

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

Формирование навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой специальной
педагогики и специальной
психологии канд. пед. наук,
доцент Г. Г. Зак

дата подпись

Исполнитель:
Моденова Любовь Сергеевна
обучающийся 2031z гр.

подпись

Руководитель:
Максимова Мария Олеговна
канд. пед. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	7
1.1. Понятие «навыки альтернативной коммуникации» как научный	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	15
1.3. Специфика формирования навыков альтернативной коммуникации у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	22
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	28
2.1. Характеристика образовательной организации и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	28
2.2. Программа педагогического изучения уровня сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	40
2.3. Анализ результатов реализации программы педагогического изучения навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	44
ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ	

МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	49
3.1. Программа формирования навыков альтернативной коммуникаций у обучающихся с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития.....	49
3.2. Анализ результатов реализации программы формирования навыков альтернативной коммуникаций у обучающихся с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития.....	59
3.3. Методические рекомендации для педагогов и родителей по реализации программы формирования навыков альтернативной коммуникаций у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Проблемой исследования является поиск эффективных методов и средств формирования навыков альтернативной коммуникации у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее - ТМНР). Известно, что обучающиеся данной категории ограничены в средствах коммуникации, некоторые – владеют элементарными средствами вербальной коммуникации, при этом дополнительно активно пользуются невербальными средствами, другие – не владеют словесной речью, при этом используют навыки альтернативной коммуникации, третья группа детей имеет ограниченный запас навыков альтернативной коммуникации, что значительно затрудняет их общение с окружающим миром. Следует отметить, что решение проблемы включения в активную жизнь детей с ТМНР невозможно без налаживания с ними социального взаимодействия и общения. Общение – это процесс установления контакта между людьми, возникающий в связи с совместной деятельностью, также включает в себя обмен информацией и характеризуется взаимным восприятием и попытками влиять друг на друга.

Одним из наиболее важных факторов полноценного развития ребенка является формирование навыков альтернативной коммуникаций. Самой актуальной проблемой в системе специального образования на сегодняшний день является увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями и необходимость своевременной коррекции речевых расстройств, в том числе у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Личностное развитие детей данной категории обеспечивается через формирование навыков альтернативной коммуникаций. Формирование учебных действий у обучающихся с ТМНР реализуется в процессе всего обучения в школе, дети обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе (далее - АООП).

В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, в которой отмечается «необходимость использования дополнительных и альтернативных способов общения для детей с ТМНР...» [46-ФЗ].

Актуальность темы заключается в том, что обучающиеся с ТМНР нуждаются в формировании навыков альтернативной коммуникации для их дальнейшей социально-бытовой адаптации.

Степень разработанности, место и значение в науке и практике.

Изучением особенностей обучающихся с умственной отсталостью занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Г. Е. Сухарева, Л. В. Занков, С. Я. Рубинштейн, М. С. Певзнер, А. Р. Лурия, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, Г. Е. Сухарева и др.

Объект исследования – навыки альтернативной коммуникации у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Предмет исследования – процесс формирования навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Цель – повышение уровня сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Задачи исследования:

1. Теоретическое изучение научной литературы по проблеме формирования навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.
2. Теоретико-практическое обоснование программы педагогического изучения навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.
3. Составление и реализация программы формирования навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития и анализ результатов ее апробации.
4. Составление методических рекомендаций для педагогов и родителей

по реализации программы формирования навыков альтернативной коммуникаций у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Методы исследования: анализ литературы, опрос, наблюдения.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

Практическая значимость работы: предоставленный материал может быть использован педагогами для работы с обучающимися с ТМНР.

База исследования.

Контингент младших школьников (или испытуемых), задействованных в экспериментальном исследовании, составляет 6 обучающихся, которым ПМПК рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (АООП, 2 вариант, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599).

Базой исследования является Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 4, реализующая адаптированный основные общеобразовательные программы».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

1.1. Понятие «навыки альтернативной коммуникации» как научный феномен

Понятие «коммуникация» появится еще в XX веке, в переводе с латинского коммуникация означает делимое со всеми, общее, аспект взаимодействия людей в обществе. Появление термина «коммуникация» связано с развитием этнографии, психологии, лингвистики и социолингвистики и интересом этих наук к процессам общения и взаимодействия. На протяжении многих лет ученые занимаются изучением коммуникации как объекта исследования, коммуникация входит в поле исследования таких наук как педагогика, психология, социология, философия, лингвистика, биология [49, с. 89].

Коммуникация предполагает наличие обратной связи, взаимопонимания и положительного настроения между людьми, которые являются в ситуации коммуникации собеседниками. Только тогда можно говорить об успехе коммуникации.

Как указывает Е. В. Казарцева целью коммуникации, т. е. обмена информацией, является, во-первых, установление контакта между собеседниками, во-вторых, зарождение отношений на всех уровнях, в-третьих, наличие намерения и установки на общение [27, с. 11].

Коммуникация, по мнению С. Л. Рубинштейн – это «многогранное и сложное действие, цель которого состоит в том, чтобы установить связь между людьми, которые имеют общие потребности и занимаются общей деятельностью» [29, с. 130]. На основе общения вырабатываются коммуникативные навыки, которые доводятся до автоматизма при условии

их систематического повторения и применения в практике. Процесс формирования, автоматизации и совершенствования навыков постоянен и может длиться бесконечно.

Автор герменевтической теории коммуникации Г. Г. Шпет отмечает, что первым шагом в изучении общения является его контекст, а вторым – его структура. Именно этот ученый впервые ввел философский термин «разговорная сфера», который имеет значения термина слова [37, с. 30].

Изучая проблему коммуникации, М. М. Бахтин, открыл и доказал концепцию принципа диалога. Принцип используется в эстетических, этических и антропологических теориях, он стал основным понятием в теории языка и философии [5, с. 9].

Основой культуры, по мнению Ю. М. Лотмана, является коммуникативный анализ. Поэтому он предлагает понимать слово «культура» как определенное количество нескольких механизмов коммуникации [27, с. 5].

Исследования Г. П. Щедровицкого касаются влияния процесса общения на формирование интеллекта отдельных субъектов [37, с. 5]. Таким образом, коммуникативные навыки можно определить, как форму взаимодействия между людьми посредством передачи определенной информации.

Еще в 1915 году известный российский врач и психолог Г. Я Трошин выдвинул гипотезу о единстве аномального и нормального развития обучающихся с умственной отсталостью. А в 1935 году Л. С. Выготский обосновал и сформулировал выводы, подтверждающие данную гипотезу [33, с. 57]. Согласно идеям Л. С. Выготского, обучение детей навыкам общения должно быть приоритетной задачей их образования в связи с тем, что качество общения напрямую зависит от качества или уровня сформированности коммуникативных навыков каждого субъекта общения.

Известные ученые, такие как П. М. Якобсон, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, М. И. Лисина, А. Валлон, Б. Ф. Ломов, Г. Крайг, К. Бюлер

занимались научным обоснованием целесообразности внедрения в учебно-воспитательный процесс содержания образования, позволяющего формировать и совершенствовать коммуникативные навыки у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Особый интерес ученых вызвала роль и влияние языка на психическое развитие, как показатель его успешности [10, с. 12].

В отечественной психологии и дефектологии доказано негативное влияние особенностей развития ребенка с нарушениями на развитие его коммуникативных навыков (О. К. Агавелян, Е. А. Михеева, Л. М. Щипицына). Отклонения в развитии у детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии препятствуют установлению контакта, пониманию явлений окружающего социального и природного мира, что приводит к социальной дезадаптации, трудностям коммуникации с другими людьми [1, с. 7].

Ученые выделяют три типа навыков, необходимых для успешного общения, это:

1. Сенсорные умения и навыки, основанные на слуховом, зрительном, осязательном, вкусовом и обонятельном восприятии.
2. Интеллектуальные способности, включающие в себя мыслительные операции и опыт успешного выполнения познавательных задач.
3. Автоматизированные двигательные навыки, сохраняющиеся и преобразующиеся в движения, необходимые для общения и взаимодействия с окружающими объектами.

Таким образом, общение является важным фактором формирования личности, о чем свидетельствуют исследования отечественных психологов Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, О. М. Казарцевой. Общение ребенка с окружающими детьми и взрослыми позволяет ему осознанно и неосознанно оценить поведение, действия, высказывания и поступки, что существенно влияет на формирование и совершенствование коммуникативных навыков. Такие понятия как «коммуникация» и «общение» синонимичны и часто

используются в научной литературе как взаимозаменяемые. Они имеют общие составляющие, которые обеспечивают обмен и передачу информации, но отличаются от содержания самих понятий. Рассмотрим эти особенности более детально.

Понятие «общение» рассматривается с точки зрения отношений и взаимодействия между людьми, которые в различных ситуациях используют разные средства коммуникации для обмена информацией. Особенности и проблемы общения младших школьников изучены в работах И. А. Гришановой, С. П. Барановой, Л. И. Буровой.

В связи с разработкой и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов в современной научной литературе появляется понятие «коммуникативные действия» А. Г. Асмолов относит к универсальным коммуникативным учебным действиям способность планировать учебное сотрудничество с учителями и сверстниками на основе определения целей, методов и функции участников общения; способность формулировать вопросы по поводу совместного поиска и сбора необходимой информации; способность разрешать конфликты на основе понимания проблем и применения альтернативных способов решения конфликтных ситуаций, принятия решений и их реализации; способность контролировать поведение собеседника, оценивать и корректировать его; способность выражать свои мысли точно и полно на основе задач и условий общения; способность оформлять высказывание в соответствии с грамматическими правилами и нормами родного языка.

С точки зрения данного исследования важное значение имеет понятие «альтернативная коммуникация», под которой в научной литературе понимаются способы коммуникации, дополняющие или заменяющие вербальную речь. Альтернативная коммуникация имеет характер дополнительный, аргументивный, вспомогательный и требуется людям, испытывающим трудности в вербальной коммуникации, как основной форме общения [40].

Сходством вербальной (речевой) и альтернативной коммуникации является направленность на взаимодействие между людьми [37]. Но если в первом случае средством общения являются слова, предложения и тексты, то во втором случае - это общение с помощью альтернативных средств, которые включают в себя жесты, мимику, символы, картинки, карточки, фотографии, пиктограммы, написанные или напечатанные слова и фразы, коммуникаторы с озвучиваемым текстом, жестовую речь, азбуку Морзе и другие. Таким образом, неголосовые системы коммуникации можно считать альтернативными.

В научной литературе альтернативная коммуникация рассматривается с двух позиций: как полная замена голосового сообщения и как дополнительное средство речевого общения. Таким образом, альтернативная коммуникация - это поддержка развивающейся речи, общего развития ребенка на тот случай, если речевая (вербальная) коммуникация не сформируется.

Теоретико-практические исследования представляют некоторые опасения, связанные с полной заменой речевой коммуникации альтернативными средствами в тех случаях, когда ребенок имеет потенциальные возможности для формирования самостоятельного произвольного голосового сообщения. В зарубежных и отечественных исследованиях отсутствуют однозначные доказательства этого факта, однако указывается, что неправильное использование метода альтернативной коммуникации в работе с детьми может привести к тому, что дополнительная коммуникация так и останется основным способом общения ребенка.

По степени вовлеченности партнера в формулирование высказываний альтернативную коммуникацию разделяют на зависимую и независимую. Зависимая форма предполагает помощь партнера по общению в интерпретации и формулировании того, что хочет сказать ребенок, имеющий коммуникативные трудности. Средствами коммуникации при зависимой форме становятся коммуникативные доски со словами или графическими

символами. При использовании языка жестов обучающимся необходима дополнительная помощь в виде подсказок отдельными фрагментами жестов.

