



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

**Соловьева Т.А., Переверзева М.В., Лазуренко С.Б., Павлова Н.Н.,
Головчиц Л.А., Басилова Т.А., Битова А.Л., Исаева Т.Н.,
Филатова И.А., Караневская О.В.**

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР

Москва, 2023



УДК: 376.1; 376.2; 376.3; 376.4
ББК 74.54

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. Головниц, Т.А. Басилова, А.Л. Битова, Т.Н. Исаева, О.В. Караневская, И.А. Филатова. – Электрон. текстовые дан. (205 Кб). М.: ИКП, 2023. — 1 электрон. опт. диск. — Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD —привод. – Загл. с экрана.

В методических рекомендациях раскрыты основные понятия, связанные с коммуникативной деятельностью, этапы коммуникативного и речевого развития, представлено разнообразие средств общения, доступных для лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), предложены методы оценки коммуникативных умений обучающихся с целью выбора необходимой коммуникативной системы, стратегии обучения альтернативной и дополнительной коммуникации как в образовательной организации, так и в условиях семейного воспитания.

Методическое пособие рекомендовано учителям-дефектологам, психологам, педагогам, социальным работникам.

Работа выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики № 073–00063–23–01.

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

Компьютер: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; 4,5 Мб свободного пространства на жестком диске; CD/DVD —привод;

Операционная система: Windows 7/8/8.1/10/11;

Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf —файлов.

ISBN 978-5-907593-41-1

© Соловьева Т.А., Переверзева М.В., Лазуренко С.Б., Павлова Н.Н.,
Головниц Л.А., Басилова Т.А., Битова А.Л., Исаева Т.Н., Караневская О.В.,
Филатова И.А., 2023
©ФГБНУ «ИКП», 2023



Оглавление

Введение	4
I. Теоретические основы использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в развитии и обучении детей с ТМНР	5
Общение. Коммуникация. Речь.	5
Целевые группы, нуждающиеся в использовании АДК	8
Характеристика особых потребностей в общении обучающихся с ТМНР	10
Альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК)	12
Средства коммуникации	14
II. Изучение коммуникативных возможностей ребенка с ТМНР	25
III. Организация работы по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ТМНР в процессе реализации ФАОП.	30
Учет сенсорных, двигательных, интеллектуальных нарушений обучающегося при выборе средств АДК	31
Уровни сформированности коммуникативных умений обучающегося как критерий выбора средств АДК	33
Обучение ребенка с ТМНР использованию средств АДК	38
Обучение ребенка с ТМНР использованию средств АДК в повседневной жизни	44
Формирование коммуникативных умений на учебных занятиях	47
Обучение родителей применению средств АДК	48
Создание условий для применения АДК в образовании и психолого-педагогической абилитации	49
Библиографический список	51
Приложение 1. Описание этапов обучения коммуникации PECS	57
Приложение 2. Методика оценки коммуникативных возможностей ребенка с ТМНР	59
Приложение 3. Оценка доступных средств общения	74
Приложение 4. Методика оценки уровня символизации в общении у детей с нарушением слуха и зрения	77
Приложение 5. Пример расширения речевого словаря ребенка в процессе работы с календарем-расписанием	80



Введение

Современный этап развития образования в Российской Федерации характеризуется включением в образовательное пространство детей с различными, в том числе тяжелыми, отклонениями в развитии. Часть из этих детей в силу двигательных, сенсорных, интеллектуальных ограничений испытывает существенные трудности в коммуникации, а иногда и невозможность осуществлять привычное для большинства людей коммуникативное поведение. В последние годы в специальной педагогике развивается новое направление — обучение использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). К сожалению, многие вопросы, связанные с применением АДК еще не решены. Недостаточно разработаны технологии обучения коммуникации детей с различными вариантами дизонтогенеза, не в полной мере определены критерии подбора тех или иных средств АДК для конкретного ребенка. Многие педагоги не владеют не только методикой обучения АДК, но и тем, как использовать АДК в повседневной жизни ребенка. Родители части детей плохо информированы о возможностях АДК, а иногда и негативно настроены в отношении использования для коммуникации иных средств общения, кроме устной речи. В связи с этим возникает потребность определить единые подходы к использованию АДК и обучению технологиям АДК как детей с нарушениями коммуникации, так и других участников образовательного процесса.

В настоящее время в Российской Федерации разработаны и действуют нормативно-правовые акты, обеспечивающие законодательные основы использования АДК и специальные условия реализации АДК в учреждениях социальной защиты, здравоохранения и образовательных организациях. Пособие создавалось с опорой на эти документы. Их перечень представлен в списке литературных источников.

В данном пособии описаны основные этапы коммуникативного и речевого развития, представлено разнообразие средств общения, доступных для лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), предложены методики обследования коммуникативных навыков и обучения альтернативной и дополнительной коммуникации как в образовательной организации, так и в условиях семейного воспитания.



I. Теоретические основы использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в развитии и обучении детей с ТМНР

Общение. Коммуникация. Речь

Потребность в общении – одна из базовых потребностей человека, возникающая с момента рождения и формирующаяся в процессе психофизического развития, особенно интенсивно в раннем возрасте.

В отечественной психологии общение рассматривается как вид деятельности, со всеми присущими деятельности качествами и свойствами. М.И. Лисиной разработана концепция о генезисе общения как коммуникативной деятельности. Общение есть определенное взаимодействие людей, в ходе которого они сообщают о своих проблемах и обмениваются разнообразной информацией, чтобы наладить отношения и объединить усилия для достижения общего результата¹. Общение в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, определяется как неотрывный от форм социальной практики процесс взаимодействия между людьми, в основании которого лежит предметно-орудийная совместная человеческая деятельность².

Взаимодействие предполагает двоих или несколько участников. При общении каждый из них оказывает влияние на ход этого взаимодействия, одновременно является и отправителем, и получателем коммуникативных сообщений. В этом процессе играют роль условия конкретной ситуации общения, а также личный опыт участников. В основе коммуникации людей лежит идея сотрудничества, она предполагает наличие общего для участников смыслового контекста. Коммуникация – это всегда со-общение, т. е. общение, осуществляющееся в системе совместной деятельности.

В общении реализуется потребность в другом человеке. Посредством общения люди организуют различные виды практической и теоретической деятельности, обмениваются информацией, добиваются взаимопонимания, вырабатывают целесообразную программу действий, взаимно влияют друг на друга. Выделяются следующие функции общения (М.И. Лисина³, Г.М. Андреева⁴):

¹ Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; Научно-исследовательский ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед.наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.

² Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография / Под редакцией В.В. Рубцова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 203 с.

³ Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка /Под ред. Рузской А.Г.- М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997

⁴ Андреева Г.М. Социальная психология. - М., Аспект Пресс, 1996.



- коммуникативная: обмен информацией между общающимися людьми;
- интерактивная: организация взаимодействия в процессе деятельности (объединение усилий для достижения какого-то общего результата).
- перцептивная: процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

В зависимости от характера совместной деятельности ребенка со взрослым потребность в общении изменяется по содержанию. На каждом этапе развития она представляет собой потребность в таком участии взрослого, которое необходимо и достаточно для решения ребенком основных, типичных для его возраста задач.

