

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование начальных навыков диалогической речи у младших
школьников с умеренной умственной отсталостью**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Булыгина Екатерина Владимировна
Обучающийся ЛГП-2241з гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	9
1.1. Становление диалогической речи в онтогенезе	9
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика школьников с умеренной умственной отсталостью.....	17
1.3 Характеристика диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.	20
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	26
2.1. Теоретическое обоснование, принципы, организация, цели и задачи изучения состояния начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью	26
2.2. Анализ результатов изучения состояния начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью	32
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	39
3.1. Принципы, цели, задачи и основные направления логопедической работы по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.....	39
3.2. Содержание логопедической работы по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.....	46

3.3. Анализ полученных результатов	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	66

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Нарушение речи детей с умеренной умственной отсталостью носит тотальный характер. Стойкое недоразвитие всех высших психических функций, в том числе и функций речи, приводит к коммуникативным проблемам. Что значительно затрудняет процесс адаптации и социализации.

Диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

При формировании диалогической речи у детей с умеренной умственной отсталостью возникает ряд проблем: несформированность межличностного общения, отсутствие мотивации и навыков коммуникации, неадекватное восприятие себя и окружающих приводит к тому, что дети испытывают значительные трудности в установлении контакта, вступления в диалог и поддержание разговора.

Анализ исследований отечественных ученых Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой говорит о том, что дети с умеренной умственной отсталостью – это разнородная группа по степени выраженности различных нарушений и возможной перспективе развития. Однако всем детям с умеренной умственной отсталостью свойственно грубое недоразвитие всех компонентов речи: лексической, грамматической, фонетико-фонематической. На фоне системного нарушения речи в наибольшей степени проявляется недостаточность коммуникативной функции, что негативно влияет на формирование личности ребенка.

Объект исследования – состояние сформированности начальных навыков диалогической речи младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Предмет исследования – процесс формирования начальных навыков диалогической речи у детей младшего школьного возраста с умеренной

умственной отсталостью.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Задачи:

1. Проанализировать литературу по вопросам становления диалогической речи у детей с умеренной умственной отсталости и нормально развивающихся сверстников.
2. Проанализировать клинико-психолого-педагогическую характеристику младших школьников с умеренной умственной отсталостью.
3. Изучить механизмы формирования диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.
4. Разработать содержание индивидуальной логопедической работы и проанализировать ее эффективность.

Гипотеза: предполагаем, что логопедическая работа по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью будет эффективна, если будет осуществляться с учетом дифференцированного подхода.

Методы исследования: теоретический (анализ логопедической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования); эмпирический (проведение констатирующего педагогического эксперимента, наблюдение); биографический (сбор и анализ анамнестических данных); количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретико-методологической основой исследования являются философские, культурологические, психологические и педагогические идеи и теории, в частности:

- положения, сформулированные в концепции культурно-исторического подхода, согласно которым высшие психические функции

рассматриваются как сложный продукт общественно-исторического развития. Действие, сначала разделенное между двумя людьми, становится затем способом индивидуального поведения, все функции индивидуального сознания первоначально имеют форму социальных отношений людей и лишь в процессе интериоризации становятся функциями сознания конкретного индивида (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, и др.);

- концепция о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, П. Я. Трошин, Ж. И. Шиф и др.), в соответствии с которой коррекционно-развивающая помощь строится с опорой на закономерности онтогенеза ребенка путем создания обходных путей развития патологически развивающегося ребенка;

- представления о структуре дефекта при нарушениях психического развития (Л. С. Выготский, В. В. Лебединский);

- концепция общих и специфических закономерностей аномального развития (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, В. В. Лебединский);

- положение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка (Л. С. Выготский);

- идея о необходимости динамического и системного подхода к осуществлению коррекционного воздействия с учетом целостности развития личности (Л. С. Выготский);

- теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина);

- теория деятельностного подхода в развитии и формировании личности (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), в рамках которой предполагается, что утверждение человеком себя как личности происходит через его деятельность.

Практическая значимость. В процессе изучения темы исследования была проанализирована литература по вопросу формирования начальных

навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью таких авторов как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Р. Е. Левина, А. Г. Арушановой, А. Н. Гвоздева, Л. П. Якубинский, М. М. Бахтин, М. М. Лисина, О. А. Капитовская, И. А. Зимняя и т.д.

Подобранно содержание логопедической работы, разработаны и апробированы конспекты с использованием игр и заданий, направленных на формирование начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

База исследования: в исследовании принимали участие обучающиеся 2-3 классов, в которых реализуется адаптированная основная образовательная программа для детей с умственной отсталостью (Вариант 2), муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа № 14» г. Сысерть.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

В первой главе выполнен анализ теоретических источников по проблеме исследования, дана клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью, рассмотрены особенности формирования начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Во второй главе представлены организация и результаты констатирующего эксперимента, а также описаны методики логопедической диагностики сформированности начальных навыков диалогической речи, проанализированы результаты обследования.

В третьей главе описано направление коррекционной работы по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью. В том числе

представлены результаты контрольного эксперимента, проанализирована эффективность коррекционной работы, составлены рекомендации педагогам и родителям.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Становление диалогической речи в онтогенезе

Овладение речью – это сложный, многоуровневый процесс, неразрывно связанный со становлением ведущей деятельности ребенка. Этот процесс предусматривает последовательное освоение ребенком всех функций речи: указательной, познавательной, регулятивной (управление с помощью речи поведением и действиями), с помощью речи ребенок передает свои эмоции, общается.

В онтогенезе процесс овладения речью определяется совокупностью многих факторов: анатомо-физиологическим, психологическим и социальным механизмом развития.

Исследователями в рамках развития речи являются такие ученые, как А. Н. Гвоздев, Г. Л. Розенгард-Пупко, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Н. И. Жинкин. Согласно учениям классиков психологии в развитии ребенка условно можно выделить четыре этапа: подготовительный, преддошкольный, дошкольный и школьный.

I этап. Подготовительный. Условной границей данного этапа считается возраст от 0 до 1 года жизни. Крик является первой голосовой реакцией. Отсутствие крика при рождении может служить сигналом о благополучии ребенка.

На этом этапе происходит становление механизмов взаимосвязи развития фонематического слуха и слоогообразования. В этот момент очень важно общение с ребенком. Он вслушивается в интонации и мелодичность голоса взрослого, наблюдает за эмоциями и артикуляцией звуков. Вследствие этого взаимодействия в возрасте 2-3 месяцев появляется гуление. Гуление –

это произвольное воспроизведение гласных звуков, звуковых комплексов. В этот временной промежуток происходит тренировка артикуляционного аппарата.

5-7 месяцев – это время когда гуление переходит в лепет. А. А. Леонтьев называет этот период важнейшим скачком в развитии ребенка, видя в нем начало первых речевых проявлений. Отличием лепета от гуления является более четкое оформление гласных и согласных звуков. Еще главной чертой лепета является то, что прослеживается предметная связь между произносимым и образом. Например «па-па-па» произносимый лепет соотносится с образом папы и т.д.

В период от 11 месяца до 1 года (1 года 2 месяцев) у ребенка появляются первые слова. Слова могут совпадать с эталоном взрослой речи, а могут быть искажены. Артикуляция в это время становится более четкой, близкой к родному языку.

II этап. Преддошкольный. Возрастные границы этого этапа от 1 года до 3 лет. Этот период характеризуется незначительным увеличением активного словаря, но при этом существенно увеличивается объем обращенной речи.

В период от 1 года до 1 года 6 месяцев ребенок постигает разнообразие фонем в рамках слова, начинает объединять слова в простые предложения. Первые фразы ребенка оформлены грамматически неправильно, но в норме ребенок преодолевает этот период достаточно быстро и самостоятельно.

Спустя пару месяцев активный словарь расширяется, предложение становятся из трех-четырех слов. Ребенок начинает понимать отдельные морфемы в словах, вследствие чего появляются существительные множественного и единственного числа, уменьшительно-ласкательные значения слов. Ребенок начинает экспериментировать с образом слова, отсюда – большое число неправильно образованных слов. Так к 3 годам дети могут использовать в речи простые распространенные предложения.

III этап. Дошкольный. Условная граница этапа от 3 до 7 лет. В этот период происходят большие изменения в развитии речи ребенка,

совершенствуется звукопроизносительная сторона, расширяется активный словарь, грамматический строй, связная речь.

К 4 годам, у ребенка сформировались навыки произношения почти всех звуков, появились свистящие звуки, исчезло смягчение согласных. Дети не только произносят звуки, но и слышат их в слове. В пятилетнем возрасте появляется навык произношения шипящих, улучшается способность различать твердые от мягких звуков.

На этом этапе происходит резкое увеличение словарного запаса. Ребенок начинает употреблять и понимать разные части речи, активно образовывать новые слова. Этот период принято называть период словотворчества. Наличие данного периода говорит о нормативном развитии речи ребенка. К 6 годам этот период затихает, и на смену словотворчества приходит нормативное словообразование. К концу дошкольного периода ребенок активно пользуется всеми частями речи, изменяет их, может с помощью развернутого высказывания объяснить значение слова.

Благополучное овладение грамматикой и лексикой напрямую связано с развитием связной речи ребенка. В 3-4 года ребенок умеет вступать в диалог, владеет навыками монолога, может рассказать о событиях, которые случились с ним, пересказать сказку и даже фильм.

IV этап. Школьный. От 7 до 17 лет. В этот период ребенок овладевает новой терминологией, учится вести диалог, монолог, учится письменной речи. Ребенок осознанно оформляет свою речь, контролирует свое высказывание, следит за речью других. Отличительной чертой этого периода является овладение письменной речью – развитие навыка письма и чтения. Письмо в этот период становится средством выражения и получения знаний.

Становление диалогической речи у детей ученые рассматривают наряду с развитием общения, в том числе и речевого. Первый год жизни – это этап довербального общения. Поэтому как появляется общение можно отчетливо увидеть специфические черты коммуникативной деятельности.

В работах М. И. Лисиной, Г. Х. Мазитовой, С. Ю. Мещериковой

отмечено, что в первые месяцы жизни человека происходит оформление потребности в общении и рассматривается в четырех критериях: интерес ребенка к взрослому, эмоциональное проявление ребенка в адрес взрослого; инициативное действие ребенка, направленное на то, чтобы привлечь интерес взрослого; чувствительность ребенка к отношению взрослого, в котором обнаруживается восприятие детей той оценки, что дает им взрослый, и их самооценка.

В этот момент наиболее важен эмоциональный контакт матери с ребенком. Это особая форма коммуникации, которая содержит в себе бедующий диалог.

Так, процесс установления первых коммуникативных связей относится на первые два месяца жизни ребенка.

В исследованиях Н. И. Лепской развитие форм коммуникации происходит поэтапно:

1. От рождения до 2,5 месяцев. Период представлен в виде монолога матери и характеризуется эмоциональным характером.

2. От 2-2,5 до 5-6 месяцев. Посредством монолога мать «общается» с ребенком. Речь матери успокаивает ребенка, мимика, интонация считывается ребенком. Улыбка матери является стимулом для ответной реакции.

3. От 5-6 до 10-11 месяцев. На этом этапе мать и ребенок попеременно или одновременно выражают свои эмоции.

4. От 8-9 до 12-14 месяцев. Коммуникативную значимость приобретают звуки, жесты, мимика, вокализации. Ребенок считывает и реагирует на тон, интонацию и жесты матери. В этот период ребенок способен ответить на реплики взрослого адекватным предметным действием. Это можно считать диалогом в полном смысле слова.

На ранних этапах речевого развития реплики ребенка можно рассматривать как диалог, инициатором которого является ребенок. Предметом сообщения являются желания ребенка, средством выступает жесты, мимика, звуковые комплексы. Это первый тип диалога.

Второй тип, это когда инициатором общения выступает взрослый. На вопросы взрослого ребенок отвечает действием, иногда сопровождая звуковыми комплексами.

Ж. Пиаже выделяет три стадии становления диалогической речи у детей. Первая стадия – «коллективный монолог», характеризуется тем, что зарождается в несогласованной речевой инициативе среди сверстников, потому как высказывания ведутся друг за другом.

Вторая стадия – приобщение собеседника к собственному мышлению и действию. Характеризуется тем, что ребенок 4-5 лет стремится рассказать то, что увидел; дети с удовольствием разговаривают друг с другом, слушают и понимают, но каждый высказывается на свою тему.