Независимая форма коммуникации характеризует более высокий уровень сформированности навыков общения, т. к. обучающийся может самостоятельно воспроизвести коммуникативный запрос, просьбу, обращение.

К альтернативным видам коммуникации, как уже было сказано выше, относятся мануальные знаки (жесты, графические символы и картинки). Рассмотрим подробнее каждый из этих видов.

1. К мануальным знакам (или жестам) относят жестовые языки глухих и жестовые системы. Использование таких альтернативных средств не требует специального оборудования, что является преимуществом перед другими средствами коммуникации.

Отличие жестовых языков от жестовых систем заключается в том, что жест – это независимая языковая структура с собственным синтаксисом и грамматикой, он носит первичный характер. Жестовые системы, в свою очередь, дублируют вербальную речь полностью слово в слово.

Каждая страна имеет свою систему жестового языка, которая, как правило, используется для передачи эмоциональной окраски ситуации общения, коммуникативного послания, сообщения. В том случае, когда «нет слов», прибегают к использованию жестов.

2. Графические символы, как правило, используются в структуре вспомогательных коммуникативных устройств, являющихся ассистивными средствами общения (например, планшеты, коммуникаторы, интерактивные панели и доски). Преимуществом графических символов является то, что они отличаются простотой изображения и возможностью выбора таких средств с учетом индивидуального уровня развития ребенка, его личного бытового и коммуникативного опыта.

К графическим символам относятся:

- блисс-символы. Это система, состоящая из 100 символов, которые в

комбинации образуют значения, для которых нет символов. Многие комбинации этих символов едины для всех языков;

- пиктограммы (PIC - пиктографическая идеографическая коммуникация), представляют собой рисунки в виде белых предметов на черном фоне. Под рисунком белыми буквами написано слово. Насчитывается примерно 1400 пиктограмм. Этот вид коммуникации считается более понятным, гибким, конкретным, а поэтому наиболее распространен, особенно в работе с детьми легкими интеллектуальными нарушениями;

- картиночные символы коммуникации (Picture Communication Symbols - PCS); представляют собой черно-белые картинки, подписанные снизу. Данная система имеет несколько названий: Ребус (США), Макатон (Великобритания). Преимуществом картиночных символов является возможность нарисовать их самостоятельно;

- позже система Ребус вошла в новую систему Виджит (Widgit Literacy Symbols), которая насчитывает более 7000 изображений. Эта система похожа на блисс-символы в связи с тем, что объединение символов дает новое семантическое значение изображения. Недостатком ее является невозможность использования в работе с выраженными интеллектуальными нарушениями. В работе с детьми с более сохранными когнитивными функциями является промежуточной стадией между изучением букв и овладением навыками письма и чтения;

- сигсимволы;

- PECS - The Picture Exchange Communication System. Система была разработана Энди Бонди и Лори Фрост в 1985 году. Данная система альтернативной коммуникации предполагает использование специальных карточек и направлена на обучение детей с расстройствами аутистического спектра навыкам общения при помощи обмена картинками. Система позволяет формировать у обучающихся коммуникативные навыки в бытовой и учебной деятельности, с социальной реабилитации и адаптации, позволяет ребенку с РАС в доступной форме интегрироваться в общество.

Система карточек PECS основывается на трех принципах обучения:

1. Определение функциональных целей обучения, практикоориентированный характер формирования жизненных компетенций.
2. Использование подкреплений в виде поощрений, что позволяет достигнуть желаемого результата и эффективности обучения. Важным является то, что поощрение должно носить естественный и желанный характер.
3. Формирование навыков целенаправленного общения и социальных навыков.

К картинкам относятся рисунки, фотографии, они являются первым видом графической коммуникации ребенка. В работе с дошкольниками и младшими школьниками с умственной отсталостью целесообразно применять однопредметные картинки с реалистичными изображениями предметов из хорошо знакомого бытового опыта ребенка. Изображение должно быть понятным обучающемуся. После в работу включаются серии картинок, а затем и сюжетные изображения и серии сюжетных картин. Затем при применении картинок как средства дополнительной альтернативной коммуникации, изображения должны также носить обобщающий характер. Фотографии в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями должны носить именной характер, т. е. обозначать конкретного человека из хорошо знакомого бытового окружения ребенка.

Существует еще одна классификация средств альтернативной коммуникации, которая включает экспрессивно-мимические, предметно-действенные средства, жесты, неречевые звуки, предметные, графические символы, карточки со словами и электронные устройства.

К экспрессивно-мимическим относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела. К предметно-действенным: локомоторные и предметные движения, приближение, удаление, предложения взять или дать предмет, направление движения и т. д.

К жестам относятся движения человека, частей его тела, имеющие

определенный смысл, значение.

К средствам альтернативной коммуникации относят и неречевые звуки, с помощью которых ребенок может сообщить о своих желаниях, выразить просьбу, привлечь внимание и другое. К таким средствам относятся звучащие предметы, например, колокольчик, звонок, пищалка, стук, кнопка коммуникатора.

В качестве символов реальных предметов в альтернативной коммуникации применяют предметные символы, которые имеют материальную природу, ими можно манипулировать или с их помощью можно выполнять определенные действия (исследовать физически, двигать и прочее).

Таким образом, можно сказать, что коммуникативные навыки, как средство общения, вызывали и вызывают научный интерес специалистов в сфере психологии педагогики, как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Альтернативная и дополнительная коммуникация – это область знаний о способах и средствах коммуникации, направленных на поддержание, развитие или полное замещение устной речи.

Таким образом, в настоящее время, существуют методы альтернативной коммуникации, которые так или иначе используются в мировом педагогическом сообществе и помогают в общении с детьми, имеющими речевые и интеллектуальные нарушения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития

Тяжелые множественные нарушения развития – это врожденные или приобретенные в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма. Возникновение ТМНР обуславливается наличием органических поражений центральной нервной системы (ЦНС), генетических аномалий, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными заболеваниями и т. д.

Обучающиеся с ТМНР могут иметь интеллектуальное и психофизическое недоразвитие (умеренное, тяжелое, глубокое), которое сочетается с местными или системными нарушениями (слух, зрение, расстройства аутистического спектра, опорно-двигательный аппарат) разной степени тяжести. Некоторые дети могут иметь от психологических и физических заболеваний, которые препятствуют их индивидуальному развитию и обучению.

Дети с нарушениями слуха. Отстают в психофизическом развитии от слышащих сверстников в среднем на 1-3 года. У них низкая двигательная активность, замедлены скорости выполнения отдельных движений и темп двигательной деятельности в целом, нарушены координация движений и ориентация в пространстве. Без специального обучения глухие дети не понимают обращённую речь. Слабослышащие дети могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью.

Дети с нарушениями зрения. Для них характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряжённость, неспособность к пониманию эмоционального состояния партнёра по общению и адекватному самовыражению.

Речевые особенности у детей с разными нарушениями также отличаются:

- Дети с тяжёлыми нарушениями речи. Особенности речевого развития влияют на формирование личности ребёнка и всех психических процессов. Речь как правило простая, обедненная, словарный запас ограничен.

- Дети с нарушениями слуха. Устная речь у них самостоятельно не развивается. Для полноценного развития речи таких детей требуются специальные коррекционные и развивающие занятия.

Общение со взрослыми и сверстниками у детей с разными нарушениями также имеет свои особенности:

- Дети с нарушениями зрения. Поведению таких детей в большинстве

случаев недостаёт гибкости и спонтанности, отсутствуют или слабо развиты неречевые формы общения.

- Дети с нарушениями слуха. У них могут быть трудности в общении со сверстниками и окружающими людьми.

Поведение детей с разными нарушениями также отличается:

- Дети с нарушениями зрения. Как правило, простодушны, привязчивы, незлобны. Часто копируют эмоциональные реакции других детей, без сущностного понимания ситуации.

- Детям с расстройствами аутистического спектра свойственна тревожность, стереотипии в поведении, фобии, отрешенность от окружающего мира и погруженность в себя. Такие особенности могут сочетаться с агрессией, самоагрессией, общей моторной расторможенностью, повышенной психической возбудимостью.

Для некоторых детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития характерны серьезные неврологические заболевания, например, детский церебральный паралич, эпилепсия, что требует постоянного ухода и присмотра. Дети имеют инвалидность и нуждаются в социальной, в том числе, в социально-коммуникативной реабилитации, а значит в формировании основных и дополнительных средств коммуникации. Часто дети полностью или частично зависимы от помощи окружающих, требуют помощи в физическом развитии, уходе за собой, общении. Некоторые из них не могут самостоятельно создавать и сохранять позы.

Все эти проявления препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности детей с ТМНР в семье и обществе. Динамика развития обучающихся определяется целым рядом факторов: этиологией, временем возникновения и выявления нарушения, тяжестью и характером заболевания.

В связи с выраженными нарушениями или искажениями процессов восприятия, памяти, внимания, мышления, т. е. всей познавательной сферы обучающихся с ТМНР, возникают значительные затруднения в освоении образовательных программ на уровне дошкольного и общего образования.

Недоразвитие волевых процессов дети данной категории не могут произвольно регулировать свое эмоциональное состояние во время организованной деятельности, что часто проявляется в их негативных поведенческих реакциях, кроме того, интерес к какой-либо деятельности является нестабильным и краткосрочным [1, с. 3].

Нарушения в развитии младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное явление, имеющее качественное своеобразие и определяющее индивидуальные различия в развитии детей [3, с. 17].

Недоразвитие эмоционально-волевой сферы детей с ТМНР приводит к тому, что они не могут по своему желанию регулировать свое эмоциональное состояние в организованной деятельности.

Нарушения и особенности психофизического развития детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью определяют их особые образовательные потребности, в том числе, и в формировании навыков альтернативной коммуникации.

Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью проявляют элементарные способности к формированию академических навыков, жизненных компетенций и социальной адаптации. Эти обучающиеся обладают достаточно сохранными двигательными умениями, такими как: умение хватать, удерживать предметы, контролировать движения разных частей тела, что создает благоприятные предпосылки овладения навыками коммуникации, самообслуживания [3, с. 5].

Особенность развития другой группы обучающихся обусловлена очевидными нарушениями поведения (чаще всего результатом расстройств аутистического спектра). Они проявляются в расторможенности, часто агрессивном поведении, стереотипах, трудностях в общении и социальном взаимодействии. Отсутствие контакта с другими людьми или его проявления определяет потребность в формировании навыков коммуникации.

Обучающиеся не проявляют интерес к деятельности окружающих, не реагируют на действия взрослых (родителей, педагогов) по организации учебной и внеучебной деятельности, не отвечают на вопросы и просьбы, могут проявлять агрессию и самоагрессию, бросать предметы и игрушки, проявлять деструктивное (разрушающее) поведение, грубость, упрямство, страхи [38, с. 141].

При смене привычной обстановки, появлении незнакомых людей у детей с ТМНР могут проявляться нежелательные поведения. Нарушения произвольности целенаправленности деятельности, трудности установления контакта и несформированность навыков коммуникации затрудняют их обучение в группе сверстников. В связи с чем таким обучающимся требуется дополнительное время на адаптацию, постепенное введение в систему образовательного учреждения, индивидуальная помощь, подключение средств невербальной коммуникации и визуализации, например, визуальные расписания [25, с. 18].