Первоначально, в первом полугодии жизни ребенка, в период эмоционально-личностного общения с окружающими, это потребность во внимании и доброжелательности взрослого. На втором этапе – нужда в сотрудничестве или в соучастии взрослого. Такое содержание потребности в общении появляется у ребенка после овладения им произвольным хватанием. Третий этап характеризуется потребностью в уважительном отношении взрослого, который является источником знаний. Ребенок стремится к совместному обсуждению явлений и событий предметного мира, что возможно только при понимании взрослым важности для ребенка этих вопросов. На четвертом этапе у ребенка проявляется интерес к человеческим взаимоотношениям, ребенок овладевает их правилами и нормами, стремится добиться общности взглядов со взрослым, чтобы использовать как руководство в своих поступках. Общение разворачивается на фоне теоретического и практического познания ребенком социального мира. В этот период возникает потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого.

Таким образом, типичное развитие общения как целостной деятельности представляет собой последовательную смену качественно своеобразных форм, характеризующихся особым содержанием потребности ребенка в общении со взрослым, характером ведущего мотива и преобладающими средствами общения.

Ребенок реализует свои возможности благодаря тому, что окружающие взрослые люди в процессе взаимодействия передают ему свой опыт, обучают его. Это взаимодействие возможно при овладении ребенком необходимыми и доступными ему средствами коммуникации. Появление различных средств коммуникации обусловлено как возрастом ребенка, так и уровнем его психического развития, потребностью в общении со взрослыми, прежде всего, с матерью. Уже в первые месяцы жизни готовность к общению проявляется у ребенка в том, что его голова повернута к матери, он смотрит ей в глаза. Еще до того, как у ребенка появляются слова, и он начинает пользоваться речью, у него развивается система дословесных средств общения, которую Е.И. Исенина⁵ называет «протоязыком», в который входят вокализации, выразительная мимика, движения тела, жесты и взгляды (несимволическая коммуникация), а также

⁵ Исенина, Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е.И. Исенина. - Москва: Прогресс, 1999. - 78 с.



предметные протознаки — предметы, используемые ребенком и матерью в различных ситуациях общения. В дальнейшем дети и взрослые обычно продолжают широко пользоваться невербальными средствами, дополняющими речь, придавая ей выразительность, наполняя дополнительными смыслами и оценками ситуации взаимодействия. Невербальные средства имеют определенное самостоятельное значение в коммуникации. Они предвосхищают то, что будет передано вербально, иногда служат «заменителями» слов или целых фраз.⁶ С развитием у ребенка способности к обобщению становится возможным использование символической коммуникации.

Без символов мы можем говорить только о том, что есть здесь и сейчас, о вещах, которые представлены физически в данных конкретных условиях, о том, что можно посмотреть и потрогать. Общение с помощью символов позволяет говорить о том, что отдалено во времени или расстоянии.

Конкретная символическая коммуникация использует символы, физически близкие к тому, что они обозначают. Например, жесты-образы, зрительно изображающие предмет или понятие («мяч», «круглый», «большой» и др.), подпрыгивание чтобы показать желание играть в лошадки, демонстрация чашки при желании пить и др.

Устная и письменная речь, как общепринятые формы символической коммуникации используют самые абстрактные символы. Они абстрактны, потому что не имеют ясных физических отношений с тем, что они представляют. Это условная последовательность звуков, букв, которая существует в отдельной культуре.⁷

В словесной форме обобщено исторически сформировавшееся содержание человеческого опыта. Слово отражает представления, которые возникают только в процессе предметно-орудийных действий. Именно поэтому очень важен начальный этап становления «предметного» мира ребенка. Для ребенка некоторый объект не существует до действия с ним (объектом), соответственно и не имеет каких-либо свойств. Только в результате конкретной деятельности с действительным объектом ребенок начинает выделять отдельные его свойства. Образование значений слов и их содержание происходит через предметно-орудийную составляющую совместной деятельности. Именно в ходе подобной специальной организации коммуникативно ориентированного «предметного» действия, которую П.Я. Гальперин⁸ рассматривал как формирование «речевой» формы умственного действия, возникают те психологические новообразования,

⁶ Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Жигорева. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с. С.139.

⁷ Пташник Е. Несимволическая и Символическая коммуникация слепоглухих детей (системы, средства, оценка, методические приемы работы). Сергиев Посад, 2005. 80 с.

⁸ Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П.Я. Гальперин; ред. А.И. Подольский. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. — С. 272 — 317.



которые способствуют соответствующей координации деятельности учащегося в системе совместной учебной деятельности.

«Формирование речи, — указывал П.Я. Гальперин, — полно и точно воплощающей действие, которое оторвалось от своих материальных объектов и средств, возможно только под контролем других людей».

Владение социальным значением кодов обеспечивает человека возможностью перерабатывать и расшифровывать информацию, которую передал собеседник в процессе общения. Информация в процессе общения может быть передана с помощью жестов и других невербальных средства, а также устной и письменной речью, символами или графическими знаками.

Именно речь (язык), как социальное явление, обеспечила человека возможностью хранения и передачи информации, обмена социальным опытом, нормами и традициями культуры.

Речь, представляющая собой систему социальных знаков, сложившуюся в процессе общественного развития языка, являясь средством общения, отражает субъективное психологическое состояние и отношение говорящего к происходящему с помощью объективных внешних проявлений.

Слушающий (или читающий) человек извлекает мысль, чувства, знание из внешне выраженного слова. Процесс перехода от восприятия сигнала к его пониманию включает элементы символической деятельности: внешне выражаемые сигналы используются не как независимые, а в их обусловленной или предполагаемой связи с субъективным состоянием. Внешние социально обусловленные сигналы (мимические, звуковые, жестовые, графические), содержащие в себе определенное смысловое значение, обладают общим свойством: через их осознание или декодирование происходит передача информации, которая влияет на поведение человека в конкретно заданном контексте «здесь и сейчас». Таким образом, знаковые невербальные средства или система коммуникации дополняет и усиливает речевую, подкрепляет смысл сказанного. Ее значение и функция заключается в установлении и поддержании контакта, оперативной передачи небольшого объема информации о изменениях, происходящих в окружающей среде и имеющих непосредственное отношение к действиям и психологическому состоянию собеседника.

Целевые группы, нуждающиеся в использовании АДК

В настоящее время можно выделить следующие группы лиц, которым рекомендовано освоение и использование АДК:

- Обучающиеся и воспитанники со стойкими специфическими трудностями коммуникации, плохо поддающимися коррекции, или отсутствием коммуникации, в первую очередь — это обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе дети с паллиативным статусом;
- педагогические и иные работники образовательных организаций, сопровождающие обучающихся, воспитанников со стойкими



специфическими трудностями коммуникации, плохо поддающимися коррекции, или отсутствием коммуникации;

- родители и другие члены семьи обучающегося, воспитанника со стойкими специфическими трудностями коммуникации, плохо поддающимися коррекции, или отсутствием коммуникации.

К категории обучающихся с ТМНР относятся лица с различными сочетаниями разной степени выраженности сенсорных, двигательных, интеллектуальных, речевых и соматических нарушений, психическое развитие которых проходит в особых условиях восприятия окружающей действительности.

В данную категорию попадают как обучающиеся, у которых присутствует сочетание нескольких нарушений, в том числе с первично сохранными возможностями интеллектуального развития, состояние которого можно выявить только после диагностического обучения (слепоглухие дети, глухие или слепые с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата и др.), так и дети с выраженной умственной отсталостью, осложненной сенсорными, двигательными и соматическими нарушениями.