Третья стадия – «по-настоящему подлинное общение». Она появляется к 7 годам. Дети обмениваются сообщениями, отмечают причинные объяснения, прослеживается связь между репликами.

Развитие речи ребенка – это сложный, многоуровневый процесс. Правильное развитие этого процесса зависит от социальных, биологических, психических, физиологических предпосылок.

Вначале 20-х гг. XX в., М. М. Бахтин, В. Н. Виноградов, Л. А. Щерба в своих трудах стали рассматривать вопрос о диалоге, как формы речи. Основной теории диалога были следующие пункты:

- диалог являлся формой языка, связанного с его социальной природой и коммуникативной функцией;
- диалогическое общение представляет собой сферу проявления речевой деятельности человека;
- речевое общение в форме диалога выражает конкретное выражение языка специфическими средствами, определенная речевая структура.

Общение – это основной способ передачи информации между людьми. Способность общаться дает возможность человеку развиваться, работать, понимать самого себя и окружающих.

Одной из основных форм общения является диалогическая речь. Диалогическую речь можно понимать как процесс взаимодействия двух и более людей посредством общения. В рамках общения (речевого акта) каждый из участников берет на себя роль слушателя или говорящего.

Для того чтобы диалог состоялся, большое значение имеет первая реплика, то есть инициатива. Первая реплика является носителем темы и стимулом для дальнейшего развития диалога. Ответные реакции участников диалога должны быть согласованы тематически, но точно предугадать реплики, невозможно.

Ю. В. Рождественский считает, что адресат сообщения имеет несколько вариантов ответов:

- 1) ответ (словесный) с новым содержанием;
- 2) действие;
- 3) пересказ;
- 4) умолчание или отсутствие действия [2].

Темой для диалога могут быть самые разные вопросы: события, люди, вещи, обстоятельства. Факторами для реализации диалогической речи являются: отношения между собеседниками, внешние события, уровень коммуникативных возможностей.

Диалогическая речь всегда имеет мотивацию. Для выражения мысли, эмоций, передачи сообщения человек пользуется речью адресованной другому человеку. То есть мы говорим только тогда, когда имеем стимул (внешний или внутренний).

По мнению Кучинского Г. М. структурной единицей диалогической речи являются «отдельные высказывания-реплики, которые связаны друг с другом по смыслу и определенными отношениями. Эти реплики делятся на две группы:

1. Реплики-стимулы (сообщение, вопросы, побуждения).
2. Реплики-реакции (реакции на сообщения, ответ на вопросы и реакции на побуждения)» [27].

Собеседники имеют свою цель, поэтому речевое поведение одного, зависит от речевого поведения другого.

Часто диалог сопровождается вербальными и невербальными средствами языка. Диалогической речи свойственны быстрая смена реплик и краткость выражения.

Классификация диалогической речи, предложенная Н. Володиной:

1. Собственный диалог, то есть диалог встречно-направленного типа, в котором, собеседники обмениваются информацией, одинаково участвуя в речевом акте.

2. Эффективный диалог, т.е. диалог «центробежного» характера. В нем собеседник «я» в основном отвечает на вопрос собеседника «он», который и регулирует содержание диалога. В этом диалоге нет «равноправия» собеседников.

3. Аффективный диалог, т.е. «центростремительного» характера. Один собеседник выступает, как ведущий диалога, а второй в роли выдающего информацию в соответствии с вопросами и репликами собеседника, определяющими содержание диалога и регулирующими его форму.

Содержательная сторона высказываний формируется на основе:

- 1) жизненного опыта коммуникантов;
- 2) желания, потребности сообщить что-то партнеру по общению;
- 3) запроса у партнера нужной информации;
- 4) привлечения внимание партнера к какому-либо объекту или событию;
- 5) сообщения о своих наблюдениях, впечатлениях, выводах;
- 6) желания обсудить какой-либо факт, касающегося одного из своих собеседников.

В. В. Дементьев считает, что эффективность диалогической речи зависит от следующих факторов:

- 1) достаточная информативность реплики (недостаточность или же

избыточность сообщаемого делают общение неудачным);

2) потребность в общении;

3) соблюдение участников диалога причинно-следственных связей в речевых действиях, в выборе темы;

4) наличие общей памяти и общих языковых знаний»[58].

Каждому участнику в процессе диалога необходимо решать множество психологических задач:

- помнить все предыдущие беседы с партнером, не повторяться;
- помнить все, что сказал собеседник в ходе диалогического контакта и все, что сказал сам;
- быстро оценивать всю сумму сведений;
- уметь вовремя вставить слово;
- уметь слушать собеседника;
- выдерживать определенный эмоциональный тон;
- следовать за правильностью языковой формы, в которой облекаются мысли;
- слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность, и если нужно, внести уже в отзвучавшую часть фразы соответствующие изменения, поправки;
- уметь извлекать информацию из ситуации [58].

По мнению А. Г. Арушановой, к характерным особенностям диалогической речи можно отнести:

- ситуативность (связность с обстановкой, в которой происходит разговор и отношениями коммуникантов);
- контекстуальность (каждое очередное высказывание в ней в значительной мере обусловлено предыдущим);
- свернутость (в ней много подразумевается, благодаря общности ситуации для собеседников и их осведомленности в ней);
- реактивность (любая реплика является речевой реакцией на

речевые и неречевые стимулы);

- малоорганизованность (каждая реплика обычно произвольна, заранее не обдуманна, не запрограммирована и не спланирована);
- краткость высказываний и простота их синтаксического построения.

Таким образом, можно сказать, что диалогическая речь – это естественная форма речевого общения, в которой принимает участие два и более участника. Реплики объединены темой. Каждый из участников принимает на себя роль «говорящего» и «слушающего». Диалогическая речь не дана человеку с рождения, она формируется в процессе общения, расширения жизненного опыта

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью

Дети с умеренной умственной отсталостью представляют собой неоднородную группу. Глубина поражения центральной нервной системы настолько значительна, что умеренную умственную отсталость можно выявить уже в первые годы жизни. Степень дефекта, его структура, характер и темп развития будут зависеть от индивидуальных особенностей ребенка. Дети одного возраста нередко оказываются совершенно различными по своему психическому состоянию и уровню интеллектуального развития (Н. П. Вайзман, В. И. Лубовский, Ж. И. Шиф, Е. А. Стребелева, С. Д. Забрамная и др.).

Но, несмотря на неоднородность данной группы, у всех детей с умеренной умственной отсталостью будет отставание в моторном развитии. Дети очень поздно начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить, испытывают большие затруднения в смене поз и переключении движений.

По мнению А. Р. Маллера моторная недостаточность у детей с умеренной умственной отсталостью проявляется по-разному. Двигательное

недоразвитие, выраженное в бедности, однообразии движений, резкой замедленности темпа, вялости, неловкости обнаруживается у детей с тормозным типом. У детей с преобладанием процесса возбуждения отмечается повышенная подвижность, но их движения не целенаправленны, беспорядочны.

Для младших школьников с умеренной умственной отсталостью характерны нарушения всех сторон психики: речи, мышления, эмоционально-волевой сферы, внимания, памяти.

Коммуникативные навыки детей данной категории имеют ряд особенностей. У младших школьников с умеренной умственной отсталостью отмечаются трудности в установлении контакта, выборе вербальных и невербальных средств общения, осознания и достижения коммуникативной цели. Дети не понимают обращенную речь, жесты (в некоторых случаях и указательный жест), самостоятельно ими не пользуются. С трудом соотносят слова и предметы, слова и действия [39].

У детей с умеренной умственной отсталостью не сформированы предпосылки речи: нет интереса к окружающему, не развита предметная деятельность, нет ориентировочных действий. Все эти факторы лежат в основе смысловой стороны речи, а также ее лексико-грамматической стороны. У детей нет потребности в межличностном общении, не развиты слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат.

Среди младших школьников с умеренной умственной отсталостью имеются дети совсем не владеющие речью, дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз, а также с формально хорошей речью. Но всех объединяет ограниченное понимание речи, привязанность к ситуации.

Фразовая речь отличается большим количеством грамматических и фонетических искажений, также овладение грамматическим строем чаще не доступно. Пассивный словарь преобладает над активным словарем, и выражен отдельными изолированными словами. У детей длительно

сохраняется ситуативное понимание слова.

Без целенаправленного, индивидуального обучения у детей данной категории не развивается возможность регулировать свою деятельность с помощью речи.

Т. И. Исаева выделяет три группы детей с умеренной умственной отсталостью [44].

1 группа. Дети, которых невозможно включить в целенаправленную деятельность, даже на уровне каких-либо действий. Дети концентрируют внимание на непродолжительное время, интерес к новым предметам почти не возникает или возникает на очень короткое время. Поведение таких детей может быть разное. У одной подгруппы выражена недифференцированная активность (бегают, хватают, кидают) подвижность, расторможенность. Другие напротив, заторможены, интереса к окружающим почти нет, контакт с ними затруднен. При всем разнообразии их объединяет одно: невозможность выполнения даже простых целенаправленных действий.

Как правило, такие дети не могут выделить предметы из обстановки, или выделяют те, которые им очень знакомы. Они не могут показать части тела, предметы одежды, игрушки. Речь находится в диапазоне: от отсутствия до звукоподражаний, звукокомплексов. Навыки самообслуживания не сформированы.

2 группа. У детей второй группы уровень регуляции действий находится на более высоком уровне. Они способны выполнять некоторые целенаправленные действия с помощью взрослого. Дети способны принять инструкцию к простейшим заданиям. Взрослый выступает тут как помощник, который направляет действия. Самостоятельные игровые действия не доступны, но дети замечают игрушки и проявляют к ним стойкий интерес. Способны участвовать в организованной игре под направляющим контролем взрослого.

Большинство детей этой группы способны хорошо понимать инструкции. Речь перестает быть ситуативной. Дети называют животных,

окружающие предметы, игрушки и даже могут назвать явления природы (дождь, снег и т. д.), могут выделить части предметов. Уровень владения речью различен: от отсутствия до слов. Во вторую группу относятся дети с определенным уровнем сформированности целенаправленных предметных действий, которые ребенок в состоянии выполнить с помощью взрослого. У детей этой группы, как правило, наблюдается выраженный интерес не только к новым предметам, игрушкам, но и к тем заданиям, которые им предлагает взрослый. Дети способны понять задание и выполнить его от начала до конца, помощь взрослого необходима лишь в качестве контроля, за действиями ребенка. Можно отметить также, что эти дети частично владеют некоторыми навыками самообслуживания.

3 группа. Для детей этой группы характерно желание вступать в контакт со взрослым. Дети хорошо понимают речь, способны выполнять цепочку целенаправленных задач, регулировать свое поведение. Наличие собственной речи может варьироваться от отсутствия до развернутой фразы. Навыки самообслуживания детей этой группы чаще сформированы на достаточном уровне.

1.3. Характеристика диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью

Анализ исследований отечественных ученых Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др. показывают, что нарушение интеллекта – это необратимое нарушение познавательных процессов, которое вызвано органическим повреждением коры головного мозга.

Речевое развитие детей с умеренной умственной отсталостью существенно отличается от развития речи детей в норме. Речь тесно связана с развитием мышления. Развитие речи детей с умеренной умственной отсталостью определяется общим недоразвитием высших психических процессов.

Для детей данной категории свойственны недоразвитие высших форм познавательной деятельности, незрелостью эмоционально-волевой сферы, замедленностью развития, грубо нарушено формирование речевой деятельности. Причин на это множество: слабость замыкательных функций коры, медленная выработка новых дифференцированных условных связей во всех анализаторах, а иногда в каком-либо одном. Общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее становление связи между анализаторами играет отрицательную роль.

Решающим условием успешного включения детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей и потребностей с опорой на различные организационные формы их обучения и воспитания. При этом эффективность коррекционной работы с такими детьми в значительной степени зависит от уровня сформированности у них речи и вербальных средств общения, так как именно они определяют возможности ребенка в коммуникативной и когнитивной сфере.

Беккер К., Совак М. считают, что уровень речевого развития умственно отсталых детей зависит от степени снижения интеллекта.

Г. В. Цикото, А. Р. Маллер отмечают, что «степень недоразвития речи обычно соответствует степени общего психического недоразвития. Иногда встречаются случаи их расхождения в ту или другую сторону. У некоторых обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с кажущейся богатой речью можно наблюдать поток бессмысленных штампованных фраз с сохранением услышанных ранее интонаций» [58].