В третью группу обучающихся входят дети без двигательных нарушений, которые имеют потенциальные возможности для самостоятельного передвижения, выполнения элементарных двигательных операций. Но двигательные расстройства могут проявляться в замедленных движениях, нарушениях скоординированности и выполнении последовательности движения. Не исключены нарушения поведения, стереотипы, деструктивность деятельности, избегание контактов и замкнутость в общении с окружающими. Преимуществом является наличие вербальной коммуникации, возможность выражать свои просьбы, потребности словами и простыми фразами, давать словесный отчет о своих действиях, отвечать на вопросы, поддерживать диалог. Безречевые («неговорящие») дети могут пользоваться естественными жестами, графическими символами, вокализациями, отдельными слогами и стереотипными словами в общении со взрослыми и сверстниками, т. е. владеют навыками альтернативной коммуникации. По словесной инструкции

учителя возможно выполнение действий, присутствует подражательность. При этом может быть снижен произвольный компонент деятельности, ее целенаправленность, недостаточная мотивация, трудности выполнения последовательности действий учебного и бытового характера [32, с. 29].

У обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития имеется ряд общих особых образовательных потребностей: время начала обучения, содержание образования, со специальных методов и средств обучения, особую организацию обучения, расширение границ образовательного пространства, продолжительность обучения и людей, вовлеченных в образовательный процесс.

Под временем начала обучения понимается раннее выявление и ранняя коррекционная помощь в комплексном психолого-педагогическом сопровождении. Общему образованию обучающихся с ТМНР должны предшествовать ранняя помощь и дошкольное образование, которые являются предпосылками для наилучшего образования в школьном возрасте. Подчеркивается пропедевтический период в образовании, который обеспечивает преемственность между дошкольным и школьным уровнями [10, с. 17].

В содержании образования учитывается необходимость введения специальных учебных предметов и коррекционных курсов, которые не включены в содержание образования нормально развивающихся детей. (например, «Язык и альтернативная коммуникация»).

Со специальных методов и средств обучения предполагает «обходные пути», использование специфических методов и инструментов обучения, дифференцированное «пошаговое» обучение (например, печатные изображения, на которые распространяются какие-либо графические алгоритмы, электронные средства связи, внешние раздражители и т. д.). используются специальные дидактические материалы.

Особая пространственно-временная и смысловая организация образовательной среды предполагает сначала индивидуальное обучение,

прежде чем вводить групповые формы обучения в особую структуру образовательного пространства и времени. Это дает возможности обучающимся постепенно («понемногу») понимать последовательность и взаимосвязь явлений и событий окружающей среды.

При определении границ образовательного пространства необходимо учитывать возможности расширения образовательного пространства за пределами образовательных учреждений. Например, обучение навыкам социального общения должно проводиться в естественных условиях: в магазинах, кафе, поликлиниках, общественном транспорте и т. д [6, с. 21].

Следует учитывать необходимость согласованных требований, предъявляемых к ребенку всеми окружающими его людьми. Требуется совместная работа специалистов разных профессий: специальных психологов и педагогов, социальных работников, медицинских работников и родителей детей с ТМНР в образовательном процессе. Кроме того, при организации обучения необходимо учитывать круг контактов конкретного ребенка, в который может входить обслуживающий персонал организации, волонтеры, родственники, друзья семьи и т. д.

Для реализации особых образовательных потребностей, обучающихся с ТМНР необходима специальная организация, обеспечивающая развитие жизненных навыков в образовательных организациях и семьях. В связи с системными нарушениями развития учащихся со средней, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР, данная категория детей демонстрирует индивидуальный уровень конечного результата общего образования [35, с. 7].

Приобретение знаний, навыков и умений в различных областях образования («академическая часть») регулируется рамками полезных и необходимых инструментов для решения повседневных жизненных проблем. Накопление навыков без барьерного общения, самообслуживания, управления семьей и доступной работы, а также перенос сформированных идей и навыков в собственную деятельность (раздел «Жизненные навыки»)

подготовят обучающихся к использованию навыков, приобретенных в процессе образования, для активной жизни в семье и обществе [3, с. 133].

Результатом обучения школьников с ТМНР является нормализация их жизни. Нормализация понимается как образ жизни, который является привычным и необходимым для подавляющего большинства людей: проживание в семье, решение повседневных задач бытового характера, самообслуживание, организация досуга и полезная бытовая деятельность и работа, осознание и выбор собственных увлечений и интересов. Результатом обучения может стать достижение относительно самостоятельной жизни в аспекте выполнения навыков самообслуживания, социально-бытовых навыков и коммуникации с близким окружением.

Психолого-педагогические особенности обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития определяют необходимость в разработке специальной индивидуальной программы развития, учитывающей актуальный уровень развития, потенциальные возможности для овладения академическими знаниями, жизненными компетенциями, социальными и коммуникативными умениями. В работе по реализации специальной индивидуальной программы развития должны принимать участие все заинтересованные лица: педагогические работники, социальные службы, родители (законные представители).

1.3. Специфика формирования навыков альтернативной коммуникации у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития

Особенности формирования навыков коммуникации у обучающихся с умственной отсталостью были изучены целым рядом авторов таких, как Л. С. Выготский [10], Г. Е. Сухарева [32], Л. В. Занков, С. Я. Рубинштейн, М. С. Певзнер, А. Р. Лурия [21], В. И. Лубовский, К. С. Лебединская [26] и Г. Е. Сухарева [32].

В специальной психологии и педагогике интерес к проблемам общения детей с ТМНР связан с тем, что в условиях их аномального развития процесс общения приобрел качественное своеобразие, которое зависит от структуры дефекта. Большинство исследований в этой области относятся к изучению общения людей с умственной отсталостью (И. Л. Баскова, Д. М. Малеев, И. В. Цукерман).

Умственная отсталость – это необратимое повреждение когнитивной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга, которое носит диффузный характер [25, с. 10].

Органическое происхождение дефекта, его персистенция и необратимый характер являются основными признаками, которые необходимо учитывать при диагностике.

Д. Н. Исаева, И. А. Емельянова, С. В. Комарова, М. И. Шишкова отмечают, что на развитие коммуникативных навыков у обучающихся с ТМНР влияют проблемы, вызванные нарушениями развития. Навыки общения основаны на внимании, памяти, речи, умении выражать свои чувства, умении организовывать эмоции. Способность выражать эмоции и чувства является основой социализации. Эти факторы определяют уровень развития коммуникативных навыков, которые могут быть затронуты в той или иной степени в этой категории обучающихся. Наличие особенностей развития говорит о том, что обучающиеся с ТМНР имеют недостаточно сформированные коммуникативные навыки. Дети не имеют элементарных коммуникативных действий, что создает проблемы в учебе, работе, семье и социальной жизни. В связи с этим следует рассмотреть особенности речевого развития обучающихся с умственной отсталостью.

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью отличаются хорошо развитой устной речью и большим словарным запасом, но в то же время могут испытывать трудности с использованием абстрактных понятий, сложного синтаксиса и образного значения слов. Грубых нарушений поведения и двигательных навыков нет. Коммуникативные навыки

обучающихся с легкой умственной отсталостью позволяют им эффективно общаться со взрослыми и сверстниками и осваивать учебную программу. Они способны вести простой разговор, овладевать навыками самообслуживания и успешно осваивать простые виды работы, которые могут разумно применяться на протяжении всей их жизни в зависимости от условий. Трудности возникают при решении простых повседневных ситуаций или проблем.

Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью отличаются формированием простой фразовой речи, умением овладеть навыками самообслуживания; умение осмысленно считать в пределах 3–5; умением читать простые слова и тексты; овладением навыками письма. Кроме того, им доступны самые простые виды физического труда. Такие дети нуждаются в постоянной поддержке в социализации, постоянном квалифицированном присмотре в условиях, с которыми они знакомы.

Обучающиеся с тяжелой умственной отсталостью характеризуются полным отсутствием речи; отсутствием навыков самообслуживания; проявлением резкой реакции на появление дискомфорта. Из-за отсутствия согласованной устной речи у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью формирование письменной речи невозможно. Восприятие обращенной речи носит ситуативный и ограниченный характер. Ответом являются отдельные слова или фразы, состоящие из двух слов. Коррекция слова и действия как слова и объекта может быть очень слабо сформирована из-за отсутствия понимания языка, обращенного к вам [31, с. 102].

Для умственно отсталых обучающихся характерно снижение интереса к предметной среде. Возбужденные дети хватают все, что попадает в поле их зрения. Но они руководствуются не интересом, а своими уникальными импульсами. Умственно отсталые обучающиеся могут не замечать всего, что их окружает. Дети с безопасным поведением спокойны, берут и держат в руках предметы, рассматривают их, но не задают вопросов и не пытаются что-либо понять по этим темам [3, с. 20].

Пассивный словарный запас значительно превышает активный словарный запас, это влияет на восприятие отдельных слов. Некоторые слова произносятся ребенком по образцу, но он не понимает, когда другой человек произносит их вне привычных обстоятельств. Это только показывает на то, что ситуативное значение этого слова уже давно существует у ребенка. Точность и способность к запоминанию языковых и визуальных материалов невелики. Обучающиеся с умственной отсталостью характеризуются узким зрительным восприятием, что снижает их способность знакомиться с окружающим миром и понимать предметы и явления [10].

У обучающихся с ТМНР есть свои особенности, в том числе и речевые. Чаще всего наблюдается системное недоразвитие речи. Степень нарушения речи находится во взаимосвязанности с уровнем общего психического недоразвития. Обучающиеся с умственной отсталостью, с ТМНР, не владеющий вербальной речью, становится непонятным окружающим, что затрудняет полноценное общение с ним. Выходом из этой ситуации является обучение ребенка использованию альтернативных средств коммуникации. Альтернативные средства общения могут использоваться для дополнения речи (если речь невнятная, смазанная) или замены речи (в случае ее отсутствия).

Для дополнения речи используются, например, жесты, которые позволяют визуализировать образ того или иного слова или действия. Также применяются пиктограммы, которые помогают обозначить потребности и желания ребёнка (питьё, туалет, потребность побыть одному и т. п.).

В случае отсутствия речи альтернативная коммуникация предполагает овладение иной коммуникативной системой, где особое значение приобретают невербальные коммуникативные средства (предметы, фотографии, пиктограммы, жесты).

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Язык и коммуникация являются основой любого социального

взаимодействия, но многие школьники не могут использовать речь для полноценного общения. Успешное социальное и эмоциональное развитие невозможно без свободной коммуникации. Школьник должен быть способен выразить свои мысли, чувства и желания легко, быстро и ясно.

Коммуникация – это не только слова и речь. Коммуникация – основа жизни человека. Успешное развитие невозможно без коммуникации.

Для чего же нужна коммуникация? Коммуникация нужна, чтобы:

- кому-то/что-то повлиять (например, попросить);
- получить опыт.

Дополнительные знаки, жесты, символы, письменные слова облегчают коммуникацию, делая ее многоканальной (когда задействован слух, но и зрение, кинестетическое).

Таким образом, изучение психолого-педагогической литературы по вопросу формирования навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития позволило сформулировать определение понятия альтернативная коммуникация и представить ее виды.

Альтернативная коммуникация - совокупность невербальных коммуникативных средств и систем общения, которая может использоваться либо как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней.

Виды альтернативной коммуникации:

1. Коммуникация с использованием тела. Жесты, мимика, движения тела.
2. Коммуникация через визуальные образы. Письмо, символы, пиктограммы, изображения.
3. Коммуникация через тактильные ощущения. Ощупывание, постукивание, поглаживание.