Дети с ТМНР нуждаются в постоянной интенсивной поддержке во всех видах деятельности. Их коммуникативное развитие серьезно затруднено вследствие физических и интеллектуальных ограничений. Многие из них в течение всей жизни так и не смогут овладеть устной или письменной речью. Для формирования и развития коммуникативных навыков разработаны системы альтернативной и дополнительной коммуникации, которые позволяют научить обучающихся с ТМНР элементарным навыкам общения в доступных для них пределах.

Обучающиеся с паллиативным статусом – это дети, страдающие неизлечимыми, прогрессирующими и угрожающими жизни заболеваниями, которые невозможно вылечить, но можно облегчить тяжесть их течения, а также улучшить качество жизни этих детей и их семей. Такими заболеваниями, например, могут быть тяжелые системные и генетические заболевания, тяжелые формы органического поражения ЦНС, злокачественная эпилепсия, онкология в 4 стадии, СМА 1 и 2 типа, мышечная дистрофия Дюшена и др. Таким детям оказываются социально-психологическая и социально-педагогическая помощь, направленные на профилактику отклонений в поведении и развитии их личности⁹. Несмотря на свое физическое состояние, эти дети нуждаются в общении, в том числе с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации, которое способствует расширению их возможностей сообщать о своих потребностях, желаниях, проблемах. Общение помогает наполнять их жизнь событиями.

⁹ Приказ Министерства здравоохранения РФ и Министерства труда и социальной защиты РФ от 31.05.2019 г. № 345н/372н «Об утверждении Положения об организации оказания паллиативной медицинской помощи, включая порядок взаимодействия медицинских организаций, организаций социального обслуживания и общественных объединений, иных некоммерческих организаций, осуществляющих свою деятельность в сфере охраны здоровья»



Характеристика особых потребностей в общении обучающихся с ТМНР

Коммуникативные потребности относятся к категории социальных потребностей человека. Они развиваются у маленького ребенка в процессе взаимодействия с другими людьми прежде всего в ситуациях удовлетворения его физиологических и эмоциональных нужд и потребности в безопасности, которые являются базовыми потребностями для любого человека. Удовлетворение базовых и ряда социальных потребностей реализуется через коммуникативные действия, которые складываются в коммуникативное поведение.

У детей с ТМНР в силу комбинации нарушений развития сенсорных процессов, произвольных движений, формирование коммуникативных потребностей имеет свои особенности, обусловленные:

- замедленным темпом формирования психических процессов и процесса коммуникации;
- трудностями взаимодействия с окружающим миром и социальной средой;
- снижением способности к формированию понятий, приему, переработке и хранению информации;
- повышенными утомляемостью и истощаемостью.

Вследствие снижения возможностей взаимодействия с другими людьми, ограничения либо искажения каналов получения информации, особенностей познавательной деятельности и мыслительных процессов эти дети имеют резко ограниченный репертуар коммуникативного поведения и общения. Они испытывают трудности в установлении связи между случаем, его результатом и причиной, часто пассивны в установлении контактов. При наличии двигательных нарушений добавляются трудности в способности исследовать мир и общаться посредством движений, знаков, жестов.

К коммуникативным потребностям детей с ТМНР относятся:

- потребность в социальном взаимодействии и общении с использованием доступных средств коммуникации;
- потребность в передаче в доступной ребенку форме информации о себе, своем состоянии, желаниях.

Особые коммуникативные потребности обучающихся с ТМНР, находящихся в отделениях паллиативной помощи, заключаются в:

- уважительном отношении;
- удовлетворении потребности в общении;
- проявлении принятия, эмпатии, сопереживания, эмоциональной поддержки;
- подборе доступных средств и форм коммуникации (в том числе учете индивидуального темпа);



- поддержке коммуникативной активности ребенка, предоставлении достаточного времени на ответ.

Эти потребности у детей с разными типами нарушенного развития будут реализовываться разными способами.

Для удовлетворения вышеперечисленных потребностей необходимо проводить работу по формированию процесса общения у обучающихся с ТМНР. Она включает:

- формирование мотивации к процессу общения и практико-ориентированному взаимодействию с социальной средой;
- содействие овладению обучающимся доступными видами, средствами и формами общения с учетом функционального состояния центральной нервной системы, нейродинамики психических процессов, состояния слуха, зрения и других психофизических особенностей обучающихся;
- обязательность специальной помощи в овладении средствами общения;
- использование любого взаимодействия взрослого с ребенком как обучающей ситуации для формирования и развития общения;
- соблюдение этапности повышения уровня символизации средств общения: от **реального предмета**¹⁰, через формирование **образа** предмета или действия, его **изображения** (в виде рисунка, фотографии, объемной модели, барельефа, рельефа в зависимости от зрительных возможностей ребенка) к **слову**, как высшей форме символизации, «сигналу сигналов» (по И.П. Павлову);
- формирование и развитие познавательной деятельности, эмоциональной сферы;
- формирование всех доступных способов восприятия речи (слухового, слухо-зрительного, тактильно-вибрационного);
- формирование доречевых и доступных речевых средств общения;
- включение в единую систему общения всех участников процесса взаимодействия;
- использование рекомендованных средств сенсорной коррекции;
- оказание поэтапной поддержки в подборе средств коммуникации.

Средства коммуникации при обычном развитии осваиваются последовательно, от конкретного к абстрактному. При переходе к символической коммуникации наиболее понятными символами выступают естественные жесты и предметы, но в ряде случаев ребенок готов к усвоению и использованию более сложных средств коммуникации, например графических символов, слов. Это

¹⁰ Реальный предмет является фрагментом культурного кода человеческого общества. Он не только обладает определенными качествами и свойствами, но и содержит внутри себя информацию об исторически сложившемся способе употребления, которая передается из поколения к поколению.



зависит от возраста, особенностей и прогноза развития ребенка, предшествующего обучения и ряда других факторов. Учет этих факторов ориентирует на соблюдение **этапности работы по освоению** средств АДК:

1. Определение доступного уровня символизации.
2. Последовательное повышение самостоятельности использования средств АДК на этом уровне и увеличение количества используемых символов.
3. Последовательный переход от одного уровня символизации к другому. В некоторых случаях ребенок останавливается на определенном уровне, совершенствуется в использовании средств АДК на этом уровне, но на следующий уровень не переходит. В других случаях переход от одного уровня символизации к другому осуществляется постепенно. Необходим «переходный период», когда к используемому средству для передачи или получения сообщения присоединяется аналогичный символ более высокого уровня символизации, и используются одновременно оба в одной коммуникативной ситуации.

Альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК)

Альтернативная коммуникация — это общение с собеседником без использования устной речи. **Дополнительная** коммуникация — это коммуникация, дополняющая устную речь. Термин «дополнительная» подчеркивает, что эта форма коммуникации направлена на поддержку несовершенной или специфической речи собеседника и использование дополнительных средств в случае недостаточных возможностей собеседников передавать/получать информацию.

Использование средств АДК направлено на поддержку процесса развития речи ребенка с коммуникативными трудностями и обеспечение альтернативной формы коммуникации в случае, если у человека так и не разовьется способность говорить устно.

Все неголосовые системы являются альтернативными, но альтернативная форма коммуникации может использоваться либо как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней.¹¹ Одни и те же средства, в зависимости от конкретных условий, могут быть средствами как дополнительной, так и альтернативной коммуникации.

