития ребенка);

3) разъяснение (данная стратегия является более мягкой, чем предыдущие способы, а соответственно, ее воспитательный результат не так быстро проявляется и не всегда одинаков. Родители пользуются данной стратегией, в случае спокойного объяснения ребенку последствий его поступков, особенностей поведения в обществе; пробуют донести до ребенка необходимость соблюдения социальных норм и правил. Плюсы данной стратегии очевидны: хорошие отношения родителей с ребенком даже при

возникновении дисциплинарных трудностей; своевременное развитие у ребенка совести, как регулятора поведения; стремление ребенка к взрослению, его принятие взглядов родителей) [9].

Следует отметить, что стратегия разьяснения требует от родителей особых педагогических способностей. Ведь для того, чтобы объяснить ребенку причины и следствия его поведения, требуется терпение и умение понять состояние ребенка и причины его поступков; умение доступно возрасту ребенка излагать свои мысли; знание индивидуальных особенностей сына/дочери и умение их использовать (например, создавая у ребенка ту или иную мотивацию поведения).

Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис составили перечень устойчивых типов негармоничного воспитания, которые способствуют возникновению нарушений коммуникативного поведения ребенка в его дальнейшей жизни:

1. Потворствующая гиперпротекция (родители максимально делают за ребенка то, что он может уже сам, в связи с чем ребенок растет демонстративным, требовательным).

2. Доминирующая гиперпротекция (родители тоже уделяют много времени ребенку, но при этом ставят многочисленные ограничения и запреты, подавляя его активность и самостоятельность; ребенок может вырасти либо тревожно-боязливым, астеничным, либо агрессивным).

3. Эмоциональное отвержение (родители всем своим видом показывают, что ребенок им мешает; они устанавливают эмоциональную дистанцию, холодны по отношению к ребенку, в результате чего он чувствует себя брошенным, оставленным, далее в его жизни может легко проявляться эмоциональная лабильность, неуверенность в себе, ощущение своей ненужности миру).

4. Гипопротекция (родителям неинтересно, как и чем живет их ребенок, в результате чего он растет эмоционально неустойчивым, озлобленным, тревожным) [29].

А.Я. Варга выделяет следующие особенности родительского отношения к ребенку, влияющие на особенности формирования коммуникативной деятельности ребенка:

1. Принятие-отвержение. На одном полюсе это такие характеристики, как эмоциональное принятие ребенка родителем, поддержка, симпатия к ребенку, доверие в отношениях, уважение индивидуальности ребенка, желание проводить много времени вместе с ребенком, одобрение его интересов и планов. На другом полюсе – восприятие родителем своего ребенка как плохого, неприспособленного, неудачливого, глупого. Родитель в большей степени испытывает раздражение, злость, досаду, не доверяет ребенку.

2. Кооперация (родитель интересуется делами и планами ребенка, старается при необходимости ему помочь, высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, гордится им, поощряет его самостоятельность, доверяет, старается посмотреть глазами ребенка на спорные вопросы, возникающие в отношениях, чтобы понять его точку зрения, его переживания).

3. Симбиоз (стремление родителя сокращать дистанцию в отношениях с ребенком, желание постоянно заботиться, контролировать, удовлетворять все потребности ребенка, ограждать его от трудностей жизни; родитель постоянно тревожится за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным).

4. Авторитарная гиперсоциализация (родитель авторитарен в отношениях с ребенком, навязывает свою волю без обсуждений, требуя безоговорочного послушания; при данном стиле распространены частые наказания, сильный контроль ребенка, его чувств, мыслей, действий).

5. «Маленький неудачник» (родитель инфантилизует ребенка, приписывая ему несостоятельность, неуспешность; все время преуменьшает способности ребенка, не доверяет ему, старается оградить от сложностей) [6].

Таким образом, ребенок, получая определенное родительское отношение в семье, начинает также относиться к миру, к себе, к другим людям, на основании чего у него формируются определенные стратегии коммуникативного поведения, как со взрослыми, так и со сверстниками.

М.И. Лисина подчеркивает, что опыт первичных отношений со сверстниками представляет тот фундамент, на котором в будущем выстраивается личность ребенка; опыт общения определяет в дальнейшем отношение ребенка к себе, к окружающим, к миру в целом; а также характер коммуникативных универсальных учебных действий ребенка в начальной школе [12].

К младшему школьному возрасту у детей значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к взаимопомощи. Значительно возрастает в этот период эмоциональная вовлеченность детей в процесс сопереживания сверстникам. Активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности способствует формированию «детского сообщества». Это формирует определенную предпосылку для развития коллективных отношений в будущем, в частности проявления коммуникативных умений. Содержание общения со сверстниками является в этом отношении важным фактором развития коммуникативно-универсальных учебных действий младшего школьника.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что формирование коммуникативной деятельности является основой развития коммуникативно-универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте как способности учитывать позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; способности слушать и вступать в диалог; успешно интегрироваться в коллектив сверстников, сотрудничать.

Альтернативная коммуникация в этом отношении имеет свои специфические особенности.

Под альтернативной коммуникацией понимается любая форма языка помимо речи, облегчающая социальную коммуникацию для ребенка. Имеется большое количество устройств для неговорящих или плохо говорящих детей. Критериями при выборе средств альтернативной коммуникации являются особенности когнитивных и моторных навыков ребенка, стиль обучения, особенности коммуникационных потребностей и способности к чтению [28].

Использование средств альтернативной коммуникации может быть достаточно эффективным для умственно отсталых детей. В случае, если ребенок никогда не говорил, у него может формироваться агрессивное и проблемное поведение, таким образом ребенок сообщает о своих потребностях и переживаниях. Средства альтернативной коммуникации помогают таким детям выстроить социальной коммуникации с окружающими людьми. Задача окружения в данном случае – моделировать систему общения.

В зарубежных исследованиях в качестве общепринятого международного обозначения поддерживающей коммуникации используется аббревиатура AAC (Augmentative and Alternative Communication — дополнительная и альтернативная коммуникация) [28].

Дополнительная коммуникация подходит для лиц с недостаточно сформированной устной речью, нуждающихся в соответствующей дополнительной поддержке, сопровождении речевой активности.

Альтернативная коммуникация состоит из системы методов, помогающих детям с временным запаздыванием речевого развития переживать долгий период отсутствия речи, постепенно овладевая ею. Дополнительная коммуникация также способствует облегчению понимания вербальных сообщений лиц с тяжелыми речевыми нарушениями, с умственной отсталостью, обеспечивая им более эффективное взаимодействие с другими людьми.

В литературе описаны различные средства альтернативной коммуникации:

1. Система PECS — коммуникационная система обмена картинками.
2. Жестовый язык.
3. Интерактивные коммуникационные доски.
4. Коммуникационные карточки-подсказки.
5. Книги «разговоров».
6. Коммуникационные устройства с синтезатором речи [22].

Рассмотрим их подробнее.

Карточки пекс (PECS) являются продуктом разработанной системы коммуникации авторов Лори Фрост (Lori Frost) и Энди Бонди (Andy Bondy) в 1985г. Основой способа обучения общению с помощью карточек PECS являются принципы Прикладного анализа поведения.

Жестовый язык: существует несколько его форм (американский жестовый язык, британский жестовый язык, Макатон (TM), жестовая речь Пагет Гормана (TM) и точный жестовый английский.

Тотальная Коммуникация – это одновременное комбинирование речи и жестов. Таким образом ребенку предоставляется единая модель языка, которая воспроизводится в двух модальностях одновременно. Подход тотальной коммуникации помогает подчеркивать смысл ключевых слов в речи взрослого, и это способствует лучшему пониманию языка [28].

Интерактивные коммуникационные доски – это визуальные символы, организованные по темам, они могут быть разного размера и формата в зависимости от занятия и ситуации, в которой они нужны. Доски могут быть как портативными, так и стационарными, когда одна доска постоянно стоит на одном и том же месте. Выбор и организация визуальных символов составляются таким образом, чтобы мотивировать ребенка и улучшать его функциональную коммуникацию.

Карточки-подсказки преимущественно используются с вербальными детьми. Они необходимы, чтобы напомнить ребенку, что сказать, и предоставить ему альтернативное средство коммуникации. Обычно такие карточки состоят из одного или двух сообщений, которые изображены в виде картинки и дублируются в виде письменной речи. По своей сути карточки заменяют вербальные подсказки. Именно поэтому такие карточки особенно полезны для детей, которые привыкли полагаться на устные подсказки взрослых. Карточки-подсказки хорошо работают в ситуациях, когда ребенку необходимо что-то сообщить.