Также выделяют топографический и селективный типы альтернативной коммуникации:

Топографический тип. Включает в себя язык жестов, мимику и

телодвижения, движение пальцев рук, составляющих слова, и разговорной вокальной речи.

Селективный тип. Используется выбор символа или карточки из ряда других символов. Этот вид опосредован дополнительными приспособлениями (книги, ноутбуки, электронные платформы, карточки) и требует хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

2.1. Характеристика образовательной организации и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

Базой экспериментального исследования являлось государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 4, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Срок обучения составляет 9 лет. В школе реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – вариант 1, вариант 2.

В образовательной организации созданы специальные условия, обеспечивающие коррекцию нарушений развития, психологическую, педагогическую и медико-социальную реабилитацию, социализацию и интеграцию обучающихся с интеллектуальными нарушениями и ТМНР в общество. В школе обучается 250 учеников. Наполняемость классов составляет от 4 до 12 человек.

При организации образовательного процесса учитываются типологические и индивидуальные особенности обучающихся в соответствии с требованиями Стандарта, федеральной адаптированной основной общеобразовательной программой, учебным планом, расписанием занятий и годовым календарным планом обучения. Содержание образования в учреждении регулируется образовательными программами, разрабатываемыми организацией самостоятельно (каждый учитель

разрабатывает программы для занятий в соответствии с заключениями ПМПК и ИПРА) с учетом особенностей развития и индивидуальных способностей обучающиеся.

Условия, которые создаются для развития альтернативной коммуникаций обучающихся младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР):

1. Целенаправленная педагогическая работа.
2. Обучение использованию альтернативных средств коммуникации.
3. Разнообразные занятия и игры.
4. Активная деятельность самого ученика.
5. Совместная работа специалистов.

Условия для занятий:

Использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания. Также предоставляются учебные пособия и дидактические материалы.

Специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования. К ним относятся индивидуальные технические средства передвижения, подъёмники, приборы для альтернативной и дополнительной коммуникации и другое.

Предоставление услуг тьютора и ассистента.

Организация учебного места с учётом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей ребёнка. Кроме учебных зон, предусматриваются места для отдыха и проведения свободного времени.

Беспрепятственный доступ к объектам инфраструктуры организации. Для этого территория должна отвечать требованиям безбарьерной среды.

Организация взаимодействия и сотрудничества педагогов с родителями учеников.

Специалисты организации и родители (законные представители) работают вместе в интересах ребёнка и его семьи.

В содержание образования обучающихся с ТМНР входят учебные

предметы и коррекционные курсы:

1. Сенсорное развитие направлено на развитие обонятельного, зрительного, слухового и осязательного восприятия.

2. Предметно-практическая деятельность направлена на развитие мелкой моторики, координации движений, световосприятие. Для этого используют пальчиковые бассейны, тактильные дощечки.

3. Адаптивная физическая культура. На уроках создаются ситуации, при которых ребёнок может проявить активность: потянуться за игрушкой, повернуться, сесть, встать, участвовать в игре. Для этого используют упражнения на расслабление, массаж, гимнастические упражнения, малоподвижные игры, футбол-гимнастику, занятия в сухом бассейне.

4. Учебные предметы по предметным областям: окружающий природный мир, речь и альтернативная коммуникация, изобразительная деятельность, музыка и движение, и другие.

5. Коррекционно-развивающие занятия: ЛФК, логопедические занятия и индивидуальные занятия по коррекции и развитию когнитивных функций.

Материально-технические условия, учебные кабинета:

- основы социальной жизни;
- сенсорная комната;
- кабинет логопеда;
- медицинский и процедурный кабинет;
- учебные кабинеты;
- изобразительной деятельности и труда;
- музыкальный кабинет.

Кадровые условия:

Учитель класса. Он проводит уроки с учётом особых образовательных потребностей обучающихся и сформированности у них базовых учебных действий.

Учителя музыки и физической культуры. Они проводят коррекционно-развивающие занятия.

Учитель-логопед. Помогает развивать речь и коммуникативные навыки.

Учитель-дефектолог. Его задача - помочь ребёнку освоить доступные ему способы общения.

Педагог-психолог. Он планирует щадящий режим дня и занятия с учётом рекомендаций врачей и определяет количество, время проведения и длительность занятий.

Также в работе с детьми с ТМНР могут участвовать врачи-специалисты (психиатр, невропатолог, ортопед, нейропсихолог). Они помогают координировать медицинский и психолого-педагогический аспекты.

Учебно-методические и дидактические пособия:

Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР. Пособие раскрывает основные понятия, связанные с коммуникативной деятельностью, этапы коммуникативного и речевого развития. В нём представлено разнообразие средств общения, доступных для лиц с ТМНР, предложены методы оценки коммуникативных умений обучающихся, описаны основные стратегии обучения альтернативной и дополнительной коммуникации.

Коммуникативный альбом. Многофункциональное дидактическое пособие, которое выступает как дополнительное средство в формировании коммуникативных навыков у детей с ТМНР. Это пластиковая папка с разделителями разных цветов, на каждом из которых крепятся карточки, обозначающие предмет, действие предмета, признак предмета.

Система PECS. Система обмена карточками, которая позволяет формировать базовые коммуникативные навыки для демонстрации желаний или потребностей. Со временем с помощью карточек можно также научиться строить предложения, отвечать на вопросы и комментировать собственные чувства и эмоции.

Характеристика контингента обучающихся, задействованного в

педагогическом изучении:

В педагогическое изучение были включены ученики 1-2-ых классов в число 6 человек в возрасте от 8 до 9 лет, которым был рекомендован АООП для учащихся с тяжелыми нарушениями множественного развития (вариант 2).

Характеристики контингента школьников, участвовавших в констатирующем этапе исследования, были составлены на основе изучения психологической и педагогической документации (выводы ПМПК, наблюдения школьных специалистов ПМПК) из анализа данных «дневника наблюдений», психологических и педагогических особенностей.

Все данные в характеристиках представлены на основе изучения психолого-медико-педагогической документации и личных дел обучающихся.

Таблица 1

Состав обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития

№п/п	Имя	Возраст	АООП для обучающихся с умственной отсталостью (2 вариант)
1.	Алена Д.	8 лет	2 вариант
2.	Даша П.	8 лет	2 вариант
3.	Миша Н.	8 лет	2 вариант
4.	Настя Г.	8 лет	2 вариант
5.	Оля О.	8 лет	2 вариант
6.	Федя О	8 лет	2 вариант

1. Алена Д.

Состояние слуха и зрения в норме. Заключение ПМПК: рекомендуется АООП для обучающихся умственной отсталостью, занятия с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом. Занятия в системе дополнительного образования с учетом интересов обучающегося.

Контакту недоступна, не ориентирована в собственной личности. Не отвечает на вопросы, в плане заданного, словарный запас ограничен необходимыми словами. Проявляет негативизм при принуждении к совместным действиям, часто прячется, боится громких звуков.

Инструкцию не усваивает, выполнения задания удерживает неверно. Навыки самопроверки и само не сформированы. При появлении трудностей во время выполнения задания обращается за помощью. Работоспособность нестабильная, познавательная активность низкая. Внезапно завершает одно задание и переходит к другому. Не может выполнять задание, не отвлекаясь.

Испытывает трудности при усвоении двигательной программы. Не владеет навыками пересказа.

Темп мыслительной деятельности низкий, познавательные интересы выражены недостаточно, учебная мотивация отсутствует. Не может найти сходства и различия, установить простейшие логические закономерности. Способность к рассуждению и выстраиванию доказательств не сформирована. Не воспринимает сенсорную информацию, нуждается в повторениях. Координация руки и глаза развита недостаточно. Навыки построения высказывания не развиты: не может точно охарактеризовать объект, ситуацию, изложить свои мысли понятно для окружающих. Не способна изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации.

Сложный психический дизонтогенез по типу тотального недоразвития высших психических функций в сочетании с искажённым развитием.

2. Даша П.

Заключение ПМПК: рекомендуется АООП для обучающихся умственной отсталостью, занятия с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом. Наблюдение у невролога.

Состояние слуха и зрения в норме.

Продуктивному контакту недоступна, фразовая речь не сформирована, употребляет простые слова, словарный запас ограничен. Не учитывает

присутствие взрослых, не стремится дать ему необходимую информацию, не вслушивается в вопросы, на сообщения не реагирует, играет рядом с педагогом. Жесты, направленные на привлечение внимания, не использует. Жестикуляция в целях общения отсутствует. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль не развиты. Поведение девочки произвольное, зависящее от внешних предметов и стимулов. понравиться взрослому, заслужить его одобрение отсутствует.

Уровень активного внимания крайне низкий. Взгляд на педагоге не фиксирует, ответных эмоциональных реакций в ответ на проявления внимания со стороны взрослого не демонстрирует. Имеет место отсутствие реакции при попытках привлечения внимания девочки к нужному предмету. Даже если внимание привлечено, оно плохо фокусируется, слабо сосредотачивается, легко рассеивается. Произвольное переключение затруднено.

Память. Запоминание произвольное, механическое, преимущественно зрительное. Запоминается тот материал, который включен в активную деятельность, вызывает яркие, положительные эмоции. Смысловое запоминание недоступно. Произвольное запоминание и припоминание не сформированы.

Мышление. Трудно привлечь ребёнка непосредственно к выполнению предлагаемым заданиям. На действия педагога не реагирует, поэтому сложно определить, понимает их девочка или нет. Ведущая рука не определена.

Деятельность импульсивная, недостаточно целенаправленная, неплановая. Внимание и память носят произвольный характер. Волевая регуляция деятельности не сформирована. Причинно-следственные связи не устанавливает, осмысливает их с трудом.

Сложный психический дизонтогенез по типу тотального недоразвития высших психических функций в сочетании с искажённым развитием.

З. Миша Н.

Заключение ПМПК: рекомендуется АООП для обучающихся

умственной отсталостью, занятия с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом. Консультация невролога.

Состояние слуха и зрения в норме.

Внешне опрятен, продуктивному контакту доступен ограниченно. На указания педагога реагирует избирательно, в обращённую речь вслушивается недостаточно, сопровождает речью свои действия. Развёрнутых ответов не дает, отвечает односложно. Диалог и активная целенаправленная коммуникация затруднены. Речевые высказывания шаблонны и стереотипичны. Эмоционально-волевая регуляция деятельности не сформирована. Выполняет задания и отвечает на вопросы на основе знакомого материала, если вопрос или задание сформулированы строго определённым образом. Работоспособен в своей привычной предпочитаемой деятельности. Умеет действовать по подражанию, предложенные способы действия принимает и использует тогда, когда они совпадают с м самого ребёнка.

Инструкции и просьбы взрослого понимает ограниченно, заинтересованность в контакте слабая. Отвечает на вопрос не тогда, когда он задан, а несколько позже. Гибкое переключение внимания, координация действий, отслеживание обратной связи, произвольная организация поведения малодоступны. Двигательно беспокоен, тороплив, импульсивен.

Сложно вовлечь ребенка в общее действие. Нарушено развитие взаимной координации внимания: не начинает следовать взгляду и указанию взрослого, не всегда следует простой инструкции. Избирательно сосредотачивается на предложенном объекте, с трудом переключается с одного объекта на другой. При недостаточно сформированном активном внимании многое воспринимает и запоминает пассивно: не вслушивается слышит инструкцию педагога, видит нужное изображение, не всматриваясь в него. Не проявляет явного активного внимания выполняет некоторые действия по требованию взрослого. Привлечь внимание мальчика произвольно и удержать сосредоточение достаточно сложно, поэтому для

организации самых простых форм взаимодействия приходится сначала следовать за ребенком, улавливая его предпочтения и желания, а затем предлагать задание.