Одной из существенных особенностей развития детей данной категории, является отсутствие речевого подражания, инертность в овладении новыми словами. Эти дети не владеют навыками самостоятельного связного высказывания, не пользуются фразовой речью.

Отставание в речевом развитии наблюдается на всех этапах

становления речи: гуление, лепет, появление первых слов и фраз. В норме спонтанный лепет возникает в возрасте 4-8 месяцев, а у детей с умеренной умственной отсталостью этот процесс возникает значительно позже: в 2-3 года.

Развитие как речевой, так и общей моторики протекает также замедленно.

Нарушение фонематического восприятия, затрудняющего дифференциацию звуков, обусловлено снижением аналитико-синтетического уровня деятельности. В связи с этим затруднено формирование всех языковых обобщений.

У детей поздно формируется понимание и использование речи, окончательное ее формирование ограничено. Ребенок понимает речь собеседника весьма ограничено. Экспрессивная речь выражена короткой фразой или словом. Бедный словарный запас, состоит из бытовых, часто употребляемых слов. Произносительная сторона речи аграмматична, имеет выраженные недостатки, интонации лишены модуляций.

Эти дети значительно хуже своих нормативно развивающихся сверстников воспринимают обращенную к ним речь. Часто ребенок не понимает инструкцию, так как не понимает смысла высказывания. Ребенок с умеренной умственной отсталостью понимает только ту фразу, которую часто встречает в быту.

В норме дети в 3-3,5 года могут выполнить действие по словесной инструкции. В возрасте 6-8 лет, ребенок имеет значительные затруднения в выполнении физического действия по словесной инструкции.

Нарушенное развитие речи у детей с умеренной умственной отсталостью характеризуется стойкостью. Нарушения сохраняются вплоть до старших классов.

Диалогическая речь умственно отсталых детей неполноценна в различных планах. Эти дети не способны слушать то, что им говорят. Поэтому в одном случае они молчат в ответ, в другом или отвечают

невыпадение, или эхоталитчно повторяют обрывки вопроса. Им тяжело сконцентрироваться на беседе, особенно если рядом есть зрительные или слуховые раздражители. Для детей характерно неспособность распределить внимание между собеседником и другим объектом. Поэтому они теряют суть беседы, отвлекаются, становятся вялыми и пассивными. Еще одно затруднение в развитии диалогической речи – это неспособность актуализировать имеющиеся знания, мобилизация их в нужный момент.

По мнению современных ученых (Л. Б. Баряева, С. М. Виноградов, М. Л. Рубинович) включение ребенка с глубокими нарушениями интеллекта в специально организованную среду, положительно сказывается на раскрытии потенциальных возможностей психического, физического, социального и речевого развития.

Одной из трудных задач при социализации лиц с умеренной умственной отсталостью является: несформированность потребности в общении, неадекватная самооценка, неадекватное восприятие окружающих. Что в свою очередь связано с узостью социальных контактов, отсутствием навыков межличностного общения.

Если говорить о проблеме речевой компетенции умственно отсталых детей, то следует учесть следующие: речевая среда в которой находится ребенок. Низкий уровень бытовой культуры, безграмотное «говорение» с экранов телевизора, агрессивная примитивная речь – это фактор снижающий качество речи детей.

М. В. Вечер утверждает, что коммуникативные и когнитивные возможности детей данной категории весьма различны. Работа с данной категорией требует индивидуального подхода, учет речевых и психофизиологических особенностей. Автор условно делит этих детей на три группы:

1 группа. Полное или почти полное отсутствие экспрессивной речи, использование альтернативных средств коммуникации, как основных.

2 группа. Наличие отдельных используемых вербальных и в

большей степени (как основных) невербальных средств, ситуативное (без переноса в новую ситуацию и среду).

3 группа. Недостаточность экспрессивной речи и активное восполнение, и замещение недостатка речи невербальными средствами коммуникации [10].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Овладение речью – это сложный, многоуровневый процесс, неразрывно связанный со становлением ведущей деятельности ребенка. Этот процесс предусматривает последовательное освоение ребенком всех функций речи: указательной, познавательной, регулятивной (управление с помощью речи поведением и действиями), с помощью речи ребенок передает свои эмоции, общается.

Диалогическая речь – это естественная форма речевого общения, в которой принимает участие два и более участника. Реплики объединены темой. Каждый из участников принимает на себя роль «говорящего» и «слушающего». Диалогическая речь не дана человеку с рождения, она формируется в процессе общения, расширения жизненного опыта.

Среди младших школьников с умеренной умственной отсталостью имеются дети совсем не владеющие речью, дети, владеющие небольшим объёмом слов и простых фраз, а также с формально хорошей речью. Но всех объединяет ограниченное понимание речи, привязанность к ситуации.

Для развития диалогической речи у детей с умеренной умственной отсталостью требуется создание специальных условий, направленных на формирование инициативности, включенности в разговор.

При работе над формированием начальных навыков диалогической речи следует учитывать следующие коммуникативные способности:

1. желание ребенка вступать в контакт с окружающими;
2. способность организовать общение, в том числе слушать собеседника, эмоционально сопереживать;

3. знание норм и правил при общении с окружающими.

Обучение начальным навыкам диалогической речи детей с умеренной умственной отсталостью может проходить как на занятиях, так и в свободное время. Следует обратить внимание на проявление диалога в быту, в учебной ситуации.

Недостаточность сформированных коммуникативных навыков речи у детей данной категории можно компенсировать альтернативной коммуникацией, жестами, мимикой.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРЕМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Теоретическое обоснование, принципы, организация, цели и задачи изучения состояния начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью

Принципами изучения состояния начальных навыков диалогической речи у детей с умеренной умственной отсталостью являются:

1. Принцип системного подхода предполагает необходимость учета структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношение первичных и вторичных симптомов.
2. Принцип комплексности в диагностике, коррекции и профилактике речевых нарушений.
3. Принцип деятельностного подхода, позволяющий рассматривать нарушение речи как расстройство особого вида психической деятельности человека в неразрывной связи с другими видами деятельности.
4. Принцип развития, позволяющий изучать и преодолевать речевое нарушение, основываясь на анализе его возникновения, выделении первичных и вторичных причин, структуры, системных последствий. С другой стороны, он предполагает учет потенциальных возможностей, которые находятся в зоне ближайшего и актуального развития (по Л.С. Выготскому) лиц с нарушением речи [16].
5. Принцип дифференцированного подхода в логопедии предполагает учёт этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.

Участниками эксперимента являются обучающиеся 2-3 классов (9-10 лет), логопедическое заключение: системное недоразвитие речи у детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью),

соответствующее 1 уровню общего недоразвития речи. Дети, принявшие участие в исследовании, по данным ПМПК имеют заключение психиатра – F 71.00 – умеренная умственная отсталость.

Исходя из анализа обучающихся, нами была поставлена следующая *цель*: изучить сформированность начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Задачи:

1. изучение, анализ, отбор диагностических методик для выявления уровня сформированности начальных навыков диалогической речи;
2. проведение диагностики для выявления сформированности начальных навыков диалогической речи;
3. анализ полученных данных.

Вопросами изучения диалогической речи занимались такие авторы как:

- Смиронова И. А. «Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП»;
- Стародубова Н. А. «Основные направления речевого развития дошкольника»;
- Чулкова А. В. «Изучение формирования диалога у детей»;
- Левина Р. Е. «Изучение уровня вступления в контакт»;
- Лисина М. И. «Форма общения» и другие.

Анализ литературы позволил выделить ряд методик, направленных на изучение состояния начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью. Нами были использованы следующие методики:

- Р. И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушения устной речи у детей»;
- Л. В. Градусовой, Н. И. Левшиной «Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста»;
- Л. В. Градусовой, Н. И. Левшиной «Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста».

К начальным навыкам диалогической речи мы отнесли следующие:

- умение слушать и слышать собеседника;
- умение вступать в общение;
- умение отвечать на вопросы;
- умение пользоваться жестами.

Для исследования сформированности начальных навыков диалогической речи были выделены следующие направления:

- 1) исследование речевой коммуникации;
- 2) исследование развития словаря;
- 3) исследование диалога в ситуации общения «взрослый – ребенок», «ребенок- ребенок»;
- 4) исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок;
- 5) исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку;
- 6) исследование использования жестов как средства коммуникации.

Описание методики.

1. Исследование речевой коммуникации.

Исследование уровня коммуникативных умений проводится методом наблюдения во время свободного общения. В процессе стоит обратить внимание на инициативность, характер общения, умение вступать в диалог и поддерживать его. В исследовании выделены следующие критерии:

1. Ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и педагогами, ясно и последовательно выражает свои мысли. Что соответствует высокому уровню речевой коммуникации.

2. Ребенок умеет слушать и понимать речь, чувствует в общении чаще по инициативе других, умеет пользоваться формами речевого этикета – средний уровень речевой коммуникации.

3. Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и

педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать мысли, точно представить их содержание – низкий уровень речевой коммуникации.

4. Ребенок не активен в разговоре с детьми и педагогом, не понимает обращенную речь, не умет излагать свои мысли – очень низкий уровень речевой коммуникации.

2. Исследование развития словаря.

2.1. Исследование активного словаря.

Выявить умения:

– называть (показывать) слова, обозначающие предметы, выраженные именами существительными (кошка, собака, кукла, мяч), отвечающие на вопросы кто это?, что это?

– обозначить признаки и качества предмета, выраженные именем прилагательным (пушистая, круглая, красивая) и отвечающая на вопросы какая? Какой?

– называть действия (глаголы), связанные с движением, состоянием, отвечающим на вопросы что сделала? Что можно с ним сделать?

Ребенку предлагают 3 серии заданий: 1, 2 задания с натуральными предметами (кукла, мяч), 3 – с сюжетной картинкой (Кошка с котятами). Оценка вопросов производится следующим образом. Если ответы ребенка подходят под № 1, то он получает 3 балла; если ответ соответствует № 2 – 2 балла; если ответ соответствует № 3 – 1 балл.

2.2. Исследование пассивного словаря.

По словесной инструкции логопеда:

1. Показать предметы: стол, кукла, машина, мяч.
2. Часть предмета: ножка стола, колесо от машины, руль от машины, рука куклы.
3. Понимание действий. Показать, где девочка спит, играет, рисует, ест.
4. Выполнить поручения по речевой инструкции: дай куклу, покажи

машину, посади куклу.

Ребенку предлагаются предметные картинки. Если ответ ребенка соответствует ответу № 1, то он получает 3 балла, № 2 – 2 балла, № 3 – 1 балл.

3. Изучение диалогической речи.

Цель: изучить особенности диалогической речи в ситуации общения «взрослый - ребенок», «ребенок- ребенок».

Диагностика проводится при помощи метода наблюдения. Содержание разговоров фиксируется по возможности дословно с сохранением особенности речи участников в целом.

Вопросы для анализа записей:

- повод обращения преподавателя к детям;
- инициативность, адресность речи;
- тематика и содержание разговоров;
- анализ особенности речи (лексика, ее богатство и разнообразие; развернутость высказываний, использование речевых клише, культура поведения во время речевого обследования).

4. Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.

Ребенку предлагается серия из 4 картинок: 1. Ласточка свила гнездо. 2. Птенчик упал из гнезда. 3. Мальчик увидел птенчика. 4. Мальчик положил птенчика в гнездо.

Процедура исследования. Ребенку последовательно по одной предлагаются картинки указанной серии. Предыдущие картинки не убираются.

Инструкция. В процессе рассматривания картинок даются инструкции: «Посмотри внимательно на картинку. Скажи....» задаются следующие вопросы:

- Где ласточка свила гнездо?
- Кто был в гнезде?

- Что случилось с одним птенчиком?
- Кто увидел на земле птенчика?
- Что сделал мальчик?

Критерии оценивания: характер ответов: предложением, словосочетанием, словом, не соответствует ситуации.

5. Исследование уровня диалогической речи с опорой на сюжетную картинку.

Материалом для исследования служит сюжетная картинка. Например, сюжетная картинка «В лесу»: дети гуляют в лесу. Они увидели белку. Девочка и мальчик собирают землянику. Девочка сорвала ландыши.

Ребенку предлагают картинку и дают инструкцию: «Рассмотри внимательно картинку. Скажи...» задаются следующие вопросы по содержанию картинки:

- Куда пришли ребята?
- Кого (что) дети увидели в лесу?
- Во что дети собирают землянику?
- Какие цветы сорвали девочки?