Книга «разговоров» может состоять только из картинок, или же она может включать записи разговоров на повседневные темы. Цель такой книги – повысить навыки ведения разговора. Темы различных разговоров организуются в небольшую книгу, бумажник или нечто подобное и используются во время реального разговора с взрослым. Очень важно, чтобы содержание книги соответствовало возрасту, а все темы разговоров в книге имели реальное значение в жизни ребенка. Можно обеспечить реалистичность книги, используя фотографии окружающих мест и людей – это особенно хорошо работает с маленькими детьми. Книги разговоров помогают ребенку организовать разговор. Они визуальны иллюстрируют происходящий обмен репликами и помогают придерживаться общей темы разговора [22].

Коммуникационные устройства с синтезаторами речи могут дать «голос» невербальным детям. Команда профессионалов может определить наиболее подходящую технологию для ребенка. После выбора устройства нужно будет определить рабочий словарь, оформление устройства, размер символов и основные ситуации, которые мотивируют ребенка применить устройство. Существует множество подобных устройств, включая самые простые для людей, которые не понимают визуальные символы. Для того, чтобы пользоваться таким устройством, ребенок должен понимать причину и

следствие. Одно из популярных устройств для этих целей – это BIGmask (TM).

Таким образом, альтернативная коммуникация представляет собой любую форму языка помимо речи, облегчающую социальную коммуникацию для ребенка. Комбинирование средств альтернативной коммуникации, социальной поддержки, организационной поддержки и инструкции с визуальными подсказками, может значительно улучшать социальную коммуникацию и общение неговорящих или плохо говорящих детей. В данной работе нас интересует категория умственно отсталых детей, коммуникативное поведение которых нарушено, не полностью сформировано вследствие замедленности обучения и созревания психических процессов.

1.2. Особенности развития умственно отсталого ребенка

Дети с нарушениями развития имеют специфические особенности формирования познавательной сферы в целом и, в частности, умственных способностей. Степень нарушений психического развития ребенка может быть различной: от задержки психического развития до умственной отсталости, приводящей к стойкому нарушению познавательной деятельности, поведения в социуме [23].

Более половины легких отклонений в умственном развитии квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР) у детей. Понятие «задержка психического развития» утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» подчеркивает временной характер (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше дети с данной

патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения [23].

У детей с ЗПР нет грубого органического поражения мозга, как при умственной отсталости. На передний план при задержке развития выступают симптомы возрастного недоразвития, несформированности тех или других психических функций, слабость произвольной регуляции поведения.

При задержке психического развития ведущими факторами являются слабо сформированный интеллектуальный потенциал, низкая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость нового материала. У детей с ЗПР с раннего детства наблюдается отсутствие или позднее проявление интереса к окружающему миру и реакций на внешние раздражители, преобладание вялости и сонливости [10].

Тяжелые нарушения интеллектуального развития ребенка относятся уже к умственной отсталости. Термин «умственная отсталость», или «олигофрения» означает нарушение психического развития (в первую очередь, интеллектуального) вследствие органического поражения нервной системы. Т.В. Алышева отмечает, что ведущим признаком при умственной отсталости всех форм и степеней является недоразвитие познавательной деятельности ребенка, в особенности мышления [2].

При умственной отсталости ведущими факторами являются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость нового материала.

Важное значение на современном этапе приобретает концепция психического развития умственно отсталого ребенка, которую выдвинул Л.С. Выготский – один из первых исследователей проблемы умственной отсталости. Рассматривая процесс развития умственно отсталого ребенка как единый процесс, где последующий этап развития зависит от предыдущего, а каждый последующий способ реагирования зависит от реагирования ранее,

Л.С. Выготский указывает на необходимость различения первичного дефекта и вторичных осложнений развития [7].

Л.С. Выготский отмечал, что нельзя выводить особенности психики умственно отсталого ребенка из основной причины его отсталости – факта поражения его головного мозга – это значило бы игнорирование процесса развития. Отдельные особенности психики находятся в чрезвычайно сложном положении по отношению к основной причине. Важным выводом Л.С. Выготского является тезис о том, что умственно отсталый ребенок принципиально способен к социально-культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишенным этих высших функций [7].

Большой вклад в исследование проблемы развития умственно отсталого ребенка внесла А.А. Богданова, рассматривая проблему поведения и его коррекции у детей младшего школьного возраста в процессе обучения [4].

С точки зрения А.А. Богдановой, причинами нарушений в поведении детей являются особенности структуры дефекта (недоразвитие интеллекта и задержка психического развития), а также ослабление регуляционного механизма, в структуре которого присутствуют мотивационный, волевой и эмоциональный компоненты. В этом отношении система психолого-педагогической работы, направленной на совершенствование этих компонентов, позволит повысить возможности саморегуляции поведения детей с недоразвитием интеллекта [4].

Важно отметить, что степень недоразвития интеллекта у детей может быть различной. Выделяют следующие формы по степени глубины интеллектуального дефекта: легкая умственная отсталость, умеренная, тяжелая и глубокая.

Причиной умственной отсталости является поражение головного мозга (недоразвитие, болезнь, ушиб и т. д.), при этом не всякое поражение головного мозга приводит к стойкому нарушению познавательной деятельности. Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга [10].

Одной из важных характеристик личности умственно отсталых детей является незрелость их эмоциональной сферы. Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У детей с умственной отсталостью, начиная с раннего детства, наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта. Для эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка характерны малая степень дифференцированности, бедность переживаний. С точки зрения С.С. Ляпидевского, чувства умственно отсталого ребенка однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя. То есть, переживания умственно отсталого ребенка характеризуются примитивностью, у него нет дифференцированных тонких оттенков переживаний [13].

А.Р. Маллер отмечает, что у детей с умственной отсталостью часто бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства. У них наблюдается чрезмерная легкость и поверхностная оценка серьезных жизненных событий. Слабость мысли, интеллекта умственно отсталого ребенка и незрелость, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят формирование высших чувств, нравственных категорий, адекватных стилей поведения [15].

По мнению Х.С. Замского, умственная отсталость проявляется в особенностях поведения детей в том, что они либо заторможены, не

проявляют живости, любознательности, которые свойственны здоровым детям; либо могут проявлять агрессию в поведении, межличностном взаимодействии [10].

Агрессивное поведение (агрессия) – поведение, имеющее своей целью нанесение вреда кому-либо и противоречащее нормам поведения в социуме. К агрессивному поведению следует отнести действия, существующие в контексте отношений человека с окружающим миром и с собой. Факторы формирования агрессивного поведения детей с умственной отсталостью важно рассматривать как с количественной, так и с качественной сторон. Изменения с количественной стороны могут возникать как компенсаторная реакция на нехватку заботы и поддержки со стороны близкого окружения, что приводит к сложностям в усвоении реакций на внешние раздражители из социума. Изменения с качественной стороны детерминированы спецификой взаимоотношений ребенка и значимых близких, что нередко приводит к искаженному восприятию реальных социальных отношений. Агрессия не является автоматически возникающим в организме ребенка влечением, а является скорее реакцией на фрустрацию в удовлетворении важных потребностей, достижения удовольствия и психоэмоционального равновесия.

В целом, эмоциональная сфера детей с умственной отсталостью характеризуется незрелостью, неустойчивостью. В частности, такие дети беспокойны, раздражительны, у них наблюдается нарушение сна и бодрствования, питания; они постоянно находятся в состоянии усталости и напряжения, могут проявлять агрессию в поведении. Восприятие мира умственно отсталого ребенка более хаотично, чем у нормально развивающегося ребенка. Сенсомоторное развитие идет с запозданием, поэтому у детей данной категории вовремя не формируются адекватные реакции на поступающие из окружающей среды воздействия [10].

Что касается поведенческих особенностей, С.С. Ляпидевский в описании детей, имеющих диагноз «легкая степень умственной отсталости»,

сравнивая их с нормально развивающимися детьми, подчеркивает, что у умственно отсталых детей значительно чаще встречается эпилептоидный тип акцентуации, что может быть связано с органическим поражением головного мозга [13].