Запоминание механическое, произвольное. Зрительная память преобладает над слуховой. Для запоминания необходимы долгие, многократные повторения. Произвольное запоминание и воспроизведение затруднены. Со слов мамы знает стихи, может рассказать.

Проявляет сообразительность в решении сенсомоторных задач, в заданиях на конструирование. Быстро теряет интерес к заданиям, пытается уйти. На фоне утомления действует импульсивно. Затрудняется в выделении причинно-следственных отношений, в действии по аналогии. Не отвечает на вопросы: «Почему?», «Зачем?». За выполненное задание просит у конфетку.

Низкая произвольность внимания – затрудняется сосредотачивать внимание по требованию. С трудом переключается с одного вида деятельности на другой. Память преимущественно зрительная, объем словесного запоминания низкий. Более успешен в невербальных заданиях.

Сложный психический дизонтогенез по типу искаженного развития в сочетании с тотальным недоразвитием высших психических функций.

4. Настя Г.

Заключение ПМПК: рекомендуется АООП для обучающихся умственной отсталостью, занятия с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом. Наблюдение у невролога, отоларинголога.

Состояние зрения в норме, слух снижен на левом ухе.

Девочка с трудом вступает в контакт с незнакомыми взрослыми. Понимает обращенную речь. Не использует вербальные средства общения, не стремится дать необходимую информацию, не вслушивается в вопросы, на сообщения не реагирует. Самоконтроль не развит. Поведение девочки произвольное, зависящее от внешних предметов и стимулов. понравиться взрослому, заслужить его одобрение отсутствует.

Внимание недостаточно устойчивое, работоспособность снижена. Не демонстрирует эмоциональные реакции на проявления внимания со стороны взрослого. Не реагирует на попытки привлечения внимания к определенному предмету. Даже если внимание привлечено, оно плохо фокусируется, слабо сосредотачивается, легко рассеивается.

Запоминание механическое, произвольное. Смысловое запоминание недоступно. Произвольное запоминание и припоминание не сформированы.

Мышление. Деятельность импульсивная, нецеленаправленная, неплановая. Память и внимание носят произвольный характер. Волевая регуляция деятельности не сформирована. Причинно-следственные связи не устанавливает, осмысливает их с трудом.

Сложный психический дизонтогенез по типу тотального недоразвития высших психических функций в сочетании с искажённым развитием.

5. Оля О.

Состояние слуха и зрения в норме.

Заключение ПМПК: рекомендуется АООП для обучающихся умственной отсталостью, занятия с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом.

На указания педагога реагирует избирательно, в обращённую речь вслушивается недостаточно. На вопросы отвечает односложно, развёрнутых ответов не даёт, активная целенаправленная коммуникация затруднена. Фразовая речь не сформирована, аграмматична. Речевые высказывания стереотипичны. Эмоционально-волевая регуляция деятельности не сформирована. Действует по подражанию.

Инструкции и просьбы педагога воспринимает частично, не заинтересована в контакте. Не отвечает на вопросы, либо отвечает позже. Медленно переключает внимание, не координирует свои действия. Беспокойна, старается привлечь внимание взрослых.

Оля принимает участие в общем действии. Не следует указанию педагога и простой инструкции. Сосредотачивается только на определенных

объектах, позже с трудом переключается. При недостаточно сформированном активном внимании многое воспринимает и запоминает пассивно. Весьма трудно привлечь внимание ребенка

Запоминание произвольное, механическое. Зрительная память преобладает над слуховой. Для запоминания требуются длительные, многократные повторения. Произвольное запоминание и воспроизведение затруднены.

На занятиях быстро устает, легко отвлекается. Не может выделить Причинно-следственные отношения, в действии по образцу. Отвечает только на односложные вопросы. За выполненное задание ждет похвалу и одобрение.

Ольга с трудом сосредотачивает внимание по требованию. Не может переключиться с одного вида деятельности на другой. Память преимущественно зрительная, объём словесного запоминания низкий.

Сложный психический дизонтогенез по типу искажённого развития в сочетании с тотальным недоразвитием высших психических функций.

6. Федя О.

Состояние слуха в норме, зрение снижено (амблиопия).

Заключение ПМПК: рекомендуется АООП для обучающихся умственной отсталостью, занятия с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом. Наблюдения офтальмолога.

Контакту доступен ограниченно, доброжелателен, в собственной личности ориентирован недостаточно. На вопросы практически не отвечал, речь невнятная, малопонятная для окружающих, словарный запас недостаточный. Уровень общих знаний и сведений не соответствует возрасту.

Инструкцию выполняет преимущественно с повторного предъявления, старается правильно выполнить задания и получить одобрение со стороны взрослого, положительно реагирует на похвалу, но недостаточно критичен к результату. Тестовые задания выполняет с м, в среднем темпе, нуждается в

обучающей и организующей помощи взрослого. Работоспособность нестабильная, быстро устаёт, истощается, нуждается в частых перерывах для отдыха. Избирательно принимает и использует предложенные способы действия, предметы ближайшего окружения использует целенаправленно, по назначению.

Внимание непроизвольное, достаточно устойчивое при выполнении доступных и интересных заданий. Переключение внимания затруднено.

Запоминание преимущественно зрительное, непроизвольное, объём и скорость запоминания снижены.

Темп мыслительной деятельности средний. Нарушен поэтапный контроль над выполняемой деятельностью: не всегда замечает несоответствие своей работы предложенному образцу, не находит допущенные ошибки. Может наблюдать, всматриваться, вслушиваться, затрудняется выделить качества и свойства предметов, определения не подбирает. Не считает, число с количеством не соотносит, группы с большим и меньшим количеством предметов не выделяет, уравнивать не умеет. Навыки построения высказывания не развиты, не может характеризовать объект, ситуацию, изложить свои мысли понятно для окружающих.

Способность составлять рассказы о предметах по набору картинок с последовательно развивающимся действием не сформирована. Принимает и использует предложенные способы действия, хорошо действует по подражанию, логические закономерности самостоятельно не устанавливает.

Предпочитает конструктивные игры.

Отмечается неравномерность интеллектуальной деятельности: лучше выполняет задания наглядно-действенного характера. Внимание и память носят непроизвольный характер. Волевая регуляция деятельности сформирована недостаточно.

У обучающихся, задействованных в констатирующем эксперименте, отмечается разный уровень сформированности коммуникативных умений. Первая группа обучающихся имеет бытовой словарь, может использовать его

при ответах на вопросы. Вторая группа не владеет средствами вербальной коммуникации. Характер общения и поведения детей с разными нарушениями может быть разнообразным и зависеть от индивидуальных особенностей ребёнка.

2.2. Программа педагогического изучения уровня сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжёлыми множественными нарушениями развития

В основу программы педагогического изучения уровня сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжёлыми множественными нарушениями развития положены следующие нормативные документы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
2. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Цель программы - выявить уровень сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Задачи программы:

1. Выявить ведущие средства альтернативной коммуникации у обучающихся экспериментальной группы.
2. Определить уровень сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Адресат программы - младшие школьники с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Данная программа может быть реализована учителями, учителями-дефектологами, реализующими адаптированные основные общеобразовательные программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Программа педагогического изучения основана на следующих принципах диагностики:

1. Комплексного подхода.
2. Системного структурно-динамического изучения психического развития.
3. Качественного анализа структуры дефекта.
4. Целостного анализа психического состояния развития ребёнка.

Программа педагогического изучения предназначена для выявления уровня сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями. Планируемыми результатами реализации программы являются:

1. Уровень сформированности умения выражать согласие (несогласие) с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.
2. Уровень сформированности умения выражать удовольствие (неудовольствие) с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.
3. Уровень сформированности умения приветствовать (прощаться) с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.
4. Уровень сформированности умения выражать благодарность с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.
5. Уровень сформированности умения выражать желания с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.
6. Уровень сформированности умения обращаться за помощью с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

7. Уровень сформированности умения отвечать на вопросы с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

8. Уровень сформированности умения задавать вопросы с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

Критерии оценки уровня сформированности каждого результата описана в следующем параграфе.

Программа педагогического изучения включает метод наблюдения и раздел методики «Социограмма».

Цель: выявить уровень сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями.

Инструментарий: наблюдение за обучающим в различных ситуациях: на занятиях в школе, на групповых и индивидуальных занятиях со специалистами. Обсуждение, какие альтернативные коммуникативные действия ребёнок совершает (в том числе неосознанно) в повседневной жизни, во время занятий, общения с взрослыми и сверстниками. Анализ, какие действия, повторяющиеся из раза в раз, можно трактовать как сигналы, соответствующие какому-либо желанию или потребностям ребёнка. Обсуждение, как можно закрепить эти альтернативные коммуникативные действия, превратить их в осознанно используемые ребёнком сигналы.

Ход: Наблюдение проводится ближайшим окружением в течение длительного времени, как в естественных, повторяющихся, знакомых ситуациях (приём пищи, деятельность в школе), так и в незнакомых (рассматривание картинок в книге, пение). Полученная информация протоколируется. Обобщённые и систематизированные данные соотносятся с соответствующим этапом развития коммуникативного поведения, чтобы в каждом конкретном случае сформулировать рекомендации относительно возможных вариантов обучения.

Методика «Социограмма» состоит из задания, нарисованном в круге.

Цель: выявить уровень сформированности навыков альтернативной

коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями.

Ход: оценку целесообразно проводить раз в полгода, что позволяет выявлять новые сформировавшиеся навыки, которые отмечаются на бланке наблюдений.

Инструментарий: бланк карты наблюдений заполняется следующим образом: если навык, соответствующий определенному вопросу, сформирован, то ячейка с номером вопроса заштриховывается полностью карандашом. Если навык освоен частично, то соответствующая ячейка заштриховывается частично. Если навык не сформирован, то поле остается пустым.

План реализации программы педагогического изучения уровня сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями

Обследование проходит в несколько этапов в виде индивидуальной диагностической беседы с обучающимися. Результаты комплексного обследования обобщаются в виде заключения.

Таблица 2

Характеристика диагностических методик, применяемых в программе педагогического изучения

№ п/п	Диагностическая методика	Планируемые результаты	Методы	Диагностический инструментарий
1.	Социограмма	У обучающихся - определяют скрытых лидеров в классе, выявление подгрупп и их лидеров, а также понимание причин, формирующих эти группы.	Позволяет измерять межличностные отношения, связи предпочтения, возникающие в ситуации выбора партнёра в той или иной деятельности или ситуации, даёт наглядное представление о внутригрупповой дифференциации членов группы и характере коммуникации.	Используется для межличностных и межгрупповых отношений у обучающихся в классе. Позволяет косвенно определить уровень сформированности коммуникативных навыков у учащихся.

2.3. Анализ результатов реализации программы педагогического изучения навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития

Процедура педагогического изучения навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития велась на индивидуальных занятиях. Работа начиналась с установления контакта со школьниками. Далее разъяснялась инструкция, после чего обучающийся выполнял данное задание. Рассмотрим подробнее результаты исследования.

Для оценки уровня сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития применялся метод наблюдения, на основе которого, были заполнены протоколы наблюдения. Ответы детей можно рассмотреть в ПРИЛОЖЕНИИ 2.

Система оценки:

1 балл – владеет средством альтернативной коммуникации.

0 баллов – не владеет средством альтернативной коммуникации.