Альтернативная коммуникация нужна в тех случаях, когда у ребенка или взрослого с нарушениями развития нет возможности при помощи речи выражать свои потребности понятным, социально приемлемым способом, обозначая для окружающих:

- выбор из нескольких вариантов;
- просьбы (о предмете, действии, информации, завершении события, выборе чего-то другого, о необходимости изменения количества — «еще» — или отказа от продолжения — «достаточно» и пр.);

¹¹ Рязанова И.Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2018. № 5(47). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5844>



- отказ;
- ответ на вопрос (да/нет);
- информацию о прошедших или будущих событиях;
- выражение отношения к человеку, предмету, действию, событию;
- социально принятые символы (приветствие, прощание, благодарность и пр.).

Альтернативные средства и технологии коммуникации открывают перспективы для любого ребенка получить доступ к общению с людьми и овладению речью как наиболее совершенным средством межличностного взаимодействия и присвоения культурно-исторического опыта, накопленного человечеством. Трансформация коммуникативной системы, смена одних коммуникативных средств другими, должна осуществляться с учетом психологических потребностей человека и соответствием функциональных возможностей коммуникативных средств уровню психического развития пользователя. Как только коммуникативные каналы перестают удовлетворять психологическим возможностям, коммуникативным и социальным потребностям человека, группы лиц или общества, технологии и средства коммуникации должны меняться.

В детском возрасте возможность включения АДК в комплексную помощь напрямую зависит как от тяжести состояния, так и от прогнозов развития ребенка. При отсутствии устной речи у детей с тяжелыми множественными нарушениями крик, смех, плач различной модальности, вокализации и цепочки слогов являются одним из немногих средств коммуникации. Важно научить детей вступать в контакт, поддерживать и завершать его, используя невербальные и вербальные средства, соблюдать общепринятые правила коммуникации; научить использовать любые доступные средства альтернативной коммуникации в процессе общения: использование предметов, жестов, взгляда, шумовых, голосовых, речеподражательных реакций для выражения индивидуальных потребностей.¹²

У некоторых детей с нарушениями развития устная речь может появиться значительно позже по сравнению с нормативным развитием. В общении с ребенком в этом случае наряду с устной речью включают естественные жесты, которыми постепенно ребенок начинает пользоваться самостоятельно. При этом работа по развитию речи должна проводиться в полном объеме, а жесты позволяют делать звучащую речь более понятной до тех пор, пока ребенок не освоит речь в той мере, чтобы она стала основным средством коммуникации. Для детей с эмоционально-волевыми, интеллектуальными нарушениями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата АДК начинают вводить также в тех случаях, когда существует значительный разрыв между потребностями и возможностями ребенка сообщить о них при помощи речи. Такой разрыв часто приводит к различным проявлениям нежелательного поведения, поскольку на нежелательное поведение реагируют окружающие, и это позволяет ребенку часто

¹² И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, А.П. Надточий Особенности невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями // Детская и подростковая реабилитация. №5 (47), 2018. С. 13-19



достигать своих целей: получать желаемое, избавляться от требований, привлекать внимание и пр. Таким образом, ребенок начинает использовать проявления проблемного поведения как коммуникативные сигналы.

Обязательным условием эффективной помощи является обеспечение систематической работы над речевым развитием, использование средств АДК как основы для звучащей речи: ребенок повторяет за взрослым жест и называет слово, выкладывает фразу из карточек и на доступном уровне озвучивает ее.

В раннем и дошкольном возрасте использовать высокотехнологичные устройства, воспроизводящие звучащую речь не рекомендуется, так как это может затормозить развитие собственной устной речи ребенка. Исключение делается лишь в тех случаях, когда тяжесть и прогноз состояния ребенка исключает использование в дальнейшем им устной речи. В таких случаях высокотехнологичные устройства АДК могут использоваться достаточно рано, например, в районе 2–3 лет.

Любые, в том числе самые современные средства альтернативной невербальной коммуникации, обладают статусом, возможностями и функциями невербального компонента и должны способствовать становлению и развитию вербальной коммуникации и речи, и, в конечном счете, речевому общению.

Средства коммуникации¹³

Развитие средств общения начинается с использования средств **несимволической коммуникации**. Несимволическая коммуникация — это передача сообщения без использования символов: выражение приятного и неприятного, голода, жажды, протеста, требование внимания, приветствие, выражение предпочтения. Несимволические формы коммуникации не стандартизированы и не общеприняты. Очень важно наблюдать за поведением ребенка внимательно и отвечать на эти несимволические формы коммуникации. Следует отметить, что положительная реакция на попытку ребенка общаться не обязательно означает, что взрослый обязательно должен дать положительный ответ, сказать «да» на то, что хочет ребенок. Реакция является положительной и в том случае, когда педагог говорит: «нет» или «не сейчас». Главное, чтобы ребенок чувствовал, что его понимают. Важным условием является быстрый ответ взрослого, позволяющий ребенку установить связь между собственным поведением и реакцией взрослого.

Для детей с двигательными нарушениями в структуре ТМНР действенным средством общения является телесно-тактильная коммуникация. Эти дети, испытывают трудности при удержании или захвате предмета, вследствие чего их предметно-манипулятивная и игровая деятельность на ранних этапах развития носит искаженный характер, поэтому окружающим взрослым достаточно сложно определить коммуникативную направленность действий ребенка из-за нечеткого и

¹³Представлены в последовательности повышения уровня символизации



неявного их выражения. В некоторых случаях этот вид коммуникации на начальных этапах обучения является единственным способом взаимодействия с ребенком, имеющим нарушения двигательной и сенсорной сферы, на основе которого строится продуктивное взаимодействие ребенка со взрослым.¹⁴

В зависимости от направленности на коммуникативного партнера в общении выделяют ненамеренную и намеренную коммуникацию.

Ненамеренная коммуникация предполагает выражение потребностей человека без адресованности сигналов (плач, вокализации, изменение движений и пр.) другому человеку. Такое поведение наблюдается у детей первых месяцев жизни при обычном развитии, однако в случае тяжелых множественных нарушений при крайне низких возможностях функционирования, этот вид коммуникации может сохраняться у человека и в более позднем возрасте. Непреднамеренное поведение ребенка является средством, которое используется взрослым, чтобы понять его потребности и желания. Ребенок непреднамеренно сообщает, что он голоден или сыт, что ему комфортно или нет, не зная, как родители будут реагировать на его поведение. Он может использовать движения головой, руками, ногами, изменение положения тела, выражения лица, плач, напряжение тела.

Намеренная коммуникация возникает в тех случаях, когда ребенок адресует свое сообщение (при помощи крика, движений и др.) другому человеку. В зависимости от того, какие средства использует ребенок в процессе намеренной коммуникации принято говорить:

- о нестандартном общении, когда ребенок использует способы сообщения о своих потребностях, которые не будут использоваться в более старшем возрасте. Например, ребенок карабкается на руки, тянет взрослого, чтобы привлечь внимание, сталкивает со стола игрушки, с которыми не хочет играть.
- о стандартном общении — если ребенок использует общепринятые формы поведения, например, касается руки, чтобы привлечь внимание, качает головой для выражения отказа и пр.

Намеренное общение формируется, если взрослый воспринимает эти сигналы как сообщения и реагирует на них, удовлетворяя потребности ребенка, тогда ребенок начинает использовать данные сигналы **намеренно**: например, поднимает руки, когда хочет, чтобы его взяли на руки, отталкивает то, что не хочет, касается предметов, отворачивает голову, приближает или протягивает предмет, отворачивается от человека или деятельности, кричит, проявляет самоагрессию, бросает предметы, продолжает «зачерпывать» пищу из пустой тарелки как требование «еще», кладет руку взрослого на застрявшую молнию, старается двигать руками взрослого быстрее или медленнее и т.п.).