В особенностях поведения дети с умственной отсталостью отличаются от своих сверстников с нормальным развитием повышенными реакциями эмансипации, риском формирования психопатий, риском суицидального поведения в более старшем возрасте. Умственно отсталые дети, в особенности с гипертимным, сенситивным, эпилептоидным, шизоидно-эпилептоидным, шизоидно-истероидным типами акцентуаций характера представляют повышенную группу риска в возникновении нарушений поведения. С.С. Ляпидевский делает вывод о том, что акцентуации характера широко распространены среди детей с отставанием в развитии. По мнению автора, причиной этому являются социокультурные особенности среды (семья, учебное заведение). Значительную роль играет неблагоприятный семейный климат [13].

Важную роль в формировании личности ребенка, имеющего недоразвитие интеллекта различной степени, играет семья, в частности особенности воспитания, родительского отношения, поскольку наиболее сильный и важный источник эмоциональных переживаний ребенка – его взаимоотношения с другими людьми, взрослыми и детьми.

По мнению Т.В. Ананьевой, к важнейшим условиям формирования личности относится принятие умственно отсталого ребенка в семье, обеспечение возможностей его психического и эмоционального развития. Обладая природной привязанностью к родителям, ребенок даже на бессознательном уровне ждет понимания с их стороны, эмоциональной близости, всесторонней поддержки [3].

В этом плане ожидания родителей в отношении ребенка с умственной отсталостью, связанные с установками, со стилем воспитания, должны быть

максимально реалистичны, так как неадекватные ожидания являются препятствием на пути формирования полноценной личности ребенка. Родителям нужно постоянно анализировать свои методы взаимодействия с ребенком, поскольку нарушения в способах воспитания являются одной из важнейших причин возникновения отклонений в его личностном развитии.

Таким образом, знание родителями и педагогами характерологических особенностей детей с недоразвитием интеллекта позволит снизить вероятность нарушений их поведения. Доброжелательный настрой, тактичность, теплота в общении с умственно отсталыми детьми может способствовать смягчению их отрицательных и усилению положительных черт характера, влияющих на их коммуникативное поведение, адаптацию в социуме. В этом отношении различные виды альтернативной коммуникации способны расширить горизонты восприятия умственно отсталого ребенка в сфере коммуникативных действий в социальном взаимодействии.

1.3. Виды альтернативной коммуникации у детей с умственной отсталостью

Рассмотрим представленные в психолого-педагогической литературе виды альтернативной коммуникации у детей с умственной отсталостью:

1. Мануальные знаки (жесты). К этой системе относятся жестовые языки глухих разных стран (например, РЖЯ — русский жестовый язык). Жестовые языки имеют собственную грамматику, их система словоизменения и порядок слов отличаются от устного языка. Жестовые языки необходимо отличать от жестовых систем, вторые сконструированы так, чтобы передавать устную речь слово в слово, то есть копировать ее (например, КЖР — калькирующая жестовая речь). Следует также отметить, что КЖР в последнее время считают некорректной формулировкой и более

точным является пример такого термина, как «словесная речь с жестовым сопровождением». К системе мануальных знаков можно отнести и естественные жесты, используемые при общении людей друг с другом [22].

2. Графические символы. Включают в себя все символы-изображения. Блисс-символика — интернациональная семантическая языковая система, состоящая из нескольких сотен базовых графических символов и способная заменить любой естественный и искусственный язык на письме. Каждый блисс-символ представляет собой понятие; будучи объединены вместе, блисс-символы могут создавать новые символы, обозначающие новые понятия. Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы). Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки, которые образуют белый силуэт на черном фоне; слово написано белыми буквами над изображением. Картиночные символы коммуникации, к которым можно отнести систему PECS (система обмена изображениями); коммуникативные доски, коммуникативные книги.

3. Предметные символы. К таким символам относятся натуральные предметы, макеты или модели этих предметов, отражающие и символизирующие действия или события. Предметные символы могут иметь различные текстуры, что особенно важно для работы с детьми, имеющими нарушения зрения [22].

4. Коммуникация с помощью вспомогательных устройств, которые помогают людям выразить себя. К таким устройствам относятся, например, неэлектронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем, специальные клавиатуры, а также, устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях, с экранами и искусственной речью. Также существуют такие виды альтернативных средств коммуникации, которые сочетают в себе жесты, какие-либо символы, устную и письменную речь. К ним можно отнести систему Макатон. Это языковая программа с использованием жестов, символов и звучащей речи,

помогающая людям с коммуникативными трудностями общаться. Использование жестов делает коммуникацию возможной для людей, у которых отсутствует речь или речь которых неразборчива. Символы могут помочь общаться тем, кто не может жестикулировать или предпочитает графическое выражение речи.

Значительную роль в обучении детей с нарушениями развития приобретает работа с календарем. Календарь – это символическая система коммуникации, в которой символы или предметы–символы используются для представления основных видов деятельности в течение определенных отрезков времени. Благодаря календарной системе ребенок включается в ежедневную последовательность событий и видов деятельности, что становится основой для развития различных средств коммуникации. Календарная система как методика была разработана в Голландии. Ее авторами являются Я. Ванн Дайк, М. Джансен, Т. Виссер [22].

Выделяют следующие типы календарей:

1. Предметный календарь (символами являются натуральные и схематизированные предметы, их барельефное, рельефное, контурное изображение).
2. Картинный календарь (изображение какого–либо предмета, вида деятельности или места ее осуществления).
3. Календари смешанного типа (в котором изображение дополнено словом).
4. Календари с использованием словесной речи. Работая с календарем, педагог учит детей связывать сигналы (предмет, символ, рисунок, жест) с определенными реакциями и поведением, что является важным условием для обучения вообще, для обучения коммуникации в особенности.

Выбор вида и направленности используемых наглядных средств зависит от физических, сенсорных, моторных, психических, интеллектуальных возможностей ребенка. Важно отметить, что в Программе

образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью под редакцией Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой (Санкт-Петербург, ЦДК проф. Л. Б. Баряевой 2011) выделен раздел «Альтернативное чтение (чтение)» [19].

В данный раздел включено обучение следующим вариантам «чтения»:

- «чтение» телесных и мимических движений;
- «чтение» изображений на картинках и картинах;
- «аудиальное чтение»: слушание аудиокниг (литературных произведений, записанных на пластинки, аудиокассеты, CD-диски и др.);
- «чтение видеоизображений» (изображений на CD-дисках, видеофильмов: мультфильмов, документальных фильмов о природе, животных, фрагментов художественных фильмов и т. д.);
- «чтение» пиктограмм;
- глобальное чтение;
- чтение букв, цифр и других знаков;
- чтение по складам и т. п.

Таким образом, использование альтернативных средств невербальной коммуникации содействует подготовке к формированию навыков говорения и общения. К выбору системы альтернативной коммуникации для каждого отдельного ребенка необходимо подходить с учетом многих аспектов: выбранная система должна облегчать повседневную жизнь, позволять ребенку в меньшей степени чувствовать себя инвалидом и больше управлять собственной жизнью. Введение альтернативной системы общения должно быть скоординировано со всеми остальными услугами, такими, как образование, медицина, социальное сопровождение и т. д. Обучение языку и коммуникации не должны быть отделены от других форм терапии и поддержки. Средства альтернативной коммуникации, как и другие формы языка и коммуникации, должны быть орудием, используемым во всех жизненных ситуациях. Следовательно, обучение неговорящего ребенка использованию альтернативных средств коммуникации является сложным

процессом, который должен охватывать специалистов из разных областей (педагогов, психологов, логопедов, медицинских работников). Основным звеном в такой работе является постоянное взаимодействие с родителями, т. к. именно с ними ребенок проводит большую часть времени.

Выводы по первой главе

Подводя итог рассмотренным в первой главе вопросам, можно сформулировать следующие выводы:

1. Под альтернативной коммуникацией понимается любая форма языка помимо речи, облегчающая социальную коммуникацию для ребенка. Имеется большое количество устройств для неговорящих или плохо говорящих детей. Критериями при выборе средств альтернативной коммуникации являются особенности когнитивных и моторных навыков ребенка, стиль обучения, особенности коммуникационных потребностей и способности к чтению.

2. Использование средств альтернативной коммуникации может быть достаточно эффективным для умственно отсталых детей. Важным является положение о том, что умственно отсталый ребенок принципиально способен к социально-культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишенным этих высших функций. В этом отношении система использования альтернативной коммуникации позволит повысить возможности коммуникативного поведения умственно отсталых детей.