6. Исследование использования жестов, как средства коммуникации.

Исследование проводится методами:

- наблюдения за ребенком в образовательной организации, дома;
- опроса родителей.

В ходе исследования стоит ответить на вопросы:

1. Использует ли движения тела с целью достижения объекта?
2. Использует ли жесты, чтобы обратить на себя внимание, с целью выражения основных потребностей?
3. Сопровождают ли жесты другие формы коммуникации?

2.2. Анализ результатов изучения состояния начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью

Для проведения диагностики мы адаптировали методики:

1. Л. Л. Градусовой, Н. И. Левшиной «Диагностика речевого развития».
2. Р. И. Лалаевой «Исследование внутреннего программирования связных высказываний».
3. М. А. Поваляевой «Методика изучения уровня речевого развития».

Учитывая индивидуальные особенности детей, вопросы были упрощены, повторялись не однократно для понимания ситуации общения.

Проводя исследование развития коммуникативных навыков, мы получили следующие результаты:

У 20% обучающихся (2 человека) развитие коммуникативных навыков на низком уровне. Дети не активны в общении, не всегда понимают смысл обращенной речи, не могут выразить свои мысли, не используют речевой этикет (рис.1).

Манучер А. старается избегать ситуации общения. Находясь в классе, находится в стороне от детей, наблюдает за их действиями. На вопрос педагога «хочет ли он поиграть» краснеет, отворачивается, повторяет вопрос шепотом и тихо отвечает: «Нет».

80% детей (8 человек) не активны в разговорах, часто отвлекаются, не всегда понимают обращенную речь, не могут выразить свои мысли.

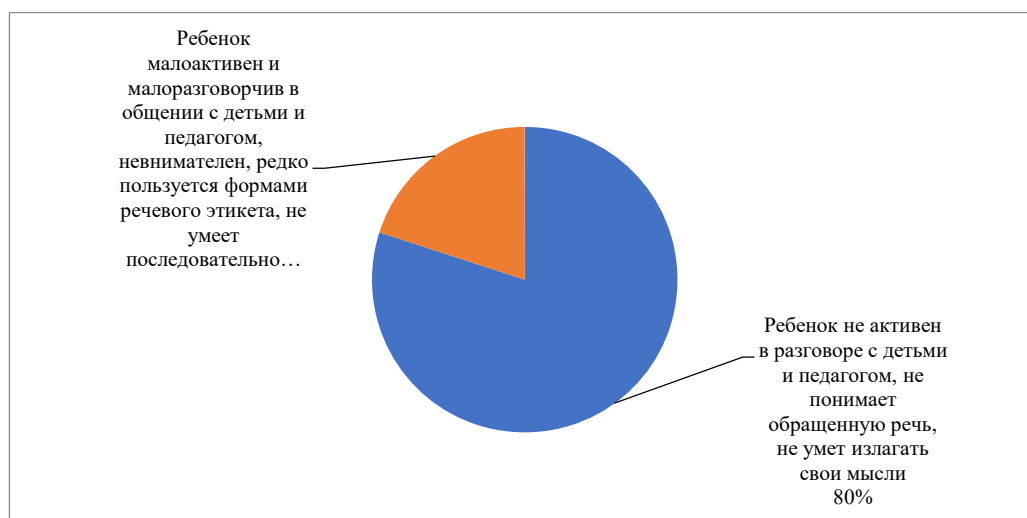


Рис. 1. Развитие коммуникативных навыков

Егор Д. манипулирует конструктором. Педагог подходит и спрашивает: «Можно взять?» (указывает на деталь). Мальчик смотрит на педагога и молчит. Педагог еще раз его спрашивает. Ребенок дальше продолжает перекладывать детали, не обращая внимания на педагога. Педагог берет деталь, Егор забирает ее из рук педагога.

Проведя *диагностику уровня развития словаря*, мы получили следующие результаты:

У 90% обучающихся (9 человек) развитие активного словаря находится на низком уровне. Ответ на вопрос с опорой на стимулирующий материал затруднен. Дети часто теряют инструкцию, требуется помощь педагога. В речи чаще употребляют имена существительные или используют указательные жесты. При описании предметов испытывают значительные затруднения. Построение фразы затруднено.

Зоя А. на вопрос «Где кошка?» долго смотрит на картинку с кошкой. Указывает на нужную картинку со второго-третьего раза.

Полина К. в ситуации обследования находится в хорошем настроении, быстро включается. Но в то же время не определяет предмет по его названию. Теряет интерес к заданию, отвлекается на посторонние предметы.

Уровень развития пассивного словаря у 80% обучающихся (8 человек) на низком уровне. Дети не понимают слова обозначающие предметы. При выполнении инструкций: «дай», «где кошка?» и т.д. требуется направляющая или обучающая помощь логопеда. 20% обучающихся (2 человека) могут определить часть предметов, выполнить вербальные инструкции, даже показать часть предмета.

Исследование диалогической речи в ситуации общения показало следующие результаты:

Адресность: чаще всего дети обращаются к педагогу, чем к одноклассникам. Содержание обращений детей к педагогу носит бытовой характер, например: просьба, выйти в туалет, помыть руки, попить воды и т. д.

Инициативность: во время свободного времени дети не выступают инициаторами общения, чаще в классе каждый занимается своим делом. Во время занятий инициатором выступает педагог. Дети чаще молчат или отвечают, одним словом или жестом.

Тематика и содержание разговоров направлены на удовлетворение биологических потребностей. Разговоры ограничены одной фразой или словом, а иногда заменяются жестами.

Например, *Зоя А.* при желании попить, обращаясь к педагогу, указывает на фонтан. Тем самым дает понять учителю, что она спрашивает разрешения попить.

Софья Б. при желании взять с полки игру, смотря на педагога, указывает на игру и говорит: «эту».

Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.

У 100% детей (10 человек) низкий уровень диалогической речи. Ответы детей состояли из одного слова, а в некоторых случаях только из указательного жеста или молчания. Дети неспособны составить развернутое высказывание, соответствующее ситуации.

Ромазон К. на вопрос «Где ласточка свила гнездо?» показывает на гнездо.

Арсений Ч. На вопрос «Что случилось с птенчиком?» показывает на дерево. Логопед объясняет и показывает где птенчик, показывает, что он упал и повторно задает вопрос. Арсений смотрит на логопеда, потом на картинку и показывает на гнездо.

При исследовании диалогической речи с опорой на сюжетную картинку были получены следующие результаты:

100% обучающихся (10 человек) имеют низкий уровень диалогической речи. Свой ответ дети оформляют одним словом, или жестом. В 40% случаях (4 человека) инструкция была не понята (дети начинали показывать все, что видят на картинке). 60% обучающихся (6 человек) молчали, показывая

пальцем на любой предмет картинки.

Валерия Г. на вопрос «Куда пришли ребята?» активно показывает на детей, изображенных на картинке, использует звукоподражания.

Максим Б. на вопрос «Какие цветы сорвала девочка?» показывает на девочку.

Манучер А. на вопрос «Куда пришли ребята?» долго смотрит на картинку, потом отвечает: «в лес».

Исследование использования жестов, как средства коммуникации показало, что 60% детей (6 человек) используют указательный жест при ответе на вопросы с целью выражения потребностей и иногда жест сопровождается коммуникацией.

Также 20% обучающихся (2 человека) не используют жесты, но используют движение тела для достижения предмета. 20% испытуемых (2 человека) используют жесты с целью обратить на себя внимание.

Состояние сформированности начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью на этапе констатирующего эксперимента:

1. Умение слушать собеседника.

В ситуации неподготовленной беседы дети чаще не слушают собеседника. Наиболее продуктивно донести информацию до детей получается только при индивидуальной работе.

Например: инструктаж по технике безопасности на прогулке в случае нежелательного поведения.

В учебной ситуации у детей сформирован данный навык, но для того, чтобы информация была понята и услышана, нужно проводить индивидуальную работу.

2. Понимание контекста ситуации.

При наблюдении было зафиксировано, что дети не всегда понимают контекст ситуации. При просьбе показать (назвать) предмет на картинке, часть детей либо не понимают просьбы, либо начинают перекладывать

картинки. На вопрос учителя: «Кто хочет пить?», Максим идет в столовую. При инструкции: «Собираемся на прогулку» Егор собирает рюкзак, тем самым давая понять, что идет домой.

3. Умение вступать в диалог.

Часть детей не умеют вступать в диалог. Из-за непонимания контекста ситуации, неумения слушать собеседника, ограниченного словарного запаса дети не могут вступить в диалог, дать адекватный ответ.

Например: на вопрос «Кто изображен на картинке?», Ромазон смотрит в окно. При повторной инструкции, смотрит на картинку, берет ее и убирает в сторону.

Соня Б. хочет взять настольную игру, стоит, смотрит на полку. Педагог подходит и спрашивает: «Тебе игру нужно? Эту?». Ответа от ребенка нет. Педагог достает игру и дает ее Соне. Соня берет игру и садится на ковер. Данное поведение ребенок демонстрирует каждый раз, когда что-то нужно: подходит и смотрит.

4. Умение отвечать на вопрос (словом, жестом).

При наблюдении было зафиксировано, что дети отвечают на вопросы чаще жестом или движением тела. Почти не используют жеста согласия или отрицания. Часть детей не используют указательный жест.

5. Умение поддерживать тему разговора.

Поддержание разговора недоступно по причине ограниченного словарного запаса, неумения слушать собеседника, отсутствия мотивации к общению.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Изучение состояния назальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью должно основываться на принципах системного подхода, комплексного подхода, деятельностного подхода и принципа развития.

2. Анализ изученной литературы позволил выделить и адаптировать

ряд методик для выявления состояния начальных навыков диалогической речи младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

3. К начальным навыкам диалогической речи, мы отнесли следующие:

- умение слушать и слышать собеседника;
- умение вступать в общение;
- умение отвечать на вопросы;
- умение пользоваться жестами.

4. У детей с умеренной умственной отсталостью снижена мотивация для общения. Во время исследования дети старались избегать контакта со сверстниками. Инициативное общение с педагогом было ограничено бытовыми ситуациями.

5. Речевое высказывание в процессе общения ограничено словом или указательным жестом.

6. Словарный запас младших школьников с умеренной умственной отсталостью ограничен, что подтверждает необходимость в проведении целенаправленного логопедического воздействия.

7. Дети испытывали затруднения на всех этапах обследования. Не редко не понимали задания, часто отвлекались.

8. Дети не стремятся к общению друг с другом, не умеют слушать собеседника.

9. *Логопедическое заключение:* системное недоразвитие речи у детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), соответствующее I уровню ОНР.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

3.1. Принципы, цели, задачи и основные направления логопедической работы по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью

В работах многих авторов отмечается, что формирование диалогической речи у детей с умеренной умственной отсталостью осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями.

У детей с умеренной умственной отсталостью не возникает естественной инициативы в общении. Они не умеют слушать и слышать собеседника, не владеют элементарными навыками построения диалога. У некоторых не сформировано понимание обращенной речи. Имеют ограничения в словарном запасе и неумение строить предложения.

Для формирования начальных навыков диалогической речи у детей с умеренной умственной отсталостью требуются специально организованные условия. Коррекционная работа должна строиться во взаимодействии всех специалистов работающих с детьми и их семьями. Большое значение имеет выработка умений спрашивать и отвечать на вопросы, одним из главных направлений должно быть создание у детей необходимости в общении, важности передачи мысли.

Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками с умеренной умственной отсталостью, основана на следующих принципах:

1. Принцип системного подхода – единство диагностики и коррекции нарушений учеников с интеллектуальной недостаточностью, необходимость учета в логопедической работе структуры дефекта,

определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов, взаимосвязь коррекционно-развивающих воздействий на звукопроизношение и фонематические процессы.

2. Принцип комплексности – комплексное воздействие (психолого-медико-педагогическое) на один объект, обеспечивая взаимодействие и согласованность действий всех специалистов при устранении сложных речевых расстройств, особенно при устранении дизартрии.

3. Принцип дифференцированного подхода раскрывается в обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, степенью речевого развития, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта. Этот принцип дает возможность создавать систему обучения, которая учитывает потребности каждого ребенка и его индивидуальные особенности.

4. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала. Важно подбирать задания и упражнения, соответствующие «зоне ближайшего развития» личности (по Л. С. Выготскому). Первоначально дается простой речевой материал, и только когда будет сформировано и автоматизировано то или иное умственное действие, можно перейти к его выполнению на более сложном речевом материале.

5. Принцип коммуникативности предполагает использование ситуаций реального общения, подразумевающими вовлечение детей в общую деятельность, результатом которой является коммуникация.

6. Принцип доступности подразумевает отбор материала и упражнений с учетом возрастных и познавательных особенностей детей, объяснение материала должно быть в понятной форме.

7. Принцип деятельностного подхода. Коррекция речевых нарушений должна осуществляться с учетом ведущей деятельности школьников (учебная деятельность).

8. Принцип соблюдения интересов ребенка. Логопед работает с максимальной пользой и в интересах ученика.

9. Принцип дифференцированного подхода предполагает учёт этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка. В процессе логопедической работы важно учитывать уровень развития речи, особенности психических процессов, уровень познавательной деятельности.

10. Принцип наглядности позволяет правильно организовать процесс коррекционно-развивающего обучения.

Цель – спланировать коррекционную работу по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Задачи:

1. Формирование мотивации к коммуникации.
2. Развитие понимания устной речи.
3. Развитие слухоречевой памяти.
4. Накопление пассивного и активного (импрессивного и экспрессивного) словаря.
5. Формирование умения отвечать на вопрос в виде слов, жестов, звукоподражаний.

При формировании начальных навыков диалогической речи следует учитывать следующие ситуации развития диалога:

- диалог в быту (формируется в бытовых ситуациях, на уроках развития навыков самообслуживания, домоводства);
- учебный диалог (формируется в процессе решения учебных задач).

Одним из главных условий диалогической речи является организация речевой среды, сотрудничество взрослых, детей и взрослых, взаимодействие детей.

Основным приемом формирования начальных навыков диалогической речи в повседневном общении является разговор или неподготовленный диалог. Это наиболее универсальная, общедоступная форма общения детей и

взрослых. Для положительного результата в формировании навыков диалогической речи следует учитывать уровень развития ребенка, его интересы, потребности и индивидуальные особенности.

Разговор педагога с ребенком только тогда оказывает развивающее влияние, когда в классе создана доверительная атмосфера, обеспечено эмоциональное благополучие ребенка. Ребенок мотивирован на общение с взрослым тогда, когда чувствует внимание, интерес и доброжелательность педагога, комфортность, защищенность.

Разговор, как прием формирования начальных навыков диалогической речи, должен проходить в непринужденной обстановке, в любое время, по разным поводам. Речь педагога может быть оформлена по-разному: в виде вопросов, в виде пояснений, указаний и объяснений.

Разговоры могут быть индивидуальными и коллективными.

Для формирования навыков диалогической речи в разговоре возможно использование словесных поручений («Попроси у Сони карандаш» и т.д.). При помощи этого приема педагог дает образец словесной просьбы, который дети могут повторить.

По мнению Р. И. Лалаевой в процессе работы по формированию диалогической речи умственно отсталые школьники должны научиться слушать и понимать вопросы, сами задавать вопросы, правильно и точно, в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответ на них. Методами развития диалогической речи является беседа и театрализация (имитация и пересказ).

Беседа – это целенаправленное обсуждение чего-либо, организованный, подготовленный диалог на заранее выбранную тему.

Значимость беседы заключается в том, что в беседе педагог учит ребенка мыслить. В беседе речь развивается вместе с мышлением. Формируются диалогические умения: слушать и понимать собеседника, давать понятные ответы на поставленные вопросы, ясно выражать свои мысли в слове, высказываться в присутствии других детей.

Р. И. Лалаева выделяет три этапа беседы:

1) Вступление. На этом этапе логопед привлекает внимание детей к теме беседы.

2) Развитие темы. Логопед должен кратко и точно ставить вопросы, требовать точного по смыслу и правильного по форме ответа.

3) Концовка. Подведение итогов.

Необходимо научить детей ставить вопросы. Сначала ведется предварительная беседа по картинке, потом дети учатся ставить вопросы, как бы повторяя по памяти педагога. Впоследствии детям предлагается задавать вопросы без предварительной беседы.

Театрализация. Используя этот прием важно помнить, что у детей с умеренной умственной отсталостью активный словарь резко ограничен, объем памяти снижен. Ребенок, скорее всего, не сможет запомнить текст, но под руководством взрослого в состоянии имитировать действия.

Так, например, театрализация сказки «Теремок». Педагог читает текст, дети изображают животных, сопровождая образ животного действиями и соответствующими репликами:

Логопед: – прискакала лягушка и стучит. Зоя стучит по теремку и говорит: «тук-тук».

Используя этот прием, логопед способствует развитию эмоциональности речи, развивает интонационную выразительность, обогащает словарь, активизирует речевую деятельность в целом.

Большую роль в развитии речевых навыков занимает игра. В игре используются элементы обучения и развития.

По мнению Л. С. Выготского, введение приемов игры позволяет быть процессу обучения сообразным природе детей.

Если учесть, что игра развивается на основании речи, то можно сделать вывод, что развитие речи и развитие игры взаимосвязаны.

Немецкий ученый К. Гросс назвал игру «теорией упражнений или самовоспитания». В своих работах автор писал: «Если развитие

приспособлений для дальнейших жизненных задач составляет главную цель нашего детства, то выдающееся место в этой целесообразной связи явлений принадлежит игре» [61].

Игровая деятельность бывает: предметной, подвижной, театрализованной, строительно-конструктивной, сюжетно-ролевой.

Для младших школьников с умеренной умственной отсталостью наиболее доступными являются подвижные игры и предметные.

Например, диалогическая игра *«Найди свою пару (С кем играть?)»*.

Цель игры – научить обращению по имени детей с интеллектуальной недостаточностью и играть, в процессе общаясь с партнером по игре. Необходимое оборудование: кукла с коляской, кубики и грузовая машина, кегли и шары.

Ход игры: происходит вводный инструктаж. Преподаватель напоминает обучающимся, как нужно обходиться с предметами: загружать кубики в машину, посадить куклу в коляску и катать и др.

Далее он раздает каждому ребенку свою игрушку. Ученик должен найти своего партнера по игре и обратиться к нему: «Зоя, давай вместе поиграем?». Дети должны самостоятельно договориться о порядке выполнения действий с игрушками. Преподаватель должен помочь обучающимся лишь в крайних случаях.

Задание «Что изменилось?». Перед ребенком выкладываются в ряд предметы. Преподаватель просит обучающегося назвать их. После этого школьник закрывает глаза, преподаватель меняет их местами или один из них убирает, а ребенок должен сказать, что изменилось.

Для развития начальных навыков диалогической речи целесообразно использовать подвижные игры, которые содержат диалоги («Гуси-лебеди», «Краски» и т.д.). В реализации этих игр закрепляются умение ребенка адресовать речь собеседнику, вдумываться в сказанное, формировать вопрос.

Предметная игра помогает расширению пассивного и активного словаря, формирует положительное отношение к общению с взрослыми и

сверстниками («магазин», «уложи куклу» и т. д.).

Игры-драматизации (театрализованные) способствуют формированию положительной мотивации в общении, развитию подражания, развитию словаря, умению слушать говорящего.

Строительно-конструктивные игры помогают сформировать умение взаимодействовать, развивают коммуникативные навыки.

Дети с умеренной умственной отсталостью – это разнородная группа по степени сформированности коммуникативных умений. Среди них есть дети, использующие вербальную коммуникацию и не использующие. Для детей не умеющих использовать традиционную форму общения, целесообразно использовать невербальную коммуникацию.

Одним из форм невербальной коммуникации, является жест. Преимущество жестов заключается в том, что они:

- не требуют специального оборудования;
- можно вводить на ранней стадии обучения;
- визуальное восприятие проще, чем восприятие слова;
- движение пальцев и рук проще, чем артикуляция;
- темп предъявления жеста медленней, чем слова, поэтому их

проще воспринимать.

Таким образом, при использовании жестов дети приходят к непосредственному пониманию возможности воздействия на окружающих. При выполнении и восприятии жестов задействованы различные анализаторы, что улучшает понимание слова. Жест побуждает ребенка к внимательному наблюдению за говорящим. Ребенок начинает наблюдать мимику, артикуляцию, движение тела, что улучшает его восприятие.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью

Логопедическая работа по формированию начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью проводится в период с 15.01.2024 года по 30.05.2024 года. Коррекционно-педагогическая работа реализуется на индивидуальных занятиях 2 раза в неделю по 25 минут (всего 34 занятия) и подгрупповых занятиях 1 раз в неделю по 30 минут (всего 17 занятий).

В работе по формированию начальных навыков диалогической речи нами были использованы методы, игры, упражнения и приемы таких авторов, как О. А. Бизикова, С. Ю. Танцюра, С. И. Кононова, Е. Ф. Архипова, А. Г. Арушанова.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента группа детей участвующих в исследовании, условно поделились на две подгруппы:

- Первая подгруппа. В нее входят Егор Д., Максим Б., Полина К., Тимур Н., Арсений Ч.
- Вторая подгруппа. В нее входят Манучер А., Зоя А., Ромазон К., Соня Б., Валерия Г.

Первая подгруппа. Дети, у которых не сформирован навык вербального общения, ограниченное использование жестов, непонимание обращенной речи и контекста ситуации. В данной подгруппе проводилась работа по формированию понимания речи, мотивации к общению и формированию жестов.

Целью формирования понимания речи является расширение пассивного словаря и понимание конкретных инструкций в коммуникативной ситуации. Предпосылкой, способствующей развитию понимания речи, является развитие двигательного-кинестетического анализатора. Кинестетическое восприятие у детей нарушено, что способствует формированию неправильных представлений об окружающих предметах, которые формируются на основе зрительно-моторно-кинестетического восприятия. А первая связь предмета со словом появляется на основе сочетания зрительно-кинестетического ощущения и словесного

образа. Таким образом, ребенок лучше запоминает те предметы, которые он ощупывает, осязает, с которыми активно манипулирует.

Учитывая особенности детей, для запоминания предлагаются игрушки (предметы) разные по цвету, фактуре, материалу и вызывающие сильные ориентировочные чувства. Для запоминания используются слова, состоящие из двух слогов: киса, няня, зая, киса, петя, мука, киви и т.д.

Условия для предъявления предметов:

- слово, обозначающее предмет, произносится одновременно с предъявлением предмета;
- слово произносится в момент фиксирования взгляда на предмете;
- произносить слова нужно мелодично, разными интонациями;
- пассивно выполняются рукой ребенка манипуляции с предметом (ощупывание, поглаживание). Для формирования связи между зрительным, кожно-мышечным и слуховым анализатором;
- обучая поиску предмета с помощью выработки кинестетических ощущений, используют указательный жест или поворот головы в сторону искомого предмета;
- выработав узнавание одного предмета по названию, переходим к следующему.

Работа над пониманием речи ведётся с опорой на все доступные сенсорные каналы. Необходимо обогащать сенсорный опыт ребенка, что также способствует развитию понимания речи.

На этом этапе отрабатывается:

- название простых действий;
- название окружающих предметов;
- понимание инструкции;
- узнавание предметов на картинке.

Максим Б. не имеет указательного жеста, общается отдельными звуками, способ привлечения внимания: громкие вокализации, бьет предметом по поверхности стола или стены. На первых занятиях, для

формирования и развития словаря использовались игрушки «миша» (большая мягкая игрушка медведя, коричневого цвета), «киса» (не большая мягкая игрушка кошки, белого цвета).

Педагог называл игрушку и предъявлял ее Максиму. Ребенок активно реагировал на появление кошки, тянул руки, старался взять ее, погладить. Следующим было предъявление медведя. Реакция была менее эмоциональной. Стало понятно, что кошка знакомое животное для ребенка, которое вызывает положительные эмоции. Эта игрушка стала «гостем» на всех занятиях и стала мотивационным стимулом для ребенка. На следующем занятии «киса» пригласила «мишу». Так как «киса» была знакома Максиму, он реагировал на ее название и мог легко отличить слово «киса» от слова «миша» имея зрительное, звуковое, кинестетическое представление данного предмета. Максим с направляющей помощью логопеда «угощал Мишу яблоком», «катал кису на машинке», что говорит о понимании речи и развитии словаря.