Обучение намеренному поведению и общению дает ребенку средство контроля над окружающей средой. Намеренность является

¹⁴ Сальникова Д.А. Практические аспекты использования телесно-тактильной коммуникации в коррекционно-развивающей помощи детям с двигательными нарушениями в структуре ТМНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - №4. 2022. С.62-71.



необходимой частью для развития любых средств общения. Появление намеренности в общении является одним из наиболее важных условий развития коммуникации.

Для части детей с ТМНР формирование намеренности поведения является сложной задачей, для решения которой им необходимо усвоение связи между собственным поведением и реакцией на него взрослого человека.

Если ребенок не использует намеренное поведение для коммуникации, взрослому имеет смысл реагировать на его ненамеренное поведение, показывая таким образом, какие отношения существуют между тем, что делает ребенок и что делает взрослый. Например, когда ребенок произносит звуки или улыбается, а взрослый обращает на это внимание, ребенок постепенно научится произносить звуки и улыбаться, чтобы получить внимание взрослого.

Намеренность коммуникации позволяет ребенку более целенаправленно осваивать досимволические и некоторые символические средства коммуникации, сочетать их в общении. Ребенок учится сочетать взгляд, изменение положения тела, вокализации с усвоенными предметными и общепринятыми жестами (указательный жест, хлопанье в ладоши, социальная (адресованная другому человеку улыбка), отдает и забирает предметы, использует движения другого человека, чтобы получить определенный результат (тянет взрослого за руку к месту, где лежит нужный предмет, цепляется за другого человека, чтобы взяли на руки и пр.)

Символическая коммуникация — общение с использованием различных символов и разных форм речи. Символ — это то, что обозначает, подразумевает какой-либо другой предмет, деятельность, человека или другое понятие.

Символы принято делить на предметные (предмет или его часть), мануальные (жесты), графические (любые изображения), различные формы словесной речи (устная и письменная, дактильная).

На этапах развития символической коммуникации различают *конкретную* (вокализации, пантомима, естественные жесты [«мой», «сядь», «пойдем»], натуральные предметы), *абстрактную* (жесты, фото, рисунки, абстрактные формы и рисунки) и *формальную (язык)* (устная и письменная речь [плоскопечатный и рельефно-точечный шрифт], жестовая речь, дактилология).

Используемые предметы и изображения имеют разные уровни сложности, включая более простые, конкретные и более абстрактные символы.

Реальный предмет — то, с чем ребенок имеет дело в повседневной жизни. Самостоятельно или с помощью взрослых ребенок осваивает способы обращения с каждым предметом, осознает его назначение, а также связывает предмет с той ситуацией, в которой этот предмет присутствует. Таким образом формируются непосредственное представление о предмете и обобщение способа действия с предметами одного класса как основа для появления понятия языка.

Тактильный символ — специфическое средство перехода к абстрактным символам. Может быть представлен как в трех измерениях (реальный предмет), так и в двух (изображение). Особенности тактильного символа: располагается на небольшой, как правило прямоугольной подложке (из картона, пластика или



другого материала), позволяющей брать его в руки, манипулировать, передать другому, положить рядом с тем, что этот символ обозначает. Расположение символа на такой основе, к тому же, обозначает границу, что помогает ребенку отделить символ от того, что данный символ обозначает. Граница также показывает, что данный предмет не предназначен для функционального использования, а является символом, применяемым для коммуникации. Тактильный символ содержит ясные, чувственные отношения с тем, что представляет, и требует только узнавания. Тактильным символом может стать и определенный тип прикосновения ухаживающего взрослого к ребенку, предупреждающий о той или иной манипуляции, связанной с уходом за ребенком, или тактильный жест жестового языка. Ребенок может продемонстрировать узнавание символа через простые моторные реакции, такие как показ и дотрагивание, а в случае выраженных двигательных нарушений (и достаточно сохранного зрения) возможен выбор взглядом. Возможность тактильного различения позволяет использовать символы для детей с выраженными нарушениями зрения и слепоглухими детьми.

Типы предметов-символов:

Тождественные предметы: реальный предмет, использованный в деятельности, который представляет деятельность или предмет. Например, некоторое количество изюма, приклеенного на квадратный лист бумаги, может служить символом изюма как продукта.

Частичные или ассоциативные предметы: части предметов или предметы, ассоциируемые с деятельностью. Например, кольцо от пирамидки как часть целой собранной пирамидки, может быть и символом занятия с дефектологом; кусок ковролина, такого же как в игровой комнате, наклеенного на основу, может стать символом игровой комнаты или занятия в этой комнате.

Предметы-символы, содержащие одно или два характерных свойства того, что они представляют. Например, защелка от ремня безопасности как символ поездки на машине.

Миниатюрные предметы-символы: миниатюрные предметы (например, кукольная мебель и посуда). Такие символы требуют достаточных зрительных либо тактильных и познавательных способностей, необходимых для понимания их значения. Имеют ограничения для использования. В частности, тотально слепые дети с трудом понимают отношения между миниатюрным и реальным предметом. Например, чувство сидения в кресле (ощущение от касания спинки стула спиной) имеет мало общего с тем ощущением, которое ребенок получает при осязании кукольного стула пальцами. Даже детям с хорошим зрением требуется достаточный уровень познавательного развития, чтобы понять отношение между миниатюрным и реальным предметом, особенно при большой разнице в размере. Готовые миниатюрные предметы подходят только для ограниченной области предметов и понятий, которые они представляют. Использование миниатюрных предметов требует уверенности в том, что ребенок не станет использовать его не по назначению (например, глотать его, засовывать в ухо или нос и т.п.).

Искусственные символы: для некоторых видов деятельности и предметов очень трудно подобрать предмет-символ. В таких случаях можно создать символ,



далее постоянно используя его перед началом данной деятельности или предъявляя предмет. Например, для предмета — рабочего стола можно приклеить на него кусок фактурной ткани и использовать в качестве символа маленький кусочек такой же ткани.

Символ для контейнера, коробки, места для нескольких однородных предметов: если деятельность включает большое разнообразие материалов или частое изменение материалов, может быть очень трудно иметь под рукой символы для всех возможных материалов. Так, трудно иметь символы для всех продуктов в столовой. Одно из решений — использовать символы для контейнеров. В этом случае несколько символов могут быть использованы, чтобы выбрать потенциально неограниченное количество предметов.

Фотография и реалистичное изображение предмета в рисунке — зрительно воспринимаемый образ предмета без возможности воспроизвести с ним реальное действие. Этот тип символа содержит такие значимые характеристики предмета, как цвет, пропорции и переданная визуально фактура, поскольку вещи, сделанные из различных материалов, на фото и на рисунках, даже реалистичных, выглядят по-разному. Если ребенок узнает фото и картинки, то ему можно сообщать о чем-либо, используя символы такого типа в сопровождении словесной и/или жестовой речи.

Линейный рисунок — собственный рисунок взрослого или готовый, может быть раскрашенным или черно-белым.