3. В силу значительных ограничений вербальной коммуникации дети с умственной отсталостью оказываются в большой зависимости от коммуникативных партнеров, поэтому так важно научить их альтернативным приемам работы с различными видами доступной информации. Существует несколько видов альтернативной коммуникации, их выбор в работе с конкретным ребенком должен основываться на ряде факторов, в совокупности составляющих картину развития данного ребенка.

ГЛАВА 2. ПИКТОГРАММЫ КАК ВИД АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

2.1. Пиктограммы: определение, структура, возможности

Пиктограмма (от лат. – «рисовать» и греч. – «запись») – это знак, который отображает важные узнаваемые черты объекта, предмета, явления, представленные в схематическом виде [22].

Еще с первобытных времен известны наскальные рисунки на стенах пещер, в которых люди, не умея писать, рисовали какие-то символы, рассказывающие об истории того времени, о том, как жили люди.

Пиктограмма, таким образом, выступает своего рода формой предписма, рисуночного письма, или картинописи, когда предметы и события изображаются с помощью условных знаков.

В современности метод пиктограммы был разработан в 60-70-х гг. XX веке, использовался в психологических исследованиях. В педагогике метод пиктограмм стал использоваться в случаях грубых нарушений речевых функций и проблем коммуникации у детей. Педагог, используя пиктограммы, привлекает таким образом определенные коммуникативные стратегии, повышающие возможности понимания и способствующие информационному обмену между детьми.

В сфере специального обучения распространенной является знаковая система Макатон, которая возникла в 1972г. со словаря символов. Макатон представляет собой две взаимосвязанные части, служащие компенсирующим средством речи [14].

Пиктограммы используются в психологии и педагогике с целью изучения опосредованного запоминания, то есть запоминания при помощи средств.

Использование пиктограмм в дошкольной педагогике разные авторы называют по-разному. С точки зрения В.К. Воробьевой, это сенсорно-графические схемы, по Т.А. Ткаченко – предметно-схематические модели, по Т.В. Большевой – коллажи, Л.Н. Ефименкова использует название –схема составления рассказа [19].

Метод пиктограмм становится все более популярным в разработке нетрадиционных технологий в системе дошкольного образования для детей старшего дошкольного возраста. С их помощью дети развивают память, воображение, мышление, повышают качество речемыслительной деятельности, происходит всестороннее развитие их личности в целом.

Основные задачи метода пиктограмм в работе с детьми:

- облегчение процесса овладения связной речью, процесса запоминания и увеличения объема памяти;
- развитие речемыслительной деятельности детей;
- использование естественных механизмов памяти с целью контролирования процесса запоминания, сохранения и припоминания информации;
- развитие речи ребенка в процессе общения и обучения.

Педагог в этом процессе помогает детям упорядочивать и систематизировать познавательную информацию об окружающем мире, обогащает словарный запас детей, вследствие чего развивается связная речь. Педагог обучает последовательности, логичности и связности изложения, воспитывает в детях потребность в речевом общении, развивает детское мышление, воображение, речеслуховую и зрительную память, мелкую моторику [28].

На использовании пиктограмм основывается метод обучения дошкольной грамоте, разработанный Д.Б. Элькониным и Л.Е. Журовой [30]. Использование схем и моделей постепенно приучает детей к наблюдению за языком. Возможности схематизации и моделирования помогает детям

увидеть связь слов в предложении и тексте, что формирует интерес к словам, к процессу общения, совершенствует речемыслительную деятельность.

Овладевая методом пиктограмм, ребенок значительно сокращает время обучения, одновременно решая следующие задачи:

- развитие психических познавательных процессов;
- способность перекодировать информацию – преобразовывать абстрактные символы в образы;
- развитие мелкой моторики при графическом воспроизведении.

С целью стимулирования фантазии и речевой деятельности на начальном этапе работы необходимо сформировать у детей знаково-символические функции. Это символы геометрических фигур, символическое изображение предметов: силуэтов, контуров, условных обозначений.

Пиктограммы являются эффективными в процессе разучивания стихотворений, пальчиковых игр, пересказа сказок. Суть работы в том, что на каждое слово или словосочетание составляется картинка, произведение при этом зарисовывается схематически. Далее, ребенок по памяти, с опорой на графическое изображение, воспроизводит текст целиком [14].

Использование таких схем позволяет менять характер деятельности детей: они не только слышат свою или обращенную к ним речь, но и видят ее элементы. Ребенок учится осуществлять операции анализа и синтеза на наглядно представленном материале.

Метод пиктограмм также позволяет показать многообразие однокоренных слов, которые можно образовать от исходного корневого слова. Работа с пиктограммами развивает у детей ощущение того, как системно устроен язык, в сознании детей слова начинают существовать не изолированно, а в виде групп, объединенных одним признаком.

Метод использования пиктограмм можно успешно использовать в любой образовательной деятельности, развивая у детей культурно-

гигиенические навыки, формируя представление о здоровом образе жизни, развивая способность к пересказу произведений, к заучиванию стихотворений и т.д. [28].

Таким образом, пиктограмма представляет собой систему различных приемов, которые облегчают запоминание и увеличивают объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций, так становится возможной организация учебно-воспитательного процесса в виде игры. Использование метода пиктограмм в настоящее время становится все более актуальным. Пиктограмма относится к невербальным средствам общения, позволяя ребенку соединять в своем воображении несколько зрительных образов, фиксировать эту взаимосвязь, далее при припоминании по одному из образов этой ассоциации воспроизводить все ранее соединенные образы. Пиктограммы облегчают процесс запоминания, развивают речемыслительную деятельность детей, формируют коммуникативные умения.

2.2. Методические аспекты использования технологии «пиктограммы» в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми

Дети с умственной отсталостью обучаемы, они способны овладеть навыками общения, смогут освоить социально-бытовые навыки, грамоту, счет, если будет правильно организовано специальное обучение, направленное, в первую очередь, на формирование коммуникативной сферы [7].

Если ребенок в ходе такого обучения становится способен выразить свои желания, обратиться за помощью, адекватно реагировать на обращение к нему окружающих, он сможет войти в социум, адаптироваться, научиться жить в мире.

Суть использования технологии «пиктограммы» в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми состоит в создании у детей тех «ключевых звеньев», которые обуславливают развитие речевой системы и системы коммуникации в целом. В обучении можно выделить два взаимосвязанных раздела:

- формирование необходимой основы с целью овладения навыками коммуникации;
- развитие умений и навыков коммуникации [19].

Умственно отсталые дети плохо запоминают стихотворения и небольшие тексты, у них отсутствует способность четко, последовательно излагать свои мысли, делать умозаключения. У таких детей имеются речевые нарушения, резко ограничивающие их общение с окружающими. Кроме того, дети отстают в развитии мыслительных операций, в овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением. У них нарушено внимание, что приводит к трудностям выполнения задания на основе словесной инструкции [10].

Недостаточный словарный запас приводит к бедности речи, ее односложности, умственно отсталый ребенок неспособен построить распространенные предложения, может использовать «слова-паразиты», у него отсутствуют навыки культуры речи: интонационная выразительность, регулировка темпа речи и силы голоса. В то же время дети с удовольствием рассматривают книги, сюжетные картинки, пиктограммы, пытаясь «читать» текст [13].

Коррекционную работу с умственно отсталыми детьми по методу пиктограмм необходимо выстраивать в четыре этапа: подготовительный, начальный, тренировочный и заключительный. При этом, поэтапное структурирование осуществляется по спирали, на каждом следующем этапе задачи усложняются. Период пребывания на том или ином этапе обучения

может быть различным в зависимости от степени умственной отсталости: одни дети усваивают материал быстрее, другие более медленно.

Работа по методу пиктограмм с умственно отсталыми детьми направлена на стимулирование речевого общения, на формирование и усвоение средств общения – как вербальных, так и невербальных (визуальные речевые коды: жесты, мимика, пиктография), вследствие чего будут совершенствоваться функции и процессы высшей нервной деятельности, интеллекта [22].

Особое место в коррекционной работе занимает развитие у детей с умственной отсталостью сенсорного восприятия. Именно поэтому на всех этапах работы по методу пиктограмм уделяется особое внимание сенсорному воспитанию детей (это основа для развития мышления через расширение поля восприятия с точки зрения М. Монтессори) [17].