Таблица 3

Результаты педагогического изучения навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития на основе метода наблюдения

№ п/п	Показатели	Андрей М.	Илья К.	Максим Н.	Маша Р.	Таня Т.	Таня Х.	ИТОГО
1	выражение согласия (несогласия)	1	0	0	0	0	0	1
2	удовольствия (неудовольствия)	0	0	0	0	0	0	0
3	приветствие (прощание)	0	0	0	0	0	1	1
4	благодарности	0	0	0	0	0	0	0

Продолжение таблицы 3

№ п/п	Показатели	Андрей М.	Илья К.	Максим Н.	Маша Р.	Таня Т.	Таня Х.	ИТОГО
5	желаний	1	0	0	0	0	0	1
6	обращение за помощью	0	0	0	0	0	0	0
7	ответы на вопросы	0	0	0	0	0	0	0
8	задавание вопросов	0	0	0	0	0	0	0

1. Умение выражать согласие (несогласие) сформировано у одного обучающегося с помощью мимики и жестов.

2. Умение выражать удовольствия (неудовольствия) ни у кого обучающегося не сформировано.

3. Умение выразить приветствие (прощание) с помощью жестов сформировано у одного обучающегося.

4. Умение выражать благодарности ни у кого обучающегося не сформировано.

5. Умение выразить желания сформировано у одного обучающегося с помощью мимики и жестов.

6. Умение обращаться за помощью не сформировано ни у одного из обучающихся.

7. Умение отвечать на вопросы не сформировано ни у одного из обучающихся.

8. Умение задавать вопросы не сформировано ни у одного из обучающихся.

Таблица 4

Результаты педагогического изучения навыков коммуникации у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития на основе методики «Социограмма»

№ п/п	Показатели	Андрей М.	Илья К.	Максим Н.	Маша Р.	Таня Т.	Таня Х.	ИТОГО
1	Следует указаним	1	0	0	0	0	0	1

Продолжение таблицы 4

№ п/п	Показатели	Андрей М.	Илья К.	Максим Н.	Маша Р.	Таня Т.	Таня Х.	ИТОГО
3	Рассказывает связно	0	0	0	0	0	0	0
4	Предложения содержит множественное число, формы прошедшего времени, «я» и сравнительные слова	0	0	0	0	0	0	0
5	Понимает вопросы и дает правильные по смыслу ответы	0	0	0	0	0	0	0
6	Может раскрыть значение слов	0	0	0	0	0	0	0
7	Употребляет союзами: потому что, однако, но, если, несмотря на, потом, вовремя (три слова употребляет спонтанно)	0	0	0	0	0	0	0
8	Понимает «тройные команды», например: «Сделай это..., потом..., затем...»	0	0	0	0	0	0	0
9	Понимает пространственные ориентиры: вверх, слева, вниз, справа и т.д	0	0	0	0	0	0	0
10	Повторяет рассказ	0	0	0	0	0	0	0

Ведется педагогическое изучение следующих умений:

1. Умение следовать простым указаниям (правильно реагирует на четыре простых указания, например: «закрой дверь», «дай мне руку», «покажи нос», «закрой глаза», «подними кубик», «брось мяч» и т. д.). У одного обучающегося сформировано.

2. Умение понимать инструкции, в которых употреблены предлоги места, направления, то есть на, в, за, под, над, перед. (Правильно реагирует на пять указаний, не сопровождаемых жестом, например: «поставь тарелку на стол», «положи книгу в ящик», «встань за доску», «залезай под стол», «подними мяч над головой»). Ни у кого обучающегося не сформировано.

3. Умение связно и достаточно понятно для всех рассказывать о переживаемых событиях. Ни у кого обучающегося не сформировано.

4. Умение содержат множественное число, формы прошедшего времени, «я» и сравнительные слова. Ни у кого обучающегося не сформировано.

5. Понимание простых вопросов и правильные ответы на них. Ни у кого обучающегося не сформировано.

6. Умение трактовать значение слов (например: «что такое стул?» – ответ: «чтобы сидеть»). Ни у кого обучающегося не сформировано.

7. Умение составлять предложения союзами: потому что, однако, но, если, несмотря на, потом, вовремя (три слова употребляет спонтанно). Ни у кого обучающегося не сформировано.

8. Понимание слов, обозначающих пространственные отношения: вверх, слева вниз, справа и т. д. (например: «положи книгу на верхнюю полку слева»). Ни у кого обучающегося не сформировано.

9. Воспроизведение текста (пересказ) (например: пересказать ранее не знакомую сказку из 10–12ти коротких предложений, без подсказки. Допустима помощь: «А что было потом?»). Ни у кого обучающегося не сформировано.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Подводя итоги констатирующего этапа исследования можно прийти к следующим выводам: навыки альтернативной коммуникации младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития зависят от степени тяжести интеллектуальных и речевых нарушений.

Исследование показало, что у большинства обучающихся недостаточно сформированы умения выражать согласие (несогласие), удовольствие (неудовольствие), приветствие, благодарность, желания, обращаться за помощью, отвечать на вопросы и задавать вопросы. Основными средствами альтернативной коммуникации являются взгляд, мимика, жесты, картинки, символы, слова.

С целью решения проблемы формирования навыков альтернативной коммуникации у обучающихся с ТМНР требуется обоснование и разработка программы внеурочной деятельности.

ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

3.1. Программа формирования навыков альтернативной коммуникаций у обучающихся с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития

Программа составлена с учетом требований к структуре:

1. Пояснительная записка.
2. Содержание: тематическое подготовительный планирование.
3. Планируемые результаты.
4. Учебно-методическое и материально-техническое подготовительный обеспечение.

Пояснительная записка

Программа составлена с учетом нормативно-правовых требований:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утверждён приказом Министерства слов образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года №1599.
3. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа слов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФАООП УО), утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1026.

Цель программы - формирование навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Задачи программы:

- формирование умения использовать мимику, жесты, предметные символы, графические символы, карточки со словами;
- формирование умений выражать согласия (несогласия); удовольствия (неудовольствия); приветствие (прощание); благодарности; желания; обращаться за помощью; отвечать на вопросы; задавать вопросы.

Программа определяет содержание, объём, порядок изучения тем внеурочного курса с учётом целей, задач и особенностей учебно-воспитательного процесса образовательной организации и контингента обучающихся.

Программа составлена с учетом принципов научности, доступности, последовательности системности и других дидактических принципов обучения, а также возрастных особенностей обучающихся.

Программа рассчитана на 34 часа, один раз в неделю.

2. Содержание: тематическое планирование

В содержание входят разделы и темы, направленные на достижение планируемых результатов.

Приветствовать собеседника. Ребёнка учат по подражанию или по образцу: либо повторить то, как поприветствовал его собеседник, либо повторить образец, заданный педагогом или родителем. Для приветствия можно использовать простые жесты, например, помахать рукой, протянуть руку. Прощаться с собеседником. Ребёнок произносит слово «пока» («до свидания»). Если он затрудняется ответить, даётся подсказка (слово, первый слог), которая постепенно уменьшается.

Также при общении с помощью графических символов можно использовать пиктограммы, указывая на изображение или передавая карточку с изображением, либо другим доступным способом.

Для выражения просьбы или желания с использованием средств альтернативной коммуникации можно, например, подавать карточку с изображённым предметом или действием. Когда ребёнок видит предмет,

который хочет получить, он берёт карточку с изображением этого предмета, протягивает её партнёру по общению и оставляет в его руке.

Также для выражения желаний можно использовать простые жесты, например: согласие - кивок головы, несогласие - движения головой из стороны в сторону. Ещё один способ - указывать взглядом на объект при выражении своих желаний или ответе на вопрос.

При обучении средствам альтернативной коммуникации можно использовать упражнения, игры, индивидуальные занятия и тренинги. Они помогают освоить доступные средства невербальной коммуникации (взгляд, мимика, жест, предмет, графическое изображение, знаковая система).

Для выражения согласия или несогласия с использованием средств альтернативной коммуникации можно использовать следующие навыки:

Выработка дифференцированных коммуникативных сигналов. Для «Да» - кивок головой либо длительная задержка взгляда на предмете, протягивание руки, поднятие левой (правой) руки, двигательное беспокойство, вокализации. Для «Нет» - движения головой в стороны либо перемещение взгляда, отворачивание, высовывание языка, вокализации (например, отталкивать руку взрослого в ответ на предложение нелюбимой пищи; качать головой в ответ на предложение поиграть с игрушкой, которая ребёнку не нужна).

Конкретизация собственных желаний. Например, указание на машинку + жест «Да» (т. е. «Я хочу играть с машинкой»).

Использование да/нет-систем. Это две «говорящие» кнопки или две картинки, обозначающие согласие и несогласие.

Выбор средств альтернативной коммуникации зависит от понимания речи состоянием познавательной сферы, моторных возможностей и других.

Выразить благодарность с использованием средств альтернативной коммуникации можно, например, с помощью графического изображения (фото, картинки, пиктограммы).

Также для этой цели могут применяться жесты (действия или движения

человеческого тела или его части, имеющие определённое значение или смысл). Их используют совместно со словом, которое проговаривается вслух.

Для показа предметов с использованием средств альтернативной коммуникации можно использовать следующие подходы:

Жесты. Для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами.

Пиктограммы. Это знаки, отображающие важнейшие узнаваемые черты объектов, предметов, явлений, чаще всего в схематическом виде. Например, взрослый предлагает ребёнку рассмотреть пиктограммы с изображением объекта, процесса действия необходимого для этого предмета, и произносит фразу, соответствующую этим изображениям. Ребёнок выбирает и показывает пиктограммы в той последовательности, в какой произносятся слова, чтобы получилась нужная фраза.

Карточки с изображёнными предметами. На первом этапе обучения ребёнок учится подавать карточку с изображением предмета для выражения просьбы партнёру по коммуникации. Когда ребёнок видит предмет, который хочет получить, он берёт карточку с изображением данного предмета, протягивает её партнёру по общению и оставляет в его руке.

Выбор средства альтернативной коммуникации зависит от индивидуальных особенностей и целей обучения.

Для показа действий с использованием средств альтернативной коммуникации можно использовать жесты. Например, чтобы изобразить, как прыгает зайчик нужно показать, как он прыгает, или изобразить «ушки». Для кошки можно погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки или изобразить усы.

Также для обозначения действий можно применять пиктограммы. Это знаки, которые отображают важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений, чаще всего в схематическом виде. Например, с их

помощью можно обозначить действия, которые повторяются каждый день (еда, питьё, туалет, мытьё рук, игры, отдых и т. д.).

Ещё одно средство альтернативной коммуникации – визуальное расписание. Оно помогает ориентироваться в последовательности событий, действий, усвоить правила, повысить мотивацию. Например, в ванной можно прикрепить визуальное расписание с указанием последовательности действий при умывании или посещении туалета.

Выбор средств альтернативной коммуникации зависит от индивидуальных особенностей и целей обучения.

Для показа признаков с использованием средств альтернативной коммуникации можно использовать жесты. Они могут содержать отчётливые признаки обозначаемого объекта, например, напоминать форму, действие или характерное качество. Такое частичное сходство облегчает понимание, запоминание и вспоминание жестов.

Также для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами.

Ещё одно средство альтернативной коммуникации для показа признаков – пиктограммы. Это знаки, отображающие важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений, чаще всего в схематическом виде.