Условное (контурное) изображение предмета — также зрительно воспринимаемый образ предмета, но содержащий лишь самые обобщенные его характеристики — форму и пропорции. Это более высокий уровень символизации, чем реалистичное изображение, но менее сложный, чем письменное слово. Условные изображения легче изготовить и пополнять их запас, чем реалистичные картинки. Примерами могут служить пиктограммы. Однако овладение общением с помощью пиктограмм требует довольно высоких познавательных возможностей, способности к абстрактному мышлению. Условные изображения, так же, как и символы всех предыдущих уровней, призваны не заменить словесную речь, а быть ступенью на пути овладения ею и должны сопровождаться языковыми средствами общения.

Жест — выразительное движение одной или двумя руками, имеющее определенное значение и смысл в конкретной ситуации. Выделяют культурные жесты — жесты, принятые в конкретной культуре общения, жесты национального жестового языка (в России - РЖЯ) или языковой программы Макатон; или особый, предложенный самим ребенком жест, постоянно используемый им и его окружением в одних и тех же ситуациях. Жест является уже понятием языка и средством символизации высокого уровня. Исследования даже естественных и домашних жестов показали, что наиболее интенсивно они формируются у детей в сензитивном для освоения речи периоде и сопровождают устную речь ребенка достаточно долго. Постепенно изобразительный компонент редуцируется, и «похожесть» жеста на предмет или действие с ним перестает играть значимую роль для понимания. Лица с нарушениями слуха используют в общении русский жестовый язык в двух разновидностях: разговорный жестовый язык (РЖЯ),



имеющий свою грамматику и правила построения фразы, опирающиеся на визуальное мышление, и калькирующий жестовый язык (КЖЯ), использующий грамматику и построение фраз, принятых в разговорном русском языке.

Письменное слово — воспринимается ребенком на зрительной основе, не имеет визуального сходства с обозначаемым предметом, а также значительно сложнее в структурном отношении, чем картинки и условные изображения. Слова, написанные на табличках, используются для подкрепления неточно воспринимаемой устной речи, обучения глобальному чтению детей с нарушениями слуха, нарушениями речи, выраженными двигательными нарушениями.

Дактильная речь — форма словесной речи (по сути, аналог письменной речи), в которой каждой букве алфавита соответствует определенное положение пальцев. Используется при обучении детей с нарушениями слуха, позволяя лучше овладеть структурой слова. Подкрепляет устную речь или дополняет жестовую речь ребенка. По характеру воспроизведения сходна с письменной речью («письмо в воздухе»).

Устная, письменная, дактильная¹⁵ речь — наиболее абстрактные формы символической коммуникации, требующие от ребенка владения не только моторными навыками для говорения и письма, но и значительных познавательных способностей к анализу, синтезу и обобщению.

Указанные средства используются в различных **системах коммуникации**:

Календарная система — символическая система коммуникации, в которой символы или предметы-символы используются для представления основных видов деятельности в течение определенных отрезков времени, например, в первой половине дня или в течение всего дня. Благодаря календарной системе ребенок включается в ежедневную последовательность событий и видов деятельности, что становится основой для развития различных средств коммуникации. Разработанная для детей с нарушениями зрения и слуха J.van Dijk, M. Janssen и T. Visser, календарная система с 1995 года была введена и доработана в Сергиево-Посадском доме-интернате слепоглухих (ныне Семейный центр им. А.И. Мещерякова). В настоящее время успешно применяется в образовании слепоглухих детей и детей с ТМНР.

Педагогами разрабатываются различные виды календарей, которые подбираются индивидуально для каждого ребенка, в зависимости от физических, сенсорных, моторных, психических и интеллектуальных возможностей ребенка. Календари могут быть: предметные; имеющие рельефные, контурные, барельефные изображения предметов (для слепых); картинные, фотокалендари; календари, содержащие письменные таблички для глобального восприятия;

¹⁵ Слепоглухие люди в общении используют модифицированные дактильные знаки, которые «говорящий» воспроизводит в руку человека, воспринимающего сообщение. Также иногда используют азбуку ЛОРМ - специальный тактильный код, где каждой букве соответствует своя точка или линия на человеческой ладони. Азбука изначально ориентирована на осязание, поэтому она используется при одновременном отсутствии слуха и зрения.



календари-расписания с использованием письменной формы речи; календари-дневники и др.

Работая с календарем, педагог учит детей связывать знаки (предмет, символ, рисунок, жест) с определенными ситуациями или поведением, что является важным условием для обучения вообще, а для обучения коммуникации в особенности.^{16, 17}

Языковая программа Макатон — представляет собой систему, которая позволяет сочетать использование устной речи (если пользователь может говорить, но по каким-то причинам делает это недостаточно понятно для окружающих его людей) с жестами и/или изображениями (выбор осуществляется в зависимости от ситуации и удобства конкретного пользователя). Языковая программа Макатон состоит из базового словаря (450 наиболее употребительных и нужных для взаимодействия понятий), ресурсного словаря (около 7000 более сложных и менее частотных понятий, часто уникальных для конкретной страны) и дополнительных словарей. Каждому из этих понятий соответствуют жест и символ (картинка), передающие смысл или внешний образ понятия. Она успешно применяется более чем в 40 странах мира, при внедрении в основу жестовой составляющей включены жесты национального жестового языка той страны, в которой планировалось использование языковой программы. Коммуникативный партнер (родитель, специалист, любой человек, знакомый с программой) пользуется устной речью, обозначая ключевые слова своего высказывания жестами, что повышает возможности понимания речи человека с нарушениями развития. Изображения языковой программы Макатон могут использоваться в качестве отдельных коммуникативных символов, для маркировки помещений, составления расписаний и плана действий, для рецептов, обсуждения книг и др.

Система PECS — это система обмена карточками, которая позволяет формировать базовые коммуникативные навыки для демонстрации желаний или потребностей. Со временем, или в зависимости от уровня развития навыка, с помощью карточек можно также научиться строить предложения, отвечать на вопросы и комментировать собственные чувства и эмоции. Представляет собой высокоструктурированную систему обучения обмена карточками, состоящую из 6 этапов, для выражения просьбы, отказа и других форм функциональной коммуникации. Ориентирована на использование поведенческого подхода. Была разработана Лори Фрост (Lori Frost) и Энди Бонди (Andy Bondy) в 1985 году для преодоления сложностей, с которыми сталкивались педагоги при использовании различных программ обучения навыкам детей с РАС. (Описание этапов представлено в Приложении 1).

Коммуникативные таблицы — это способ использования освоенных символов упорядоченно на бумаге, другой (горизонтальной, вертикальной) поверхности или в планшете. Они вводятся, как только ученик начинает свободно

¹⁶ Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Жигорева. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — С. 139-144.

¹⁷ Заречнова, Е.А. Календари. Приемы работы с различными видами календарей для детей с нарушениями развития, включая слепоглухоту / Е.А. Заречнова, Е.Н. Топоркова // Дефектология. — 2011. — №6. — С. 40 — 47.



ориентироваться более чем в 4 символах. Коммуникативные таблицы могут использоваться:

- для обеспечения более удобного выбора (например, изображения мультфильмов, которые любит смотреть ребенок);
- для более успешного общения в процессе какой-либо деятельности (например, на конкретном коррекционно-развивающем занятии). В этом случае в таблицу включаются символы, обозначающие предметы, действия, качественные характеристики, символы-вопросы, символы-выражение отношения и пр.

В зависимости от задач, коммуникативные таблицы могут располагаться на листе с лентой, металлической доске (если изображения на магнитной основе), рамке из флиса (если карточки на липучке) или в технологическом устройстве (например, Go-Talk).