Дети знакомятся с разными формами, звуками, движениями, учатся выделять, узнавать, сравнивать, объединять в группы, воспроизводить по подражанию и простейшему образцу. Основное внимание уделяется тому, чтобы воспринятое соединялось со словом и формировало особые представления о пространственных признаках предметов. Дети, таким образом, будут пользоваться сформированными на предметном материале перцептивными действиями при восприятии материала (экспрессивные жесты, мимические движения, эмоциональные состояния и т.д.). Помимо формирования сенсорных эталонов, происходит расширение словарного запаса умственно отсталого ребенка [17].

Коррекционная работа по методу пиктограмм с детьми с умственной отсталостью должна осуществляться по следующим направлениям:

- развивать у детей сенсорное восприятие и сенсорно-перцептивные способности;
- развивать способность к использованию невербальных компонентов коммуникации;

- развивать зрительно-моторную координацию, мелкую моторику рук и артикуляционную моторику;
- развивать функции голоса и дыхания;
- развивать чувство ритма;
- развивать импрессивную и экспрессивную речь;
- развивать навыки коммуникации.

В работе по созданию альтернативной коммуникации с умственно отсталыми детьми важным аспектом является организация работы с родителями. Родителям умственно отсталого ребенка требуется объемная психолого-педагогическая компетентность в вопросах его воспитания и развития. В этом отношении «родительская компетентность» представляет собой многомерный и многогранный феномен, означающий способность родителей осознавать свою роль в развитии ребенка, способствовать его социализации, формируя первоначальные знания, умения, навыки, опираясь на научно-обоснованные педагогические подходы и практические рекомендации [28].

Общаясь с ребенком, понимая его желания и нужды, родители создают для него благоприятную среду для удовлетворения его жизненных потребностей, планируют образование ребенка, его вхождение в социум. Здесь очень важна способность родителей видеть реальную ситуацию развития своего ребенка и предпринимать усилия по ее изменению с целью более благоприятного формирования психических функций у ребенка.

С этой целью педагогам необходимо объединять свои усилия с родителями, занимаясь с умственно отсталыми детьми по методу пиктограмм, формируя у них способность к коммуникации.

В домашних условиях родители могут развивать наглядно-образное мышление ребенка, используя символы, схемы, которые лежат в основе образования искусственных ассоциаций, облегчающих процесс запоминания и увеличивающих объем памяти. Опора на визуальный образ очень важна,

так как при воспроизведении текста зрительный образ возникает в воображении и это наиболее короткий путь к формированию процесса запоминания и точной передачи информации, например, в стихах и текстах. Для этого достаточно схематичного изображения отдельных частей, что облегчает запоминание и последующее воспроизведение целостно образа в рифмованной форме. Суть использования пиктограмм заключается в том, что на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается изображение, таким образом, зарисовывается все стихотворение. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком [14].

Кроме того, у ребенка формируются коммуникативные навыки. Не умея сразу сказать вербально о том, что ему необходимо, ребенок может с помощью педагогов и родителей учиться схематически отображать свои потребности, постепенно развивая речевую и коммуникативную деятельность.

Речь наряду с мышлением и эмоционально-мотивационной сферой определяет психическое развитие ребенка. Несмотря на огромное число исследований относительно развития умственно отсталых детей, до сих пор не ясно, является ли развитие мышления первичным в обуславливании развития речи или наоборот. Однако многие авторы утверждают, что низкий уровень умственного развития является скорее причиной лингвистических недостатков, чем фактических нарушений речи. Таким образом, языковое функционирование умственно отсталых детей в значительной мере зависит от того, какая социальная ситуация будет окружать ребенка. Ситуации, особенно вредные с точки зрения эмоциональной жизни ребенка (изоляция, отверженность), существенным образом влияют и на развитие речи.

Ребенок учится говорить не благодаря урокам языка, а благодаря естественной необходимости коммуникации, происходящей в результате социальных взаимодействий. Попытке установить отношения должны

предшествовать многочисленным упражнениям, чтобы ребенок проявил свое подлинное «Я». В выстроенной таким образом ситуации диалога у ребенка намного больше шансов развить собственную активность и инициативу в установлении межличностных контактов.

Методически, работа по реализации задач использования пиктограмм с умственно отсталыми детьми должна осуществляться в несколько этапов:

1. Установление эмоционального контакта, благоприятной атмосферы общения.
2. Повышение психической активности ребенка.
3. Создание продуктивного педагогического общения.
4. Создание единого ответа – решения поставленных проблем [19].

Педагог определяет последовательность своих действий и работы детей; время, которое будет затрачено на осуществление данного вида обучения; прогнозирование и результативность.

План использования пиктограмм в работе с текстом:

1. Прежде всего, в тексте надо выделить ключевые слова или короткие выражения.
2. Затем к каждому из выделенных слов или выражений нарисовать картинку, которая сможет впоследствии напомнить именно это слово (эту картинку можно назвать зрительной ассоциацией на слово), картинка не должна быть не слишком схематичной, не слишком подробной. Она должна быть достаточно простой и не требующей специальных художественных навыков. Пиктограмма не может быть правильной или неправильной, главное, чтобы она впоследствии смогла напомнить слово или выражение, к которому она была нарисована.

3. Далее, в зависимости от времени на запоминание, а также способностей к визуализации, возможны разные варианты работы с текстом:

- сначала попробовать, глядя на рисунки, воспроизвести текст, как можно подробней. Затем, попробовать воспроизвести текст, вспоминая свои картинки мысленно, т.е. не глядя на них;

- если необходимо помнить текст долго, то целесообразно возвращаться время от времени к своим пиктограммам и пытаться воспроизвести его по ним.

Такое повторение намного рациональнее, чем обыкновенное запоминание, использование методик пиктограмм очень эффективно.

Выводы по второй главе

Подводя итог рассмотренным во второй главе вопросам, можно сформулировать следующие выводы:

1. Пиктограмма – это система различных приемов, которые облегчают запоминание и увеличивают объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций, так становится возможной организация учебно-воспитательного процесса в виде игры. Использование метода пиктограмм в настоящее время становится все более актуальным. Пиктограмма относится к невербальным средствам общения, позволяя ребенку соединять в своем воображении несколько зрительных образов, фиксировать эту взаимосвязь, далее при припоминании по одному из образов этой ассоциации воспроизводить все ранее соединенные образы. Пиктограммы облегчают процесс запоминания, развивают речемыслительную деятельность детей, формируют коммуникативные умения.

2. В работе умственно отсталыми детьми, вследствие своеобразия их психического развития, педагогу необходимо тщательно продумывать этапы работы, их последовательность, степень усложнения заданий. Умственно отсталый ребенок вполне способен овладеть навыками общения, освоить социально-бытовые навыки, грамоту, счет, если будет правильно организовано специальное обучение, направленное, в первую очередь, на формирование коммуникативной сферы, чтобы ребенок мог научиться выражать свои желания, обращаться за помощью, адекватно реагировать на обращение к нему окружающих. Эти навыки будут способствовать его эффективному вхождению в социум, адаптированности в дальнейшем процессе школьного обучения. Среди умственно отсталых детей многие не говорят или общаются с окружением только с помощью жестов, мимики и движений. Педагогу важно понимать их просьбы и учить детей обращаться к окружению. Различные формы альтернативной коммуникации облегчают

таким детям общение, к примеру оно может быть организовано с помощью фотографий, картинок, знаков, символов или метода жестикуляции/мимики. Роль педагога заключается в поиске наиболее подходящего способа общения с такими детьми.

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ КОММУНИКАЦИОННОЙ КАРТЫ КАК СРЕДСТВА РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТА «РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

3.1. Описание внедрения коммуникативной карты как средства работы с умственно отсталыми детьми в рамках реализации предмета «речь и альтернативная коммуникация»

В сфере речевых и коммуникативных способностей дети с умственной отсталостью характеризуются рядом особенностей: у них отсутствует мотивация к общению, наблюдается несобранность, негибкость в поведении, они быстро истощаются эмоционально, речь не ясна или может отсутствовать полностью, что затрудняет процесс их коммуникации с другими людьми. Вследствие чего, необходимо обучать таких детей использованию альтернативных средств коммуникации (жесты, мимику, систему символов, пиктограммы).

Эти невербальные средства должны в процессе обучения становиться предпосылками, а не препятствием к тому, чтобы дети овладевали вербальными средствами общения. Если же данное овладение затруднено, умственно отсталый ребенок может использовать невербальные средства общения. Это скомпенсирует отсутствие полной речевой активности, даст возможность таким детям научиться выражать себя, свои потребности, желания, просьбы; развить познавательный интерес.