Таблица 5

***Методы, приемы и упражнения для формирования навыков
альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми
множественными нарушениями развития***

Средства альтернативной коммуникации	Методы, приемы и упражнения
Использование экспрессивно- мимических средств	Психогимнастика

Средства альтернативной коммуникации	Методы, приемы и упражнения
Использование жестов	Метод «Сопровождение». Методика Панфиловой И. А. Использование жестов как подсказки.
Использование предметных символов	Карандаш обозначает «Я хочу рисовать», «Я хочу пить» Когда предмет неудобен для использования в качестве символа (имеет большие размеры), берутся части объектов. Можно использовать символы, которые вызывают ассоциации с каким-либо предметом или деятельностью.
Использование графических символов	Упражнения на распознавание, воспроизведение и классификацию. «Составь пару, покажи, что назову, назови, заканчивать что/кто это?» Оформление специального журнала личной жизни обучающегося. В нём фото, пиктограммы, которые поясняют какую-либо ситуацию из жизни обучающегося. Грамматическое структурирование. У обучающегося формируется способность выстраивать пиктограммы в логический ряд и тем самым получать небольшие связные тексты. Использование мнемотаблиц. Это графическое или частично графическое изображение предметов, персонажей сказки, рассказа, явлений природы. С их помощью ребёнок обогащает словарный запас, пересказывает художественную литературу, учится составлять рассказы, заучивает стихотворения, скороговорки, чистоговорки, отгадывает и загадывает загадки.
Использование карточек со словами	Классический способ. Нужно раскладывать карточки пустой стороной вверх, переворачивать случайное слово, зачитывать его и вспоминать значение. Игра «Мемо». Нужно запомнить, как разложены слова, а затем переворачивать их пустой стороной вверх и стараться найти определённую карточку по памяти. Поиск пар. Если есть два комплекта карточек, можно сопоставлять слова и перевод или слова и картинки, которые отражают слово. «Скажи иначе». Нужно объяснять значения слов, не называя их самих. Это способ потренировать разговорную речь и сообразительность. Составление собственных подборок слов. Например, если был просмотрен мультфильм, можно собрать тематические слова под него. С помощью подборок можно играть в ассоциации - угадывать явление или сюжет по подборке слов.

Выбор средств коммуникации зависит от возможностей и потребностей человека.

Таблица 6

Тематическое планирование внеурочной деятельности**«Азбука общения»**

№ п/п	Тема урока	Кол-во часов	Виды, формы контроля
1.	Установление контакта с собеседником: установление зрительного контакта с собеседником, учёт эмоционального состояния собеседника. Реагирование на собственное имя.	1	устный опрос
2	Приветствие собеседника звуком (словом).	1	устный опрос, заканчивать практическая работа
3	Выражение своих заканчивать желаний звуком заканчивать (словом).	1	устный опрос, заканчивать практическая работа
4	Обращение с просьбой о заканчивать помощи, выражая её заканчивать звуком (словом).	1	устный опрос, практическая заканчивать работа
5	Выражение согласия (несогласия) заканчивать звуком (словом).	1	устный опрос, практическая заканчивать работа
6	Ответы на вопросы звуком заканчивать (словом).	1	устный опрос
7	Прощание с собеседником звуком (словом).	1	устный опрос, практическая работа
8	Выражение мимикой согласия (несогласия), удовольствия (неудовольствия).	1	устный опрос, практическая работа
9	Понимание простых по звуковому составу слов (мама, папа, дядя др.).	1	устный опрос
10	Понимание простых по звуковому составу слов слов (мама, папа, дядя др.).	1	устный опрос, практическая работа

№ п/п	Тема урока	Кол-во часов	Виды, формы контроля
12	Понимание слов, обозначающих действия предмета.	11	устный опрос, практическая работа
13	Понимание слов, обозначающих признак предмета (цвет, подготовительный величина, форма).	1	устный опрос
14	Понимание слов, обозначающих признак действия, состояния подготовительный (громко, тихо, плохо, хорошо и др.).	1	Устный опрос
15	Понимание слов, указывающих на предмет, его слов признак (я, он, мой, твой и др.).	1	устный опрос
16	Понимание простых предложений.	1	устный опрос, практическая работа
17	Называние (употребление) отдельных звуков, звукоподражаний, звуковых комплексов.	1	устный опрос, практическая работа
18	Называние (употребление) простых по звуковому составу слов (мама, папа, дядя и др.).	1	Устный опрос, практическая работа
19	Называние собственного имени.	1	устный опрос, практическая работа
20	Называние имён членов семьи (учащихся класса, педагогов класса).	1	устный опрос, практическая работа
21	Называние (употребление) слов, обозначающих предмет.	1	устный опрос, практическая работа
22	Называние (употребление) слов, обозначающих признак предмета (цвет, величина, форма и др.).	1	устный опрос, практическая работа
23	Называние (употребление) слов, заканчивать обозначающих признак действия, состояния (громко, тихо, хорошо, плохо и др.).	1	устный опрос
24	Называние (употребление) слов. Заканчивать указывающих на предмет, его признак (я, он, мой, твой и др.).	1	устный опрос, практическая работа
25	Графические действия с использованием графем: печатание букв (слов).	1	устный опрос, практическая работа

Продолжение таблицы 6

№ п/п	Тема урока	Кол-во часов	Виды, формы контроля
27	Называние (употребление) простых предложений.	1	устный опрос, практическая работа
28	Понимание слов, обозначающих предмет.	1	устный опрос, практическая работа
29	Как писать письма, поздравления.	1	устный опрос, практическая работа
30	Поведение за столом. Сервировка стола к чаю.	1	устный опрос, практическая работа
31	Ролевая игра “Вежливая просьба, вежливый отказ”.	1	устный опрос, практическая работа
32	Ролевая игра “Вежливая просьба, вежливый отказ”.	1	устный опрос, практическая работа
33	Культура общения.	1	устный опрос, практическая работа
34	Повторение пройденного.	1	устный опрос, практическая работа

3. Планируемые результаты

Личностные результаты:

- Основы персональной идентичности, осознание своей принадлежности к определенному полу, осознание себя как «Я»;
- социально-эмоциональное участие в процессе общения и совместной деятельности;
- формирование социально ориентированного взгляда на окружающий мир в его органичном единстве и разнообразии природной и социальной частей;
- формирование уважительного отношения к окружающим;
- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- освоение доступных социальных ролей (обучающегося, сына

(дочери), пассажира, покупателя), развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;

- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах, общепринятых правилах;

- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;

- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;

- развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликты и находить выходы из спорных ситуаций;

- формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.

Предметные результаты:

1. Выражает согласие (несогласие) с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

2. Выражает удовольствие (неудовольствие) с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

3. Умеет приветствовать (прощаться) с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

4. Умеет выражать благодарность с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

5. Умеет выражать желания с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

6. Умеет обращаться за помощью с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

7. Умеет отвечать на вопросы с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

8. Умеет задавать вопросы с помощью взгляда, мимики, жестов, картинок, символов, слов.

Система оценки предметных результатов:

1 балл – выполняет задание.

0 баллов – не выполняет задание.

При реализации программы у обучающихся формируются следующие базовые учебные действия:

1. Умение выполнять задание.

2. Умение самостоятельно переходить от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действий.

3. Готовность к нахождению и обучению в среде сверстников.

4. Сформированность учебного поведения.

Система оценки базовых учебных действий:

Не сформировано – н/сф.

Частично сформировано – ч/сф.

Сформировано – сф.

Неактуально – н/а.

Результаты представлены в Приложении 3.

3.2. Анализ результатов реализации программы формирования навыков альтернативной коммуникаций у обучающихся с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития

В основу педагогической диагностики обучающихся с интеллектуальными нарушениями положены принципы:

1. Комплексного подхода.

2. Системного структурно-динамического изучения психического развития.

3. Качественного анализа структуры дефекта.

4. Целостного анализа психического состояния развития ребёнка.

Обследование проходит в несколько этапов. Результаты комплексного обследования обобщаются в виде логопедического заключения, которое раскрывает состояние речи и нацеливает на преодоление специфических трудностей у школьников с интеллектуальной недостаточностью, обусловленных клинической формой речевой аномалии [8].

Обследование проводится в виде индивидуальной диагностической беседы с обучающимися, целью которой являлось выявление уровня развития речи, с применением наглядно-дидактических пособий и предметов. Беседа должна проходить в доверительных условиях отдельно с каждым ребенком. Следует подчеркнуть, что, помимо особенностей или дефектов восприятия и произношения, психологический анализ речи обучающихся должен выявлять и более сложные показатели ее развития.

Для оценки уровня сформированности навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития применялся метод наблюдения, на основе которого, были заполнены протоколы наблюдения. Ответы детей можно рассмотреть ПРИЛОЖЕНИИ 2.

Система оценки:

1 балл – владеет средством альтернативной коммуникации.

0 баллов – не владеет средством альтернативной коммуникации.

Таблица 7

Результаты педагогического изучения навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития на основе методы наблюдения

№ п/п	Показатели	Андрей М.	Илья К.	Максим Н.	Маша Н.	Таня Т.	Таня Х.	ИТОГО
1	Выражение согласия (несогласия)	1	1	1	0	0	1	4

№ п/п	Показатели	Андрей М.	Илья К.	Максим Н.	Маша Н.	Таня Т.	Таня Х.	ИТОГО
3	приветствие (прощание)	1	1	1	1	1	1	6
4	благодарности	1	0	1	1	1	0	4
5	желаний	0	1	1	1	1	1	5
6	обращение за помощью	1	1	0	0	0	1	3
7	ответы на вопросы	1	0	0	0	1	0	2
8	задавание вопросов	0	1	0	0	0	0	1

Умение выражать согласие (несогласие) сформировано у четверых обучающихся.

Умение выражать удовольствия (неудовольствия) сформировано у пяти обучающихся.

Умение выражать приветствие (прощание) сформировано у шестерых обучающихся.

Умение выражать благодарности сформировано у четверых обучающихся.

Умение выражать желаний сформировано у пяти обучающихся.

Умение выражать обращение за помощью сформировано у троих обучающихся.

Умение выражать ответы на вопросы у двоих обучающихся.

Умение выражать задавание вопросов у одного обучающихся.

Таблица 8

Результаты педагогического изучения навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития на основе методики «Социограмма»

№ п/п	Показатели	Андрей М.	Илья К.	Максим Н.	Маша Н.	Таня Т.	Таня Х.	ИТОГО
1	Следует указаниям	1	1	0	1	1	0	4
2	Понимает команды	1	1	1	0	0	1	4
3	Рассказывает связно	0	1	1	0	0	0	2

Продолжение таблицы 8

№ п/п	Показатели	Андрей М.	Илья К.	Максим Н.	Маша Н.	Таня Т.	Таня Х.	ИТОГО
5	Понимает вопросы и дает правильные по смыслу ответы	1	1	1	0	1	0	4
6	Может раскрыть значение слов	0	1	1	1	1	0	4
7	Употребляет союзы: потому что, однако, но, если, несмотря на, потом, вовремя (три слова употребляет спонтанно)	1	0	0	1	1	1	4
8	Понимает «тройные команды», например: «Сделай это..., потом..., затем.»	1	1	0	0	1	0	3
9	Понимает пространственные ориентиры: вверх, слева, вниз, справа и т.д.	0	0	1	1	1	1	4
10	Повторяет рассказ	1	1	1	1	0	1	5

Качественный анализ уровня сформированности навыков коммуникации на этапе контрольного эксперимента показал следующие результаты:

1. Умение следовать простым указаниям. Показатель сформирован у 4-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

2. Умение понимать инструкции, в которых употреблены предлоги места, направления, то есть на, в, за, под, над, перед. Показатель сформирован у 4-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

3. Умение связно и достаточно понятно для всех рассказывать о переживаемых подготовительных событиях. Показатель сформирован у 2-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

4. Умение содержат множественное число, формы прошедшего слов времени, «я» и сравнительные слова. Показатель сформирован у 4-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

5. Понимание заданных простых вопросов и правильные ответы на них. Показатель сформирован у 4-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

6. Умение трактовать значение слов (например: «что такое слов стул?» – ответ: «чтобы сидеть»). Ни у кого обучающегося не сформировано.