Для создания мотивации на занятиях должно быть комфортно и педагогу и ребенку. Занятие должно восприниматься как развлечение. Задания должны быть упрощены до выполняемого уровня. Важно, чтобы ребенок их успешно выполнял, понимал, что игра совместная, и получал от этого удовольствие.

Мотивационным двигателем может быть подвижная игра, интересная игрушка, музыкальные инструменты.

Для работы с детьми с умеренной умственной отсталостью требуются простые общеупотребляемые и легкие к пониманию жесты. Жест не заменяет слова, а только дополняет его. Жест дает определенную опору ребенку для запоминания слова и формирует определенные связи.

Введение жестов требует определенного времени и взаимосвязи всех участников (логопеда, родителей, учителей и ребенка). В своей работе мы использовали те жесты, которые чаще встречаются в жизнедеятельности ребенка. Для формирования жестов необходимо многократное повторение и

озвучивание. Жест должен быть моторно доступен и понятен ребенку.

Обозначения жестов могут быть такими:

Жест «дай» – сжимание пальцев несколько раз приманивающим движением.

Согласие «да» – кивание головой.

Отрицание «нет» - поворачивание головой несколько раз вправо-влево.

Указательный жест – указываем указательным пальцем на предмет (направление).

Жест приветствия – ритмичное помахивание ладонью.

Жест прощания – сгибание и разгибание пальцев кисти.

Формирование жестов происходило как на занятиях, так и в бытовых ситуациях. Родители и учителя старались создать ситуации, для того чтобы ребенок был вынужден воспроизвести жест.

Этапы обучения коммуникативным жестам:

1. *Обучение пониманию простых инструкций.*

Упражнения:

- Реакция на собственное имя (альбом, фото). Ребенок показывает сначала на фото, потом на себя.
- Выполнение инструкций «Посмотри на меня» (педагог трогает щеки ребенка, гладит по голове).
- Выполнение инструкции «Стоп» (когда ребенок раскачивается или бежит по кабинету).
- Выполнение инструкции «Сядь».

2. *Перенос навыка в другую среду.*

В специально организованной среде действие повторяется многократно (6-8 раз). Педагог может совершать действия руками ребенка. Затем действие переносится в естественную среду домой, на прогулке.

Постепенно вводятся жесты прощания и приветствия, а затем и указательный жест.

Егор Д. не использует жесты, не пользуется вербальной

коммуникацией, способ привлечения внимания: раскачивания, громкие не направленные вокализации. Формирование жестов «приветствия» и «прощания» происходит как на занятиях, так и в процессе режимных моментов. Педагог ежедневно встречает и провожает ребенка, демонстрируя один и тот же ритуал: встречает с улыбкой, активно размахивая ладонью влево, вправо, говорит: « – Привет!». Прощание происходит по тому же сценарию: ритмичное сжимание, разжимание пальцев кисти, слово «Пока!». Родитель (сопровождающий) выступает помощником. Он мягко, аккуратно помогает ребенку продемонстрировать похожий жест. Через не продолжительное время ребенок, без помощи взрослого демонстрирует нужный жест в подготовленной ситуации.

Формирование указательного жеста у Егора происходило при полной физической помощи логопеда. Ребенку предъявляли карточки животных (кошка, собака). Инструкция: «где киска?». Логопед брала руку ребенка, аккуратно сжимала ее в кулак с выделением указательного пальца. Указательным пальцем показывала на картинку кошки.

Следующим этапом было снижение степень подсказки. При инструкции: «где кошка?», логопед своим указательным пальцем показывала на кошку, Егор повторял за педагогом. В последующем использование указательного жеста расширилось на окружающие предметы. Выполняя рекомендации логопеда, родителям удалось расширить применение указательного жеста в домашних условиях.

Вторая подгруппа. Дети, у которых частично сформирован навык вербального общения, они понимают обращенную речь, частично понимают контекст ситуации. Направления работы в данной подгруппе: мотивация к общению, накоплению пассивного словаря, понимание речи взрослого, умение реагировать на вопрос, слушать собеседника. Учить вступать в коммуникацию посредством жестов, слов, слов-заменителей, простой фразой.

Для создания мотивации были использованы следующие приемы и

методы:

- создание доброжелательной атмосферы;
- целенаправленная эмоциональная поддержка (похвала, жест одобрения);
- ситуация успеха (материал, подобранный для задания, соответствует уровню развития ребенка);
- игровые ситуации (игры, направленные на развитие активности, подвижности, снятия ситуации напряжения).

Для развития словаря детей с умеренной умственной отсталостью было выбраны лексические темы: игрушки, животные, одежда. Для расширения, уточнения и активизации словаря обучающихся использовались упражнения, содержащие наглядный демонстрационный материал и коррекционно-развивающий материал:

- муляжи, натуральные предметы;
- предметные картинки с изображением различных признаков предметов;
- картотека игр и игровые упражнения.

Для расширения коммуникативных возможностей, умению слушать и отвечать на вопросы проводились подгрупповые занятия с применением игр - драматизаций.

Также на протяжении коррекционной работы, родителям и педагогам были предложены рекомендации.

Рекомендации родителям:

1. Родители должны общаться с ребенком.
2. У родителей должны быть общие требования в общении с ребенком.
3. Бытовые действия сопровождать речью (например: «идем мыть руки», «берем мыло», «обуваем сапоги» и т.д.).
4. Организация игр, доступных ребенку.

Рекомендации педагогам:

1. Использовать доступный наглядный материал на занятиях.
2. Учебные действия должны сопровождаться речью, а если нужно, то показом.
3. Поощрять инициативу в общении.
4. Создание благоприятной, доброжелательной среды.

3.3. Анализ полученных результатов

В период с 15.01. по 30.05. была проведена логопедическая работа, направленная на формирование начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Целью контрольного эксперимента является оценка эффективности проведенной логопедической работы.

Задачи:

1. Провести контрольную диагностику сформированности начальных навыков диалогической речи младших школьников с умеренной умственной отсталостью.
2. Провести количественный и качественный анализ результатов.
3. Провести сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов.

Проведя *контрольный эксперимент развитие коммуникативных навыков*, мы получили следующие результаты:

У 100% (10 человек) обучающихся развитие коммуникативных навыков на низком уровне, но в поведении есть изменения. Сохраняется отсутствие инициативы в общении, умение поддержать разговор.

Первая подгруппа:

- более активно стали реагировать на свое имя;
- могли фиксировать взгляд на говорящем человеке;
- стали более спокойно реагировать на ситуацию обучения.

Вторая подгруппа:

- активно реагируют на свое имя и обращение педагога к кому-либо;
- фиксируют взгляд на говорящем человеке;
- частично следят за вербальными инструкциями в ходе занятия.

У 80% (8 человек) замечена положительная мотивация на занятиях. Дети с активностью приступают к упражнениям, проявляют интерес к заданиям.

Валерия Г. руками останавливает логопеда, когда тот убирает карточки с игры «Чей хвост?». Выражает положительные эмоции на следующем занятии при демонстрации этой игры. Данное поведение говорит о заинтересованности, появлении мотивации, желании участвовать в диалоге, что неоднократно фиксировалось на занятии.

Зоя А. увлеченно рассматривает свой рисунок, показывает и называет членов семьи. Демонстрирует свой рисунок входящим педагогам в класс, что говорит о желании поделиться эмоциями, передать информацию.

Первая подгруппа:

- чаще появилось желание привлечь педагога к деятельности (могут взять за руку при необходимости, привлечь внимание жестом).

Вторая подгруппа:

- активно привлекают педагога к совместной деятельности;
- появилось желание продемонстрировать результаты работы, что свидетельствует о желании поделиться информацией.

Проведя *диагностику развития словаря*, мы получили следующие результаты:

У 80% (8 человек) детей сформированность активного словаря находится на низком уровне, но видна положительная динамика.

Первая подгруппа:

- появился указательный жест (вместо называния предмета);
- использование жеста согласия и отрицания при ответе на вопрос.

Вторая подгруппа:

- использование слов-заменителей, слов при ответе на вопрос;
- использование простой фразы.

Зоя А. в речи стала использовать слова-заменители, а не только жесты. Машина – «Би», собака – «Ав», кошка – «мяу». На занятиях старается использовать слово-заменитель, указывая пальцем на предмет. Что говорит о том, что ребенок понимает контекст ситуации, и инструкцию педагога.

20% (2 человека) обучающихся чаще в речи стали использовать слова-действия, называть предметы (рис.2).

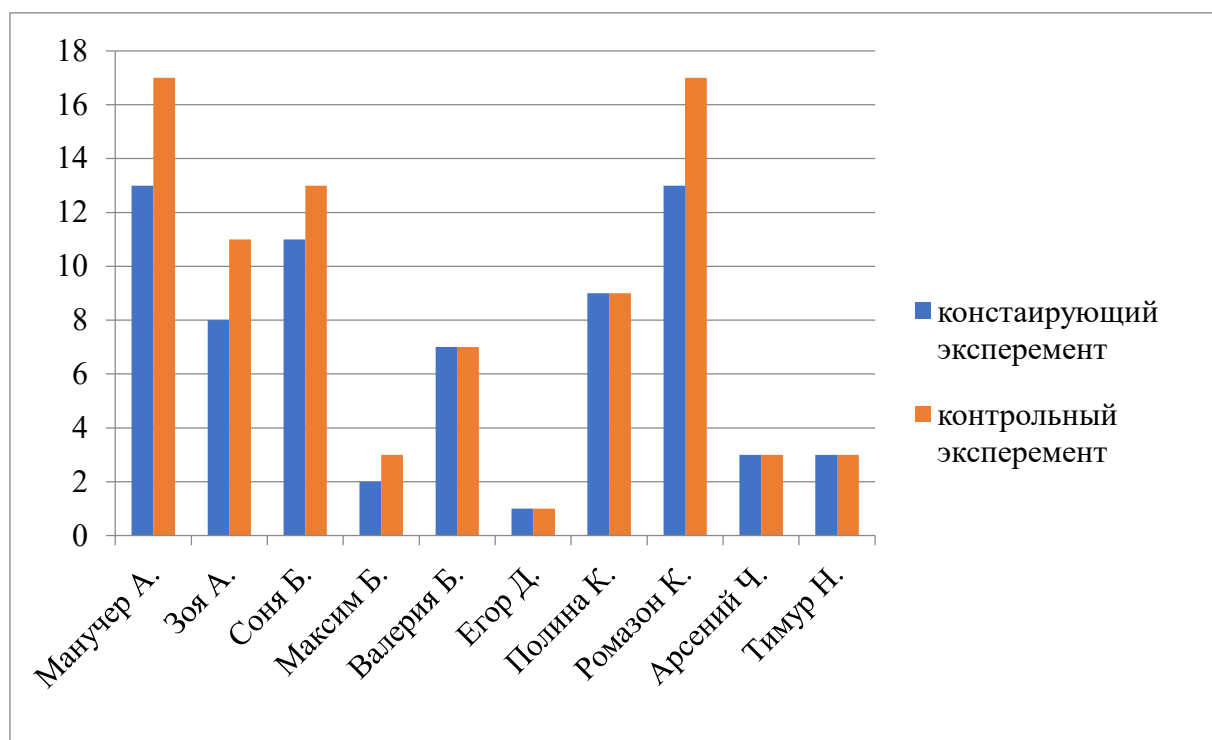


Рис. 2. Сравнительная диаграмма сформированности активного словаря

Контрольное исследование пассивного словаря показало, что 50% (5 человек) обучающихся достигли среднего уровня, что говорит о том, что дети называют или показывают предлагаемые предметы, иногда испытывают затруднения в определении частей предметов, поручения выполняют с помощью педагога.

50% (5 человек) детей по-прежнему находятся на низком уровне развития пассивного словаря, они не могут показать или назвать предметы и его части. Поручения выполняют с обучающей помощью (рис.3).