Цель коррекционно-развивающей работы: формирование коммуникативных и речевых навыков у детей с умственной отсталостью с помощью пиктограмм и коммуникационной карты, что будет способствовать эффективной социализации и успешности в учебной деятельности.

Задачи коррекционно-развивающей работы:

1. Учить детей овладению невербальными и вербальными средствами коммуникации.

2. Учить распознавать символы пиктограмм и с помощью коммуникационной карты общаться, выражать себя, свои потребности.

3. Создать необходимые условия для развития познавательной деятельности детей (использовать в коммуникационной карте различные области знаний, предметов и явлений окружающего мира).

Коррекционно-развивающая работа с умственно отсталыми детьми должна основываться на следующих принципах:

- принцип гуманизма (вера в возможности ребенка, позитивный подход);
- принцип обходного пути (опора на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие);
- принцип поэтапного формирования мыслительных действий, невербальной коммуникации с постепенным усложнением заданий, учитывая «зону ближайшего развития» каждого ребенка;
- принцип системности (рассмотрение речевых и коммуникативных нарушений ребенка во взаимосвязи с другими сторонами его психического развития);
- принцип реалистичности (учет реальных возможностей ребенка и ситуации);
- принцип индивидуально-дифференцированного подхода (изменение содержания, форм и способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка, целей работы);
- принцип непрерывности – проведение коррекционной работы на протяжении всего обучения ребёнка с учетом изменений его личности);
- принцип комплексности (воздействие осуществляется на весь комплекс речевых и неречевых нарушений);

- принцип сотрудничества с семьей (признание семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество) [7].

В коррекционно-развивающей работе важными являются такие направления как:

1. Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации:

- расширение рамок коммуникации с окружающими;
- формирование представлений о невербальных средствах коммуникации;
- развитие невербальных компонентов коммуникации.

Это можно осуществлять с помощью следующих приемов: развивать у ребенка понимание жестов и выразительных движений (указательный жест, кивок и покачивание головой и т.д.), учить ребенка выполнять действия по невербальной инструкции и отвечать утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные вопросы. Учить ребенка коммуникативно-значимым жестам (да, нет, хочу, дай и т.д.), развивать его мимику, обучать жестовому приветствию и прощанию, использованию символов, пиктограмм в коммуникационной карте.

2. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики:

- формирование представлений о схемах лица и тела;
- развитие подвижности речевой мускулатуры.

Это можно осуществлять с помощью массажных расслабляющих (активизирующих) движений, пальчиковой гимнастики, активизации пассивных и активных движений рук, артикуляционной и мимической гимнастики.

3. Развитие импрессивной и экспрессивной речи.

- развитие понимания ситуативной и бытовой речи;

- формирование первичных коммуникативных навыков.

Это можно осуществлять с помощью следующих приемов: узнавание предметов по их названию (игрушки, части тела, одежда, животные, люди), с помощью показа картинок с изображением предметов, относящихся к определенным категориям, различающимся по тому или иному признаку.

В результате коррекционно-развивающей работы у обучающихся должны быть сформированы:

- 1) потребность в коммуникации;
- 2) способность понимать обращенную речь, понимать смысл доступных жестов и графических изображений: рисунков, фотографий, символов;
- 3) умение использовать средства альтернативной коммуникации в процессе общения: ребенок использует предметы для выражения своих потребностей путем указания на них жестом. Использует жесты, взгляд, мимику для передачи сообщений другому человеку (взрослому или сверстнику);
- 4) способность понимать слова, обозначающие объекты и явления природы, предметы труда и деятельности человека;
- 5) умение использовать по возможности вербальные средства коммуникации.

Использование жестовой речи в обучении детей ускоряет их общее и речевое развитие. Без использования языка жестов дети, оказываясь в ситуации, когда не могут выразить свои чувства и потребности словесно, нередко просто переходят на крик или начинают так или иначе проявлять агрессию. Язык жестов помогает ребенку усваивать основные понятия, он учится влиять на окружающий мир. Важно понять, что на том этапе, когда речевое общение невозможно, жест может быть тем мостиком, который проложит путь от движения рук к первым сказанным словам [14].

Таким образом, жесты – это средство, которое позволит умственно отсталому ребенку вступить в коммуникацию. Жесты должны быть такими, чтобы ребенок мог с легкостью их выполнять.

Для занятий с умственно отсталыми детьми важно учитывать следующие моменты:

- жест всегда должен синхронно подкрепляться словом;
- при обучении ребенка жесту ему необходимо оказывать помощь, помогать ему в выполнении движения своими руками;
- жесты, которым обучен ребенок, должны отрабатываться в повседневной жизни;
- при общении жестами ребенка следует побуждать к произнесению звуков, слов.

На уроке с детьми можно проводить игровые упражнения на развитие жестов и мимики:

1) Покажите «высокого» мальчика, «низкого»; покажите «я, ты, мы»; покажите «маленького комарика»; «большого медведя».

2) Игры: «Съели кислый лимон» (дети морщатся). «Рассердились на драчуна» (сдвигают брови). «Встретили знакомую девочку» (улыбаются). «Удивились» (приподнимают брови, широко открывают глаза). «Обиделись» (опускают уголки губ). «Умеем лукавить» (моргают то правым глазом, то левым).

3) с помощью пиктограмм дети знакомятся с различными понятиями.

Полностью система пиктограмм для умственно отсталых детей состоит из 10-ти разделов:

- общие символы, предназначенные для взаимосвязи;
- качественные обозначения: плохо, хорошо, очень хорошо;
- знаки, выражающие состояние ребенка, его здоровья;
- знаки, обозначающие еду, посуду;
- предметы быта;

- знаки, указывающие на гигиену;
- занятия, игры;
- ощущения, чувства;
- отдых, работа;
- вера, религия.

Каждая пиктограмма должна быть простой, конкретной, соответствовать потребностям ребенка.

В данной работе фокусом внимания является внедрение коммуникационной карты как средства работы с умственно отсталыми детьми в рамках реализации предмета «Речь и альтернативная коммуникация».

Аббревиатура PECS возникла из английского определения Picture Exchange Communication System, что в переводе дословно означает «коммуникационная система обмена изображениями». Она была разработана Л. Фрост и Э. Бонди в 1985г. и до сих считается одним из эффективных средств альтернативной коммуникации, благодаря своей простоте и доступности [22].

Карточки PECS легко можно изготовить самостоятельно при помощи компьютера и принтера, можно расширять их набор по мере необходимости. Первый этап обучения пользованию PECS обычно вызывает наибольшие затруднения. Непривыкшему к проявлению инициативы в общении ребенку потребуется определенное время, чтобы понять новые, ставшие доступными ему возможности. Например, если ребенок любит яблоки, обучение лучше всего начинать с того, что показывать ребенку картинку с яблоком, выдавая любимое лакомство. И момент, когда он сам возьмет в руки карточку с нужным изображением, желая донести до взрослого свое желание, можно считать первым успешным этапом использования PECS.

Любая картинка, пиктограмма или жест являются способом передачи информации.

Сначала нужно показать детям необходимость вступления в коммуникацию для удовлетворения своих потребностей и желаний. Достижение этой цели возможно при решении следующих задач:

- обучение адекватной реакции на речевые обращения;
- обучение доступной знаковой системы (речи, жестов, пиктограмм) для сообщения о своем состоянии, просьбе;
- обучение элементарным этикетным умениям (выражению приветствия, прощания, благодарности);
- организации общения детей, положительно влияющей на их эмоциональное состояние.

Формирование коммуникативных умений должно включаться во все виды деятельности детей: игру, обучение, режимные моменты и реализуется на материале игр и предложений, предлагаемых направлениями программ. 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 [1].

Общение умственно отсталых детей всегда должно сопровождаться четкой и эмоционально окрашенной речью взрослого. Необходимо побуждать детей к использованию доступных речевых средств (звуков, слов и т.п.). В работе с такими детьми используется доступная система знаков для общения (жесты, предметы-символы, фотографии, рисунки, пиктограммы), количество их постепенно увеличивается по мере включения в коммуникационную карту.

Обучение коммуникации умственно отсталых детей строится по следующим направлениям:

- развитие эмоциональных реакций;
- развитие зрительно-слухового восприятия;
- развитие понимания речи и расширения пассивного словаря;

- развитие органов артикуляции и дыхания;
- целенаправленное формирование коммуникативной функции речи.