Размеры и содержание коммуникативной таблицы могут быть различными. Обычно это определяется потребностями и способностями пользователя. Коммуникативная таблица включает 4–6 предметов-символов\фотографий с изображением важных для человека людей, занятий и т. д. В зависимости от назначения, коммуникативные таблицы могут быть: таблицами выбора (в такую таблицу включены 2 или более символа, из которых ребенок может выбрать), тематическими (это таблица символов, необходимых для обсуждения определенной темы – еда, одежда и пр.), ситуативными таблицами (символы, которые могут пригодиться в определенной ситуации) или таблицами участия (в такую таблицу включают как символы для осуществления выбора, так и символы, с помощью которых ребенок может о чем-то попросить, отказаться, привлечь к себе внимание и пр., чтобы поучаствовать в деятельности или в ситуации общения). Одна из самых важных таблиц — таблица базовых слов. Такие таблицы содержат общеупотребительную лексику, которая подходит под многие ситуации.

Коммуникативные папки/альбомы являются способом хранения и систематизации коммуникативных символов (чаще графических, реже предметных). Коммуникативные папки/альбомы содержат общеупотребительную лексику, подходящую для многих ситуаций. Выбирая необходимые символы, ребенок может попросить о чем-нибудь, выразить свои желания или чувства. Альбом/папка — это, как правило, пластиковая папка на кольцах с разделителями разных цветов, на которых группируется словарь по категориям, темам или по другому принципу в зависимости от возникающих потребностей ребенка, учебной ситуации¹⁸. В папку могут помещаться как страницы с таблицами, так и использоваться другие способы классификации символов (по видам занятий, по необходимости в разных ситуациях и пр.). Альбом / папка располагается таким образом, чтобы ребенок имел к ней постоянный доступ или мог взять из этой папки или альбома с собой полоску-предложение с карточками на ней. Используя папку, ребенок учится строить предложения, тем самым формирует способность

¹⁸В нашей стране такая папка известна как папка PECS. См.: Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов //М.: Тервинф. – 2011, 416 с.



выстраивать внутренний план высказывания с помощью графических символов. Интересный опыт оформления альбомов накоплен в ЦЛП Пскова¹⁹

Визуальное расписание (календарь-расписание) — наглядное отображение последовательности событий, действий, которые будут происходить в течение какого-либо времени: дня, учебного занятия, прогулки и т. д. Расписание может быть представлено предметами-символами, карточками, пиктограммами, словами. Возможно использование расписаний на пластиковых листах, электронных устройствах планшета. Выбор и использование средства определяется возможностями пользователя.

Визуальное расписание решает целый спектр задач: позволяет ориентироваться в последовательности событий помогает снизить вероятность нежелательного поведения, подготовить ребенка к изменениям, снизить тревожность, повысить мотивацию, помочь усвоить правила, последовательность событий, действий, визуализировать звучащую речь и лучше ее понять, дать возможность ребенку получить ощущение результата. С помощью расписания у ребенка появляется возможность выбора.

Визуальное расписание может быть индивидуальным. Оно выкладывается символами на отдельной полоске из пластика, плотной ткани, картона, в специальном ящике (если речь идет о предметном расписании), в виде карточек на магнитной доске или флисовом прямоугольнике в раме и пр. Может также выкладываться на отдельную полоску на парте/столе, за которым сидит ребенок на верхней части стола слева-направо, или сбоку сверху вниз. И в течение отведенного времени ребенок использует его. На занятиях визуальное расписание используется педагогом уже для организации работы класса\группы. Педагог подбирает тип расписания (на предметно - символической основе или на картинно-символической основе).

В зависимости от возможностей ориентировки ребенка расписания событий могут быть:

- 1 событие — 1 символ
- Сначала-потом (2 символа в последовательности)
- Расписание занятия или половины дня
- Расписание дня
- Расписание недели и др.

Кроме того, визуальные подсказки должны быть расположены у входа во все помещения, которые посещает ребенок: учебные классы, столовую, музыкальный зал, туалет, раздевалку и др. Это поможет ребенку ориентироваться в пространстве учреждения (аналогично рекомендуется обозначать и домашнее пространство). Также должны быть обозначены вход в учреждение и выход из него. Эти обозначения должны учитывать зрительные возможности детей, посещающих данное учреждение.

¹⁹ Алексеева Е.И., Андреева С.В. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №3. 2014. Цветная вкладка.



Технические средства коммуникации. В учебном процессе используются разнообразные технические средства коммуникации. Например, коммуникаторы: «BIG Mac», «Step-by-Step», «GoTalk 9+», «GoTalk 20+», «MinTalker», «AladinTalker», коммуникационное устройство iTalk2. Их можно прикрепить к инвалидному креслу-коляске или носить с собой. Можно записывать и сохранять в памяти устройств голосовые сообщения. Самые простые из них — коммуникативные кнопки, позволяющие сделать выбор «да — нет», выбор между двумя объектами, записать отдельное сообщение, которое позволит, например, привлечь внимание (запись «Подойдите ко мне»). Есть речевые коммуникаторы, с возможностью настройки на воспроизведение от нескольких слов. С помощью технических средств ребёнок может сообщить о своих потребностях, желаниях, задать вопросы окружающим. Использование голосовых технических устройств позволяет особым детям, не владеющим звучащей речью, «звучать», иметь свой голос, быть услышанными. У некоторых детей с появлением возможности использовать такое устройство значительно повышается мотивация к общению и участию в окружающей жизни, а также в общении со сверстниками. Разработаны специальные программы по накоплению словаря, его систематизации и использованию в процессе учебной деятельности. В случае, если у ребенка присутствуют нарушения моторики с плохой координацией работы рук и, следовательно, сложность показать нужную картинку, возможно использование специальной повязки на голову с закрепленным лазерным целеуказателем, луч которого при повороте головы направляется на требуемое изображение.

Наиболее высокотехнологичным средством является айтрекер, позволяющий передавать различной сложности сообщения, управляя курсором мыши на компьютере с помощью взгляда. Использование айтрекера позволяет лицам с выраженными двигательными нарушениями общаться с другими людьми и окружающим миром, однако предполагает развитые когнитивные способности, достаточный уровень зрительного восприятия, зрительно-моторного контроля.

Возможность использования АДК детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями будет зависеть не только, и не столько от используемых технологий и методик, сколько от создания эффективной коммуникативной среды. Такая среда должна быть:

- **Безопасна.** У используемых предметов не должно быть острых углов, деталей, которые ребенок может откусить и проглотить. По возможности, при изготовлении символов должны использоваться экологически чистые, нетоксичные материалы.
- **Доступна.** Ребенок должен иметь возможность взять предмет, игрушку, пособие, используемое в данный момент на занятии. Часто именно такое обращение является коммуникативным актом ребенка, что показывает заинтересованность и готовность ребенка к общению.
- **Понятна, достаточна, но не избыточна.** Наличие предметов, игрушек незнакомых ребенку\детям может создавать трудности в их целенаправленном использовании. Количество новых объектов подбирается



для ребенка с учетом обучающей ситуации, которую моделирует педагог, а их наличие в данный момент оправдано.

- **Визуализирована** (этикетирована). Наличие обозначений пространства среды выполняет разные функции: помогает ребенку ориентироваться, закрепляет понимание, знание, использование символов, придает уверенность и стабильность. Обозначения, в зависимости от доступного ребенку уровня символизации коммуникативных средств, могут быть в виде барельефов, рельефов, фотографий, картинок, рисунков, пиктограмм, табличек с названиями для глобального чтения (плоскопечатных или по Брайлю).