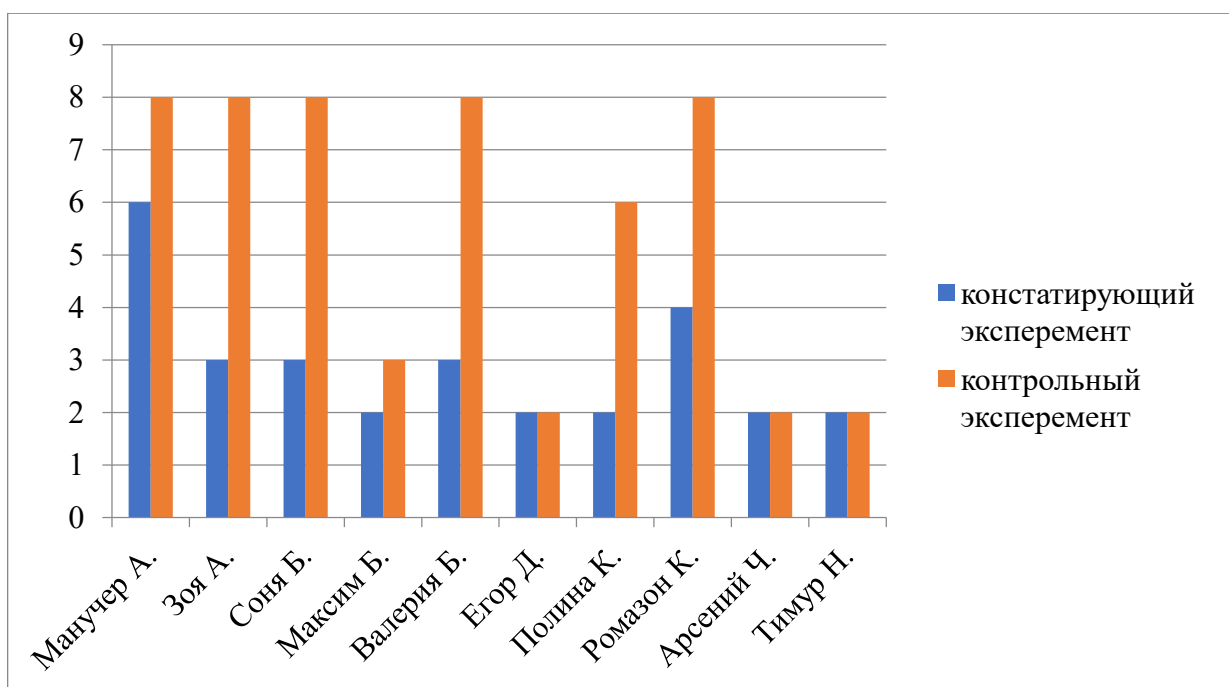


Рис. 3. Сравнительная диаграмма сформированности пассивного словаря

Исследование диалогической речи в ситуации общения показало следующие результаты:

Адресность: дети по-прежнему зачастую для общения выбирают взрослого. Диалог между одноклассниками возникает чаще в специально созданных условиях. Например, учитель в свободное время предлагает поиграть в «Магазин», «Строим дом» и т.д., создает речевую модель, которой пользуются дети. В самостоятельной деятельности обучающиеся чаще не общаются друг с другом.

Поля К. принесла из дома игрушки «пони», достала на стол, разглядывает. Эти игрушки заинтересовали Зою А., но она не осмелилась спросить, сидела и наблюдала.

Инициативность: во время свободного времени дети не выступают инициаторами общения, чаще в классе занимается каждым свои делом. Во время занятий инициатором выступает педагог. Дети в основном молчат, отвечают одним словом или жестом.

Тематика и содержание разговоров: чаще являются бытовые моменты, самочувствие детей или помощь в выполнении задания. Просьбу дети выражают жестом, голосовыми реакциями или словом.

Валерия Г. на занятии не может вдеть бусины на шнурок, показывает жестом учителю, подзывает к себе.

Арсений Ч. ударился об угол парты. Подходит к учителю, берет его руку и гладит рукой учителя себя по ноге.

В этих двух случаях дети чувствуют необходимость в общении с учителем и стараются проявить инициативу.

Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.

У 90% (9 человек) обучающихся низкий уровень диалогической речи. Ответы детей состояли из одного слова, а в некоторых случаях только из указательного жеста или молчания. Дети неспособны составить развернутое высказывание, соответствующее ситуации (Таблица 1).

Арсений Ч. на вопрос «Где ласточка свила гнездо?» показывает на ласточку.

Тимур Н. на вопрос «Что сделал мальчик?» показывает на мальчика. Логопед объясняет и показывает где мальчик, объясняет, что он сделал. Тимур смотрит на логопеда, потом на картинку и показывает на мальчика.

При исследовании диалогической речи с опорой на сюжетную картинку были получены следующие результаты:

100% обучающихся (10 человек) имеют низкий уровень диалогической речи. Свой ответ дети оформляют одним словом или жестом. В 40% случаях (4 человека) инструкция была не понятой (дети начинали показывать все, что видят на картинке). 40% (4 человека) обучающихся показывают пальцем или называют предмет. В ряде случаев дети пытались объяснить действия жестами. Ответы 20% (2 человека) детей соответствовали ситуации. Дети могли ответить одним словом на заданный вопрос.

Исследование использование жестов показало, что 60% (6 человек) детей используют жест совместно с вербальной коммуникацией. У 40% (4 человека) сформирован указательный жест, жест отрицания и согласия. Дети более активно стали использовать жесты в повседневной жизни.

Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок

№	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень развития словаря
1	Манучер А.	5	Средний
2	Зоя А.	1	Низкий
3	Софья Б.	2	Низкий
4	Максим Б.	1	Низкий
5	Валерия Г.	0	Низкий
6	Егор Д.	0	Низкий
7	Полина К.	0	Низкий
8	Ромозон К.	3	Низкий
9	Арсений Ч.	1	Низкий
10	Тимур Н.	0	Низкий

Состояние начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью на этапе контрольного эксперимента.

Первая подгруппа.

Умение слушать собеседника. В учебной ситуации дети слушают собеседника (педагога), выполняют задания. В ситуации неподготовленной беседы требуется индивидуальный подход, чтобы удержать взгляд ребенка и донести информацию.

Понимание контекста ситуации. Дети не всегда понимают контекст ситуации.

При ответе на вопрос: «Это дом?», Егор отворачивается или переворачивает картинку.

Педагог: – Максим, пойдем кидать мячики. Максим встает и направляется к двери. Думает, что занятие закончено.

Умение вступать в диалог и отвечать на вопросы. Дети не являются инициаторами диалога, не могут самостоятельно предложить тему.

Инициатором чаще является взрослый. Диалог состоит из одной реплики взрослого и ответа обучающегося в виде жеста, звукоподражания.

Дети в качестве ответа на вопрос стали использовать указательный жест, жест согласия и отрицания. У некоторых детей появилось звукоподражание.

Педагог: « – Тимур, хочешь пить?». Тимур кивает в ответ головой, выражая согласие жестом.

Педагог: « – Полина, пойдем играть с мишкой?». Полина поворачивает головой, используя жест отрицания.

Педагог: « – Арсений, это заяц?». Арсений показывает указательным жестом на зайца на столе.

Поддержание разговора на более длительном и продуктивном уровне не доступно.

Вторая подгруппа.

Умение слушать собеседника у детей второй подгруппы сформировано на более высоком уровне. В учебной ситуации дети слушают и выполняют инструкцию. В ситуации неподготовленного разговора требуется индивидуальный подход.

Педагог: « – Манучер, возьми стакан и налей воды».

Манучер: « – Хорошо!» - кивает головой, берет стакан.

Педагог: « – Зоя, какая на улице погода? Холодно?»

Зоя смотрит на педагога, потом на окно.

Педагог: « – Тебе было холодно на улице?»

Зоя берет себя руками за плечи и говорит: « – Холодно».

Понимание контекста ситуации. Дети чаще понимают контекст ситуации. В случае затруднения смотрят на педагога, что говорит о готовности вступить или продолжить диалог.

Умение вступать в диалог и отвечать на вопросы. Дети являются инициаторами диалога в бытовых ситуациях.

В качестве ответа на вопрос используют указательный жест, жест

согласия, отрицания, звукоподражания, слова и фразы.

Диалог состоит из двух, трех реплик.

Педагог: « – Ромозон, у тебя хорошее настроение?»

Ромозон: « – Да».

Педагог: « – Чем сегодня займемся?»

Ромозон: « – Рисовать», - Ромозон берет карандаши и начинает раскрашивать.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Анализ проведенного исследования состояния развития начальных навыков диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью показал, что это группа имеет разные уровни развития речи.

2. В ходе проведения логопедической работы обучающиеся были разделены на две подгруппы:

I подгруппа – дети, у которых не сформирован навык вербального общения, ограниченно использование жестов; они не понимают обращенную речь, не понимают контекста ситуации.

II подгруппа – дети, у которых частично сформирован навык вербального общения; они понимают обращенную речь, частично понимают контекст ситуации.

3. Навыки диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью находятся на низком уровне, специальные логопедические занятия способствуют их формированию и развитию;

4. Динамика формирования навыков низкая, т.к. дети с умеренной умственной отсталостью характеризуются стойким недоразвитием высших психических функций, в том числе всех компонентов речи, низкой коммуникативной мотивацией.

5. Целенаправленное логопедическое воздействие положительно сказывается на формировании начальных навыков диалогической речи,

формировании мотивации, расширения словаря детей в случае учета дифференцированного подхода.

6. В работе по формированию начальных навыков формирования диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью следует обратить внимание на взаимодействие специалистов и родителей. Требования, предъявляемые к ребенку должны быть едины.

7. По итогу проведенной логопедической работы диалог детей первой подгруппы состоит из одной реплики взрослого и ответа обучающегося в виде жеста, звукоподражания. Дети в качестве ответа на вопрос стали использовать указательный жест, жест согласия, отрицания. У некоторых детей появилось звукоподражание. Диалог детей второй подгруппы состоит из двух, трех реплик. В качестве ответа на вопрос используют указательный жест, жест согласия, отрицания, звукоподражания, слова и фразы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие ребенка, его речи напрямую зависит от его общения с взрослыми. Взрослые формируют речевую среду, являются образцом речевой культуры. Развитие диалогической речи является ведущим в процессе речевого развития.

По мнению Т. Б. Филичевой диалогическая речь наиболее простая и естественная форма речи, возникающая в процессе общения двоих. Отличительной чертой диалогической речи является:

- эмоциональный контакт говорящих людей;
- ситуативность, т.е. привязанность к определенному предмету, ситуации;
- участники диалога выясняют или обсуждают проблему (тему) с помощью специально подобранных вопросов.

Изучение литературных источников показало, что дети с умеренной умственной отсталостью являются неоднородной группой детей с разными степенями выраженности различных нарушений. Этим детям свойственны стойкие нарушения речевых процессов, несформированность коммуникативных навыков, сниженная мотивация, что негативно сказывается при формировании диалогических умений. Среди этих детей имеются те, кто не понимает обращенную речь, имеют крайне бедный словарный запас. Также есть дети, способные строить простые фразы. Но всех их объединяет привязанность к ситуации, ограниченное понимание.

Самостоятельно дети с умеренной умственной отсталостью не способны овладеть диалогической речью.

Обучение начальным навыкам диалогической речи можно рассматривать как способ социализации ребенка.

Начальными навыками диалогической речи, мы определили умения:

- слушать и слышать собеседника;
- вступать в общение;

- отвечать на вопросы;
- использовать жест как средство коммуникации.

Методики определения уровня диалогической речи в основном состоят из ответов на вопрос по картинкам. Не для всех детей с умеренной умственной отсталостью доступна вербальная коммуникация, понимание обращенной речи. Мы выбрали и адаптировали методики для определения уровня словарного запаса и коммуникативных навыков, развития диалогических навыков. За основу мы взяли методики Л. Л. Градусовой, Н. И. Левшиной «Диагностика речевого развития», Р. И. Лалаевой «Исследование внутреннего программирования связных высказываний», М. А. Поваляевой «Методика изучения уровня речевого развития».

Для проведения исследования нами была выбрана группа детей 9-10 лет, обучающихся во 2-3 классах по адаптированной основной образовательной программе для детей с умственной отсталостью (Вариант 2).

В ходе исследования стало понятно, что у детей уровень словарного запаса, умение отвечать на вопросы, понимание контекста ситуации находится на низком уровне. У детей снижена мотивация к общению. Они не стремятся инициировать контакт.

Таким образом, изучив подход разных авторов, мы пришли к следующим выводам, что логопедическая работа должна осуществляться:

1. с учетом индивидуальных возможностей обучающихся;
2. в тесной связи со специалистами учреждения и родителями;
3. работа над формированием начальных навыков диалогической речи должна проводиться системно, т.е. над всей речевой системой в целом;
4. работа строится с учетом самочувствия и настроения ребенка;
5. на занятиях осуществляется развитие познавательных процессов;
6. работа осуществляется с учетом игровых упражнений доступных ребенку.