В работу с не говорящими детьми необходимо включать язык жестов. Оптимальным результатом использования жестов в системе обучения речи становится выработка осознанного указательного жеста, т.е. способности с помощью жеста (необязательно руки) выразить свою потребность и ответить на вопрос [1].

Работа с коммуникационной картой включает в себя следующие этапы:

1. Идентификация символа. Ребенку последовательно демонстрируются пиктограммы, предлагается опознать и соотнести с реальным предметом или с его реалистическим изображением на картинке.
2. Выбор нужной пиктограммы из ряда других, когда ребенок узнает и показывает ту пиктограмму, которую назвал взрослый.
3. Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других.
4. Выбор такой же пиктограммы среди множества других.
5. Конструирование фразы с помощью пиктограмм. Взрослый произносит фразу, а ребенок выбирает и показывает пиктограмму в той последовательности, в которой произносятся слова, чтобы получилась нужная фраза.
6. Работа с коммуникативной картой.

Альтернативная коммуникация, применяемая на занятиях с умственно отсталыми детьми, не заменяет вербальную речь, а выступает в качестве ее стимуляции, помогает ребенку сориентироваться в происходящем, создает основу для развития коммуникативных навыков, обогащает его пассивный словарь [16].

Далее, описан процесс организации обучения умственно отсталых детей в русле изучения предмета «Речь и альтернативная коммуникация».

С помощью коммуникационной карты педагог ставит на уроке следующие задачи:

1. Обучить ребенка давать карточку.
2. Обучить ребенка отдавать карточку.
3. Необходимо достичь того, чтобы ребенок распознавал предметы, изображенные на карточке.
4. Научить ребенка составлять предложения типа «Я хочу....(название предмета)» или «Дай мне...(предмет)».
5. Научить ребенка отвечать на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» с помощью карточек.
6. На завершающем этапе ребенок должен научиться различать предметы и когда его об этом спрашивают, и когда он сам называет предметы.

Таким образом, постепенно дети научатся в пределах учебного предмета выстраивать альтернативную коммуникацию.

Основные умения, которыми могут овладеть дети в контакте друг с другом и с педагогом:

1) Приветствие.

Для приветствия существуют специальные слова и жесты, которые используются при встрече, они подразумевают: «я тебя увидел, я тебя узнал» - неслучайно же формулы приветствия обычно подразумевают пожелания добра и здоровья. Формулировки эти всем нам знакомы: «Здравствуйте», «Доброе утро», «Добрый день», «Добрый вечер», «Привет!» - и важно, чтобы ребенок с умственной отсталостью делал различие, кому можно сказать «привет», а с кем стоит поздороваться более почтительно.

2) Прощание.

Это слова и жесты, которые мы используем, расставаясь, выражая добрые пожелания человеку. Точно так же нужно научить ребёнка с нарушением интеллекта, что «пока!» подходит для друзей и близких взрослых, а с остальными лучше прощаться «до свидания». В ответ на

прощание точно также принято прощаться. Из необязательных жестов – помахать рукой, улыбнуться, наклонить голову.

3) Игра «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 “здравствуй” приближается, протягивая к нему руки с повернутыми вверх раскрытыми ладонями. Пусть ребёнок включится в игру, повторяя движения и слова вместе со взрослым.

4) Обращение.

Ребенок должен знать, что когда он чего-то от кого-то хочет: позвать на помощь, рассказать интересную историю, пожаловаться или похвалиться, - необходимо к этому человеку обратиться. Обратиться – значит, обратить на себя его внимание, чтобы человек начал внимательно слушать именно ребенка и знал, что ребенок от него чего-то хочет. Если ребенок знает имя человека, то нужно обратиться по имени. Если имя неизвестно, есть варианты посложнее: «Послушайте», «Извините», «Я хочу вам что-то сказать/спросить», «Могу я к вам обратиться?» Еще детям нужно знать, что к друзьям и близким мы обращаемся на «ты», а к остальным взрослым – на «вы». Важно, чтобы ребенок и сам отзывался на обращение, когда к нему обращаются.

5) Игра «Давайте познакомимся!».

Дети становятся в круг, ведущий держит мяч, затем он называет свое имя и имя того, кому бросает мяч. Названный ребенок должен поймать мяч, и обратиться к тому, кому мяч собирается кинуть. Эта игра помогает детям познакомиться, а также вовлечь в общение стеснительных детей.

6) Игра «АУ!».

Один ребенок стоит спиной ко всем остальным, он потерялся в лесу. Кто-то из детей кричит ему: «Ау!» - и «потерявшийся» должен угадать, кто его звал. Эту игру хорошо использовать в процессе знакомства детей друг с другом. Ребенку, стоящему спиной ко всем остальным, легче преодолеть барьер в общении, побороть тревогу при знакомстве.

7) Игра «Слева друг и справа друг».

Инструкция: «Сядьте, пожалуйста, в один большой круг. Сейчас мы с вами будем знакомиться. Для этого каждый назовет нам свое имя, а мы все будем внимательны и постараемся запомнить имя своего товарища справа и слева».

Воспитатель начинает игру сам, называя свое имя, и предлагает ребятам продолжить представление по кругу. После того как все ребята назвали свои имена, ведущий дает следующую инструкцию:

«А теперь посмотрите на своих соседей, вспомните их имена, и мы продолжим игру. Сейчас я положу правую руку на плечо своего соседа (обнимает за плечи ребенка, стоящего справа) и скажу так: «Моего друга справа зовут... (называет имя), а моего друга слева (обнимает за плечи соседа слева) зовут...»

8) Просьба о помощи, поддержке, услуге.

Когда у ребенка с нарушением интеллекта что-то не получается, он может начать расстраиваться, злиться. Ребенка стоит научить тому, что почти любой взрослый может ему помочь – нужно только правильно попросить, и в этом нет ничего зазорного. Другой момент: просьбы «разрешите пройти», «пожалуйста, подвиньтесь».

9) Оказание помощи, поддержки, услуги.

Если ребенка просят о помощи, и он эту помощь в силах оказать, то он может это сделать с комментарием: «Хорошо», «Пожалуйста». Ведь помощь можно не только принимать, но и оказывать. Если ребенок видит рядом с собой человека, который может нуждаться в помощи, то прежде чем ему

помогать, необходимо свою помощь или услугу предложить: «Давайте я вам помогу», «Тебе помочь?»

10) Сотворение чуда.

Дети разбиваются на пары, у одного из них в руках «волшебная палочка» (карандаш, веточка или любой другой предмет). Дотрагиваясь до партнера, он спрашивает его: «Чем я могу тебе помочь? Что я могу для тебя сделать?». Тот отвечает: «Спой (станцуй, Расскажи что-нибудь смешное, попрыгай на скакалке» Эта игра учит эмпатии, умению понять чувства другого, посочувствовать ему.

11) Благодарность.

«Волшебному слову» мы учим детей с раннего возраста. Благодарностью мы отвечаем за те же помощь, поддержку и услугу, за подарок, за новый опыт, за заботу. Ребенку можно рассказать, что если он испытывает к кому-то теплые чувства за конкретную услугу, то это и есть чувство благодарности, и благодарность можно выразить в словах.

12) Принятие благодарности.

Это способ обратной связи. Отвечая на благодарность: «Пожалуйста!», «На здоровье!» или «Не за что» (если повод был пустячный), - ребенок показывает, что благодарность услышана и принята. Принятие благодарности может выражаться в жестах: улыбка, кивок головы.

13) Извинение.

Для извинения используются слова, которыми мы признаем свою вину и просим прощения у пострадавшего. Если ребенок может сформулировать, за что он просит прощения, то это замечательно.

14) Принятие извинения.

Это слова и жесты, которыми можно показать обидчику, что его извинения приняты, вопрос снят, мы больше не держим на него зла и можно продолжать жить мирно. «Хорошо», «Ладно», «Я тебя прощаю»

15) Отказ.

Это важное умение, оно порой трудно дается некоторым детям, но освоить вежливый отказ необходимо. Ребенок должен знать, что он имеет полное право не раздумывая отказаться от всего, что он считает нехорошим, неприятным, опасным - и никто не в силах заставить его это сделать. Ребенок может объяснить свой отказ: «Мне не разрешают родители», «Мне это не нравится».

16) Слушание.