7. Заканчивать умение составлять предложения с союзами. Показатель сформирован у 4-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

8. Понимание слов, обозначающих пространственные отношения. Показатель сформирован у 4-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

9. Воспроизведение текста (пересказ). Показатель сформирован у 5-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

10. Умение следовать многоступенчатыми инструкциям. Показатель сформирован у 3-х обучающихся, на начало обучения не был сформирован ни у кого.

3.3. Методические рекомендации для педагогов и родителей по реализации программы формирования навыков альтернативной коммуникаций у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития

Для формирования умения использовать жесты возможно применение таких методов, методик, приемов и упражнений, как: метод «Сопровождение», методика И. А. Панфиловой, использование жестов как подсказки. В обучении слов используют любые мимические проявления, доступные ребёнку. Например, улыбка соотносится с согласием, «хмурый

взгляд» – с несогласием. В процессе обучения особое внимание уделяют формированию указательного жеста. При формировании навыков коммуникации используют простые жесты, например: согласие – кивок головы, несогласие – движения головы из стороны в сторону, приветствие – помахивать рукой, протянуть руку и др. Обучающийся учится пользоваться реальными предметами, их частями и миниатюрными копиями для общения. Например, реальный объект карандаш обозначает «Я хочу слов рисовать», кружка – «Я хочу пить» и др. Когда реальный предмет неудобен для использования в качестве символа (имеет большие размеры), берутся части объектов слов (например, диск - просмотр мультфильмов и др.). К графическим изображениям относятся фотографии, картинки, пиктограммы, на которых слов изображены предметы, действия, объекты, люди, различные места и др. Выбор изображения для обучения зависит от уровня восприятия обучающегося изображений. Графические изображения/символы для дальнейшего использования вводятся следующим образом: знакомство с реальным предметом/действием/понятием, знакомство с изображением предмета/действия/понятия, соотнесение предмета/действия/понятия с его изображением, использование слов изображения/символа для общения.

Классический способ использования карточек со словами – раскладывать их пустой стороной слов вверх, переворачивать случайное слово, зачитывать его и вспоминать значение. Также карточки со словами на бытовые темы часто развешивают по дому – на те предметы, которые обозначают слова.

Игра «Мемо» – запоминать, как разложены слова, а затем переворачивать их пустой стороной вверх и стараться найти определённую карточку по памяти. Для усложнения можно задавать слово для поиска по-русски, а искать уже карточку на английском.

Поиск пар – если есть два комплекта карточек, можно сопоставлять слова и перевод или слова и картинки, которые отражают слово.

Ещё можно составлять собственные подборки слов для определённого

случая –например, если вы посмотрели мультик, можно собрать тематические слова под него. С помощью подборок можно играть в ассоциации – угадывать явление или сюжет по подборке слов.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

В результате констатирующего эксперимента выявлено, что у младших школьников с ТМНР альтернативные навыки коммуникации недостаточно сформированы, что требует разработки методов, приемов и средств в рамках программы. Программа была реализована в процессе внеурочной деятельности. Для реализации программы нами были предусмотрены различные формы проведения занятий, применялись методы и средства психолого-педагогической коррекции: беседы, картинки, жесты, карточки.

В результате контрольного этапа эксперимента было установлено, что младшие школьники с ТМНР достигли значительных изменений в формировании навыков альтернативной коммуникации. Общение со сверстниками и хорошо знакомыми взрослыми для них стало более доступно. Обучающиеся также перестали бояться задавать вопросы взрослому, сверстникам. Таким образом, разработанная программа формирования навыков альтернативной коммуникации у младших школьников с ТМНР доказала свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе были изучены особенности формирования навыков альтернативной коммуникации у обучающихся младших школьников с ТМНР на основе теоретического анализа литературы и реализации программы педагогического изучения. Данная категория обучающихся, чаще всего, не вступает в диалог со сверстниками и взрослыми по своей инициативе, они плохо понимают интонации и жесты других людей, их речь бедна и находится на уровне бытового общения.

Теоретическое изучение этого вопроса помогло структурировать имеющиеся данные по этой теме и обозначить перспективы изучения навыков альтернативной коммуникации у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития. Оценивая навыки альтернативной коммуникации, речевую активность, выявлено, что младшие школьники с ТМНР мало инициативны. На основе анализа психолого-педагогической характеристики младших школьников с ТМНР были подобраны диагностические методики и методы для выявления уровня сформированности навыков альтернативной коммуникации. В результате педагогического изучения выявлено, что навыки альтернативной коммуникации у младших школьников с ТМНР недостаточно сформированы, что требует своевременной психолого-педагогической коррекции. Была разработана и реализована программа по формированию навыков альтернативной коммуникаций у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал существенную динамику в формировании навыков альтернативной коммуникации у обучающихся экспериментального класса. Что доказывает эффективность программы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амасьянц Р. А. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебник. М., 2009. 320 с.
2. Ананьева И. Н. Средства альтернативной коммуникации в системе работы логопеда с неговорящими детьми: методическое пособие. Самара, 2013. 64 с.
3. Ананьева И. Н. Говорящие картинки: комплект дидактических материалов по формированию навыков применения средств альтернативной коммуникации у неговорящих детей. Самара, 2014. 20 с.
4. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации. // Специальное образование. 2018. № 4. С. 5-20.
5. Баряева Л. Б. Я – говорю! Ребенок в семье. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М., 2007. – 31 с.
6. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. Ростов, 2010. 352 с.
7. Вильшанская А. Д., Егупова О. В. Контроль качества обучения в условиях инклюзии / под общ. ред. Н.В. Бабкиной. ФГБНУ ИКП РАО, 2020.
8. Гайдукевич С. Е. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. М., 2009. 276 с.
9. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: от изучения к новаторским практикам воспитания и обучения. Хрестоматия/ С 1900 по 1900 гг. / Т. Н. Исаева [и др.]; под редакцией Т. А. Соловьевой, С. Б. Лазуренко. -М.: ФГБНУ (Институт коррекционной педагогики РАО), 2022.- 464 с.
10. Емельянова И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у начальных школьников с нарушением интеллекта. Екатеринбург, 2009. 274 с.

11. Елифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов, 2008. 564 с.
12. Забрамная С. Д. Умственная отсталость и отграничения ее от сходных состояний. М., 2011. 112 с.
13. Закревская О. В. Развивайся, малыш. М., 2008. 180 с.
14. Зелинская Е. А. Эффективность методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии. Челябинск, 2014. 118 с.
15. Зинатуллина А. Р. Об альтернативной коммуникации с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития / А. Р. Зинатуллина // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов I Международной научной конференции, Москва, 23–24 апреля 2021 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Когито-Центр", 2021. – С. 112-117.
16. Изучение, воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями (XX век): Хрестоматия / Т. А. Баилова, Л.А. Головчиц, М. В. Жигорева, М. В. Переверзева, И. В. Саломатина. – М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2022. – 532 с.
17. Караневская О. В., Бондарь Т. А. Готовность к использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации специалистами детских домов-интернатов. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №41 2020 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/willingness-to-use-alternative-and-additional-means-of-communication-specialists-of-childrens-homes-boarding-schools> (Дата обращения: 07.01.2025)
18. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми. М., 2011. 291 с.
19. Ключева В. В. Применение визуальных дидактических средств при работе с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития / В. В. Ключева, Т. В. Феофилактова // Коррекционно-педагогическое

образование. – 2021. – № 2(26). – С. 56-61.

20. Коненкова И. Д. Обследование речи школьников с задержкой психического развития. М., 2009. 80 с.

21. Костюк А. В., Маршалкин А. П., Маштакова А. М., Инишева О. В. Исследование отношения родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, к обучению детей альтернативным средствам коммуникации // Специальное образование. 2022. № 4. С. 176 – 187.

22. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2012. 144 с.

23. Леонтьев А. А. Психология общения. М., 2009. 365 с.

24. Лустина, О. С. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе детей с МНР / О. С. Лустина // Синергия Наук. – 2020. – № 43. – С. 802-807.

25. Лэнгерт Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 2010. 368 с.

26. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.

27. Малофеев Н. Н. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2014. 128 с.

28. Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР [электронный ресурс] / Т.А. Соловьева, М.В. Переверзева, С. Б. Лазуренко, Н. Н. Павлова, Л. А. Головчиц, Т. А. Баилова, А. Л. Битова, Т. Н. Исаева, О. В. Караневская, И. А. Филатова. – Электрон. текстовые дан. (205 Кб). М.: ИКП, 2023.

29. Немов Р. С. Психология: Словарь-справочник. М., 2010. 304 с.

30. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005 — 477 с.
31. Новоторцева Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь: учебное пособие. СПб., 2009. 144 с.
32. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой – М., 2007. – 181 с.
33. Омарова П. О. Методика формирования навыков общения у умственно отсталых первоклассников. М., 2009. 163 с.
34. Организация образования обучающихся индивидуальным программам развития [электронный ресурс] / О. Г. Болдинова, М. В. Переверзева, Е. В. Семенова, А. М. Царев, текстовые дан. (330 Кб). М.: ИКП, 2023.
35. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2011. 160 с.
36. Петрова Е. А. Анализ использования альтернативной коммуникации при образовании детей, не владеющих вербальной коммуникацией // Проблемы современного педагогического образования. 2021. С. 288-290.
37. Пирогова Г. Н. Хочу говорить. Гласные звуки. Самара, 2009. 63с.
38. Пятница Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. Ростов, 2015. 173 с.
39. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 2009. 192 с.
40. Слепокович Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. СПб., 2008. 247 с.
41. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата / под ред. Л. М. Шипицыной. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 287 с.

42. Стук А. Д. Альтернативная и дополнительная коммуникация в коррекционной работе с лицами с умственной отсталостью / А. Д. Стук, А. Г. Удодов // Colloquium-Journal. – 2020. – № 2-7(54). – С. 81-82.
43. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. Ярославль, 2008. 128 с.
44. Чупрова Е. С. Использование информационных технологий в коррекционной работе. Челябинск, 2013. 78 с.
45. Блохина Л. В., Калинина С. В. Служба раннего вмешательства: методические рекомендации для практической работы с детьми в службе ранней помощи. М., 2008. 200 с.
46. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Преодоление ОНР у школьников. М., 2011. 415 с.
47. Зайцев Д. В., Зайцева Н. В. Основы коррекционной педагогики. Саратов, 2011. 89 с.
48. Мещерякова Б. Г., Зимченко В. П. Большой психологический словарь. СПб., 2012. 672 с.
49. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учебное пособие для студентов пед. институтов / А. Д. Виноградова [и др]. М., 2008. 144 с.
50. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А. В. Кислякова [и др]. Челябинск, 2014. 416 с.
51. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья URL <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 08.01.2025).
52. Формирование коммуникативных умений начальных школьников // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. URL <http://nauka->

pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie

(дата

обращения: 08.01.2025).

53. Формирование коммуникативных способностей начальных школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации. URL <http://www.emissia.org/offline/2011/1552.htm> (дата обращения: 08.01.2025).