Определив состояние начальных навыков диалогической речи испытуемых, нами подобраны игры и упражнения, которые были включены

в логопедическую работу. Срок реализации II полугодие 2023 - 2024 учебного года. Работа состоит из двух этапов. На первом этапе детей разделили на подгруппы:

Первая подгруппа. Работа направлена на формирование жестов, мотивации к общению.

Вторая подгруппа. Работа направлена на формирование мотивации к общению и накоплению пассивного словаря. Целью является понимание речи взрослого, умение реагировать на вопрос, слушать собеседника. Учить вступать в коммуникацию посредством мимики, жестов, слов-заменителей, простой фразой. Также логопедическая работа включает игры и упражнения направленные на формирование умения внимательно слушать речь говорящего, отвечать на вопрос и формировать вопрос.

Основными приемами работы были: предметная игра, подвижные игры, театрализованные, строительно-конструктивные игры, организованные и не организованные беседы, упражнения для формирования жестов.

На протяжении коррекционной работы, родителям и педагогам были предложены рекомендации.

Рекомендации родителям:

1. Родители должны общаться с ребенком.
2. У родителей должны быть общие требования в общении с ребенком.
3. Бытовые действия сопровождать речью (например: «идем мыть руки», «берем мыло», «обуваем сапоги» и т.д.).
4. Организация игр доступных ребенку.

Рекомендации педагогам:

1. Использовать доступный наглядный материал на занятиях.
2. Учебные действия должны сопровождаться речью, а если нужно, то показом.
3. Поощрять инициативу в общении.
4. Создание благоприятной, доброжелательной среды.

В ходе проведения контрольного эксперимента мы сделали следующие выводы:

- навыки диалогической речи у младших школьников с умеренной умственной отсталостью находятся на низком уровне, специальные логопедические занятия способствуют их формированию и развитию;
- динамика в формировании навыков низкая, т.к. дети с умеренной умственной отсталостью характеризуются стойким недоразвитием всех компонентов речи, мыслительных процессов, низкой коммуникативной мотивацией;
- целенаправленное логопедическое воздействие положительно сказывается на формировании начальных навыков диалогической речи, формирования мотивации, расширения словаря детей;
- в работе по формированию начальных навыков диалогической речи следуют обратить внимание на взаимодействие специалистов и родителей. Требования, предъявляемые к ребенку должны быть едины.

По итогу проведенной логопедической работы диалог детей первой подгруппы состоит из одной реплики взрослого и ответа обучающегося в виде жеста, звукоподражания. Дети в качестве ответа на вопрос стали использовать указательный жест, жест согласия, отрицания. У некоторых детей появилось звукоподражание. Диалог детей второй подгруппы состоит из двух, трех реплик. В качестве ответа на вопрос используют указательный жест, жест согласия, отрицания, звукоподражания, слова и фразы.

Дети первой подгруппы не являются инициаторами общения. У детей второй подгруппы возникает инициатива вступления в диалог и направлена на решение бытовых проблем. Диалог может состоять из одной, двух реплик, где ребенок является ответчиком на вопросы.

Из проведенного исследования, можно сделать вывод, что работа над формированием начальных навыков диалогической речи носит продолжительный характер. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Подобранный материал должен быть доступен

для выполнения. Незначительная динамика присутствует, а значит можно сказать, что подобранный нами инструмент является эффективным методом формирования начальных навыков диалогической речи младших школьников с умеренной умственной отсталостью при условии дифференцированного подхода.

Материалы исследования были представлены в очном формате на методическом районном семинаре «Современные технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) и инвалидностью» 06.12.2024 г. Сысерть.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития и обучения родному языку дошкольников: учеб. Пособие. М., 2014. 448 с.
2. Архипова Е. Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста: учеб. Пособие. М., 2023. 251 с.
3. Бабаян В. Н., Круглова С. Л. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик // Вестник Костромского государственного университета. 2016. Т. 22, № 3. С. 155-159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26673849> (дата обращения: 21.04.2024).
4. Баскакова И. Л. Внимание школьников-олигофренов : учеб. пособие. М., 1982. 56 с.
5. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре.: Москва, 2008. 136 с.
6. Большакова С. Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. М., 2022. 252 с.
7. Брюховских Л. А. Особенности понимания речи у детей с умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ponimaniya-rechi-u-detey-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 28.04.2024).
8. Бухбиндер В. А. Устная речь как процесс и как предмет обучения // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В. А. Бухбиндера. Киев, 2001. С. 562-568.
9. Васильева Е. Н. Формирование эмоционального отношения к близким взрослым старших дошкольников с ЗПР в зависимости от характера отношений в семье // Шестилетние дети: проблемы и исследования : межвуз. сб. науч. тр. / Нижегород. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Ульенкова У. В.. Н. Новгород, 1993. С. 104-109.
10. Вечер М. В. Коммуникативные средства младших школьников с умеренной умственной отсталостью: к постановке проблемы исследования //

Специальное образование. 2015. № 4 (40). С. 27-33.

11. Вечер М. В. Параметры исследования и систематизации коммуникативных средств для логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wclqcv> (дата обращения: 18.07.2024).

12. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М., 2009. 102 с.

13. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 176 с.

14. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 62-76.

15. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2009. 352 с.

16. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб., 2003. 656 с.

17. Галеева Е. В., Бартош Н. Н. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 2 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-dialogicheskoy-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 22.06.2024).

18. Глаголев Н. В. Языковая экономия и языковая избыточность в синтаксисе разговорной речи: (на материале немецкого языка) : автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1967. 20 с.

19. Гнездилов М. Ф. Обучение русскому языку в младших классах вспомогательной школы. М., 1959. 246 с.

20. Градусова Л. В., Левшина Н. И., Дементьева И. С. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста : учеб. пособие. Магнитогорск, 2010. 95 с.

21. Дети с задержкой психического развития: к изучению дисциплины / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М.,

1984. 256 с.

22. Дмитриева Е. Е. Об особенностях общения со взрослым шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1988. № 1. С. 68-72.

23. Дмитриева Е. Е. Формирование общения со взрослым у старших дошкольников с ЗПР : метод. пособие. Н. Новгород, 1996. 64 с.

24. Дмитриева Елена Ермолаевна, Давыдова Юлия Павловна Развитие диалогического взаимодействия у младших школьников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-dialogicheskogo-vzaimodeystviya-u-mladshih-shkolnikov-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 15.05.2024).

25. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей. М., 1981. 200 с.

26. Жилинская А. В., Сенцов А. Э., Трунтягин А. А. Патриотическая риторика как источник сохранения политического порядка в современной России // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 970-973. URL: <https://moluch.ru/archive/89/18461/> (дата обращения: 18.06.2024).

27. Забрамная С. Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний // Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учеб. для студентов вузов. М., 1995. С. 128-132.

28. Задумова Н. П. Изучение диалогического взаимодействия детей с умственной отсталостью с позиции коммуникативно-прагматического подхода // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №11-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-dialogicheskogo-vzaimodeystviya-detey-s-umstvennoy-otstalostyu-s-pozitsii-kommunikativno-pragmaticeskogo-podhoda> (дата обращения: 12.05.2024).

29. Зак Г. Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-

бытовой деятельности // Специальное образование. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnyh-umeniy-u-detey-s-umerennoy-i-glubokoy-umstvennoy-otstalostyu-v-protsesse-sotsialno-bytovoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.05.2024).

30. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста : рук. для врачей. М., 1995. 608 с.

31. Капитовская О.А., Плохотнюк М.Г. «Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями». СПб.; 2005. 64с.

32. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие. М., 2010. 132 с.

33. Кудряшова А. Н., Гузь Ю. А. Структурные особенности диалогической речи. Минимальная диалогическая единица // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnye-osobennosti-dialogicheskoy-rechi-minimalnaya-dialogicheskaya-edinita> (дата обращения: 21.07.2024).

34. Куликова Н. С. К вопросу об особенностях нарушений речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-narusheniy-rechi-u-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnoy-nedostatochnostyu> (дата обращения: 12.06.2024).

35. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи у детей : учеб.-метод. пособие. СПб., 2006. 102 с.

36. Лаптева О. А. Теория современного русского литературного языка : учеб. для вузов. М., 2003. 351 с.

37. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие. М., 1985. 144 с.

38. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.

39. Лиф Р., Макэкен Д. Идет работа : стратегии работы с поведением, учеб. план интенсив. поведен. терапии при аутизме. М., 2016. 596 с.

40. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989. 104 с.
41. Лурия А. Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка : сб. ст. / отв. ред. А. Р. Лурия. М., 1958. Т. 2. С. 4-79.
42. Мамаева А. В., Чеберяк Ю. Г. Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общеупотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости // Специальное образование. 2016. № 4. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/razlichiya-v-sredstvah-kommunikatsii-u-obuchayuschihsya-mladshih-klassov-s-otsutstviem-obsheupotrebitelnoy-rechi-pri-umerennoy-i](https://cyberleninka.ru/article/n/razlichiya-v-sredstvah-kommunikatsii-u-obuchayuschihsya-mladshih-klassov-s-otsutstviem-obsheupotrebitelnoy-rechi-pri-umerennoy-i-tяжелой-umstvennoy-otstalosti) (дата обращения: 28.11.2024).
43. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: книга Для родителей / А. Р. Маллер. М. 1998. 80 с.
44. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада. М., 1982. 128 с.
45. Мурзаева В. В., Тумакова Н. А. К вопросу о лингвистических особенностях диалогической речи // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). С. 1233-1235. URL: <https://moluch.ru/archive/90/19105/> (дата обращения: 12.07.2024).
46. Назметдинова И. С., Кисть Е. А. Диалоги в младшем школьном возрасте: типы, варианты реплик // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 11. С. 39-45.
47. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965. 343 с.
48. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. М., 2007. 181 с.
49. Потемичева Е. А. Формирование диалогической речи как

компонента коммуникативных умений у учащихся с умственной отсталостью // Вестник экспериментального образования. 2023. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-dialogicheskoy-rechi-kak-komponenta-kommunikativnyh-umeniy-u-uchaschihsya-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 20.06.2024).

50. Певзнер М. С. Клиническая характеристика основных вариантов дефекта при олигофрении // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка : сб. ст. / отв. ред. А. Р. Лурия. М., 1956. Т. 1. С. 354-399.

51. Петрова В. Г. Л. В. Занков и дефектология // Дефектология. 1991. № 4. С. 71-74.

52. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов. М., 1968. 160 с.

53. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977. 200 с.

54. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? М., 2000. 104 с.

55. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология) : учеб. пособие. М., 1996. 160 с.

56. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. М., 1985. 128 с.

57. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М., 1969. 150 с.

58. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2002. 448 с.

59. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева [и др.]. М., 1971. 447 с.

60. Психология развивающейся личности / А. В. Петровский [и др.]; под ред. А. В. Петровского. М., 1987. 238 с.

61. Разуван Е. И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы // Дефектология. 1989. №

3. С. 36-40.

62. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2017. 712 с.
63. Танцюра С. Ю., Кононов С.И. Альтернативная коммуникация. Обучение детей с ОВЗ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2017. 64 с
64. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: кн. для учителя. Минск, 1989. 64 с.
65. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М., 1966. 150 с.
66. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учеб.-метод. пособие. М.; Воронеж, 2005. 223 с.
67. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в 3 т. М., 1955-1965. 3 т.
68. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкол. учреждений. М., 1993. 232 с.
69. Халилова Л. Б. Психолингвистические основы формирования речевой коммуникации учащихся с недоразвитием речи // Специальное образование. 2018. № 1 (49). С. 125-139. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/8606?mode=full> (дата обращения: 21.04.2024).
70. Чеканова М. В. Становление диалогической речи в онтогенезе // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1509-1512. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19113/> (дата обращения: 08.07.2024).
71. Шпомер Е. А. Диалог как основная форма речевой коммуникации: системное описание специфических черт диалогической речи // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 2014. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kak-osnovnaya-forma-rechevoy-kommunikatsii-sistemnoe-opisanie-spetsificheskikh-chert-dialogicheskoy-rechi> (дата обращения: 20.07.2024).
72. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие. М., 2004. 384 с.
73. Яцковец А. С. Взгляды отечественных и зарубежных ученых на

феномен игры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyady-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-uchenyh-na-fenomen-igry> (дата обращения: 28.06.2024).