Умение по-настоящему слушать заключается в том, чтобы следить за речью другого – и понимать, слышать речь. Именно этот навык позволяет не перебивать другого, а спокойно ждать, когда он закончит мысль. Именно слушая, ребенок может потом честно сказать: а я не понял это и вот это, а еще расскажите, почему так и что потом? – или выдвинуть собственное адекватное предложение, связанное с тем, что он услышал. Слушание – это база для коммуникации.

Таким образом, методологически, процесс обучения умственно отсталых детей должен быть грамотно выстроен, с учетом основных этапов обучения альтернативной коммуникации с помощью коммуникационной карты.

Выводы по третьей главе

Подводя итог рассмотренным в третьей главе вопросам, можно сформулировать следующие выводы:

1. Согласно Федеральному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью каждому ребенку гарантировано право на образование, соответствующее его потребностям и возможностям в зависимости от степени тяжести нарушений психического развития, способности к освоению образования.

2. Основной задачей курса «Альтернативная коммуникация» является освоение доступных средств невербальной коммуникации: взгляда, мимики, жеста, предмета, графического изображения, знаковой системы; составление коммуникационных карт для общения в школе, дома и других местах при нарушенной вербальной коммуникации.

Заключение

В данной работе, согласно цели и задачам исследования, была изучена альтернативная коммуникация в процессе обучения умственно отсталых детей младшего школьного возраста коммуникативному поведению.

Анализ литературы показал, что к выбору альтернативной коммуникации важно подходить с учетом многих аспектов. Специфические интеллектуальные нарушения развития ребенка препятствуют и ограничивают его полноценное общение с другими детьми и взрослыми. У детей с нарушением интеллекта часто отсутствует потребность в коммуникативных связях, наблюдаются трудности в выборе и использовании форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности.

В этом отношении главной целью учебного предмета «речь и альтернативная коммуникация» является формирование навыков коммуникации и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умение пользоваться ими в процессе межличностного взаимодействия.

Во время уроков и в повседневном общении педагог учит детей использовать коммуникационную карту, с помощью которой дети лучше усваивают последовательность режимных моментов, могут показать свои потребности на данный момент, что делает общение более результативным.

Если педагог стремится позаботиться об успехах ребенка в процессе коммуникации (чтобы он понимал предметы и явления, речь окружающих), необходимо создавать ребенку частые ситуации для «диалога», чтобы ребенок мог обмениваться сообщениями со сверстниками как с помощью невербальной коммуникации («язык тела», игры в пантомиму, специальные таблицы общения, коммуникационные карты и т.д.), так и постепенно с помощью вербальных средств. Одного только понимания языка будет недостаточно для общения умственно отсталого ребенка с окружением. Ребенок должен иметь не только мотивацию общаться, но и разного рода возможности для установления контактов с окружающими. Задача педагога – учить ребенка выражать свои эмоциональные состояния и потребности в доступной ему форме (при помощи слов, картинок, условных жестов, специальной коммуникационной карты с символами, пиктограммами).

Библиографический список

1. Азова О.И. Обследование младших школьников / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2012. – 51 с.
2. *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. 7-12.
3. *Алышева, Т.В., Воронкова, В.В., Грошенков, И.А., Евтушенко, И.В.* Олигофренопедагогика / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: ДРОФА, 2009. – 397 с.
4. *Ананьева, Т.В.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей «особого» ребенка / Т.В. Ананьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – №1. – С. 64-67.
5. *Богданова, А.А.* Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения / А. А. Богданова: Дисс....канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 236 с.
6. *Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 612 с.

7. *Варга, А.Я.* Дела семейные / А.Я. Варга / пер. с венгер. Воронкиной. – М.: Педагогика, 2012. – 158 с.
8. *Выготский, Л.С.* Проблемы дефектологии / Сост. Т.М. Лифанова. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
9. *Выготский, Л.С.* Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2010. – 508 с.
10. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников. – М., 2010. – 160 с.
11. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 192 с.
12. Жидкова, Н.Е. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное состояние ребенка / Н.Е. Жидкова // Школьный психолог. – 2009. – №1. – С. 6-9.
13. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х.С. Замский. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 400 с.
14. Кириллова, Е.В., Мамаева, А.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 (9). – С. 13-16.
15. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М., 2012. – 311 с.
16. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.; Воронеж, 2013. – 384 с.
17. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования / Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. - Ульяновск: ИПКПРО, 2008. – 64 с.

18. *Ляпидевский, С.С.* Клиника олигофрении / С.С. Ляпидевский. – М.: Просвещение, 2010. – 230 с.
19. *Магутина, А.А.* Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми / А.А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 188-190.
20. *Маллер, А.Р.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2009. – 208 с.
21. *Матвеева, О.В.* Альтернативная коммуникация (из практики работы) / О.В. Матвеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – №7. – С. 42-47.
22. *Монтессори, М.* Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори. – СПб.: Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2012. – 320 с.
23. *Мудрик, А.В.* Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2012. – 304 с.
24. *Обухова Л.Ф.* Детская психология. – М., 2012. – 352 с.
25. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 480 с
26. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: Учебное пособие / Науч. ред. М. Пишчек / Пер. с польск. – СПб.: Речь, 2012. – 276 с.
27. *Сиротюк А.Л.* Психофизиологическое и нейропсихологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера, 2011. – 120 с.

28. *Слепович, Е.С.* Значение представлений психолога о норме и патологии для практики помощи детям с отклонениями в психическом развитии / Е.С. Слепович // Психология и школа, 2010. №3. С. 57-64.
29. *Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен* «Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра». – М.: «Теревинф», 2014. – 432 с.
30. *Тригер, Р.Д.* Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Тригер. – СПб.: Питер, 2010. – 192 с.
31. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012). – URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1646176>
32. *Фотина, Н.Н.* Некоторые особенности психолого-педагогического сопровождения в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии / Н.Н. Фотина // Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной вопросам межведомственного взаимодействия службы практической психологии / Отв. ред. А.А. Волочков, Б.А. Вяткин; администрация Перм. обл.; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. С. 122-123.
33. *Целуйко, В.М.* Вы и ваши дети. Психология семьи / В.М. Целуйко. – М.: У-Фактория, 2012. – 430 с.
34. *Шипова, Л.В.* Психолого-педагогическая коррекция нарушений поведения у школьников с умственной отсталостью / Л.В. Шипова // Гуманитарные и социальные науки, 2014. №1. С. 131-138.
35. *Штягинова, Е.А.* Альтернативная коммуникация: методический сборник / Е.А. Штягинова. – Новосибирск, 2012. – 30 с.

- 36.Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В.В. *Психология и психотерапия семьи* / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб., 2013. – 656 с.
- 37.Эльконин, Д.Б. *Избранные психологические труды* / Д.Б. Эльконин. – М., 2012. – 560 с.

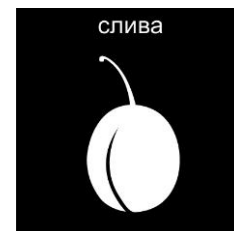
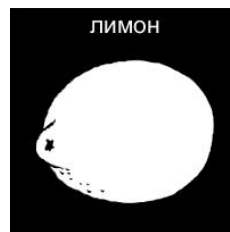
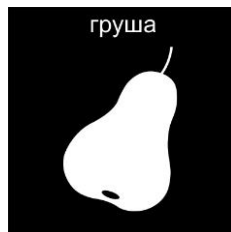
Приложение

Пиктограммы в коммуникативной карте

При работе с коммуникативной картой необходимо использовать алгоритм:

1. Идентификация символа. Ребенку последовательно демонстрируются пиктограммы, предлагается опознать и соотнести с реальным предметом или с его реалистическим изображением на картинке.
2. Выбор нужной пиктограммы из ряда других, когда ребенок узнает и показывает ту пиктограмму, которую назвал взрослый.
3. Выбор двух одинаковых пиктограмм из ряда других.
4. Выбор такой же пиктограммы среди множества других.
5. Конструирование фразы с помощью пиктограмм. Взрослый произносит фразу, а ребенок выбирает и показывает пиктограмму в той последовательности, в которой произносятся слова, чтобы получилась нужная фраза.
6. Работа с коммуникативной картой. Ребёнок самостоятельно задаёт вопросы с помощью коммуникативной карты.

Коммуникативная карта на тему «Овощи»

Коммуникативная карта на тему «Фрукты»

Коммуникативная карта на тему «Игрушки»