- **Вариативна.** Среда должна быть зонирована для игры, занятия, творческой деятельности, отдыха и др. Это поможет в самоорганизации детей. Смена игрового и учебного материала происходит по мере необходимости.

- **Полифункциональна.** Возможность разнообразного использования составляющих предметной среды (мягких модулей, ширм и т. д.) позволит моделировать коммуникативную ситуацию под потребности детей во время занятий.

- **Трансформируема.** В зависимости от образовательной ситуации возможны изменения предметно-пространственной среды в интересах детей и их возможностей. В этом случае мы приспособляем среду под возникающие потребности учебного процесса, что будет способствовать более гибкому решению коммуникативных задач.

- **Дружественна.** Вне зависимости от коммуникативных возможностей и умений ребенка с ТМНР его понимают, поддерживают и помогают.

Цель использования коммуникативных средств — дать ребенку возможность выразить свои потребности и желания доступным для него способом, но при этом быть понятым окружающим, в то же время иметь эффективный способ сообщать информацию ребенку.

Коммуникативная система, используемая человеком для общения, должна быть, во-первых, собственной, т.е. принадлежать ему и находиться в его пользовании, а во-вторых, смоделирована таким образом, чтобы человек имел возможность использовать ее во всех ситуациях жизни для общения.

Выбор соответствующей системы и средств коммуникации для ребенка с ТМНР осуществляется командой специалистов на основе диагностики его актуальных коммуникативных умений и оценки потенциальных возможностей.



II. Изучение коммуникативных возможностей ребенка с ТМНР

Комплексная оценка коммуникативных возможностей является неотъемлемой частью психолого-педагогической диагностики детей с ТМНР. Основным методом является динамическое наблюдение за поведением и деятельностью ребенка как в специально организованной, так и в обычной повседневной среде. Следует учитывать, что ребенок с ТМНР может не вступать в контакт, не удерживать внимание в ситуации обследования, не следовать инструкциям. В процессе диагностики изучается уровень сформированности когнитивных, коммуникативных, социальных, регуляторных умений.

Когнитивные умения включают: слежение за объектом, удержание внимания на объекте, восприятие цвета, формы, величины, узнавание изображений, пространственный гнозис, подбор пар и группировку по заданному признаку, чтение собственного имени, чтение предложений, узнавание слов, написание собственного имени, написание простых слов, списывание слов, письмо под диктовку, счёт.

Коммуникативные умения включают: понимание выражения глаз, мимики, жестов, простых и сложных речевых инструкций, указаний на изображения, письменных инструкций; выражение потребностей и желаний, умение выражать просьбы, выражение согласия и отказа; называние предметов, действий, ответы на вопросы, описание ситуации, формулирование вопросов, поддержание диалога, общение по телефону, выражение чувств.

Социальные умения включают: выполнение указаний, соблюдение правил и инструкций, самостоятельный переход от одной деятельности к другой, реакцию на замечания и критику, просьбу о помощи и оказание ее в случае необходимости, сотрудничество, участие в мероприятиях и играх, конструктивное разрешение конфликтов, адекватное выражение эмоций, пользование доступной инфраструктурой и бытовое самообслуживание, рассматривание и чтение книг, слушание музыки, просмотр телепередач.

Регуляторные умения включают: восприятие и понимание инструкции, удержание мотивации и алгоритма деятельности, составление предметно-практического плана, выполнение последовательной цепочки действий по плану, контроль и оценку результатов деятельности.

При оценке коммуникативных возможностей ребенка с ТМНР следует учитывать ряд специфических требований:

- При подборе диагностических заданий необходимо предусматривать, что дети с ТМНР лучше всего воспринимают задачи, решение которых связывается с вполне ощутимой пользой для них (еда, выделительная функция, комфорт позы, защита). Диагностические задания должны включать ребёнка в привычные для него виды деятельности.
- Для установления контакта с ребёнком с ТМНР следует определить свойственную ему стереотипную манеру поведения (привязанность к



специфическим действиям и ритуалам) и подключиться к ней путем подражания.

- Учитывая своеобразие речевого развития таких детей, диагностика должна представлять собой сочетание вербальных и невербальных заданий. В большинстве случаев следует использовать невербальные методики.

- При подборе диагностических заданий следует исходить из того, насколько они будут доступны для выполнения, учитывая сочетания нарушений у детей, степень их тяжести. Особое внимание следует уделять способам предъявления заданий (показ, использование табличек с текстом заданий или названий предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение).

- В процессе предъявления диагностических заданий речь педагога должна быть четкой, соответствовать нормам языка, предложения должны быть простыми, четко структурированными. Нужно стараться избегать непрерывного потока слов.

- Следует адаптировать стимульный материал в соответствии с познавательными, зрительными и двигательными возможностями ребёнка: величина и расстояние предъявления, форма и тактильные характеристики, объемность, цвет, контрастность.

- Предпосылкой результативного выполнения диагностических заданий является обеспечение удобного положения тела. Гармоничное мускульное напряжение способствует целенаправленному восприятию и двигательной активности. Для сохранения правильной позиции ребенка во время взаимодействия важно при необходимости использовать поддерживающие приспособления: различные фиксаторы для руки, головы, туловища вертикализатор или стойку, стол с вырезом, наклонную доску для лежания на животе, или иные, рекомендованные специалистами для данного ребенка.

- Диагностика не проводится при плохом функциональном состоянии ребёнка, ребенок не должен испытывать голод, жажду, боль и другие неприятные ощущения. Кроме того, если диагностику проводит незнакомый ребенку человек, то рядом должен быть близкий для ребенка взрослый, в присутствии которого ребенку будет проще испытывать состояние комфорта.

- При выполнении диагностических заданий используется позитивное подкрепление, следует знать, какой вид стимуляции ребёнку приятнее всего. Следует отметить, что подкрепление может быть эмоциональным, двигательным, а не только пищевым.

- Полученные результаты следует подвергать количественному и качественному анализу. Последнему отдается предпочтение.

- Отмечаются особенности поведения ребенка, его контактность, отношение к неудачам, восприятие похвалы.

При изучении актуальных коммуникативных возможностей ребенка следует учитывать такой важный психологический параметр как эмоциональное отношение, который, однако, в большей степени определяется внешним контекстом, индивидуальными особенностями



восприятия и отношением ребенка к конкретной ситуации, чем возрастными достижениями и психологическими свойствами.

При диагностике коммуникативных возможностей ребенка с низким уровнем функционирования может использоваться матрица коммуникации, другие методики диагностики коммуникативного развития (например, предложенные в программах Каролина, Маленькие ступеньки и пр.).

Выявление состояния коммуникации детей с ТМНР дошкольного и школьного возраста, у которых сложная структура нарушения включает значительное снижение слуха и/или ограничения подвижности, включая нарушения артикуляционного аппарата, возможно с помощью методики оценки коммуникативных возможностей, которая рассматривает как один из определяющих критериев выбора метода или средства, технологии АДК степень психологической зрелости ребенка в области коммуникативного развития. Она представлена в Приложении 2.

Оценка коммуникативных возможностей детей с ТМНР осуществляется по следующим критериям: мотив общения ребенка со взрослым (знакомым и незнакомым); форма общения ребенка со взрослым; содержание общения ребенка со взрослым; средства коммуникации, которыми ребенок пользуется во время общения со взрослым: неречевые и речевые; степень самостоятельности ребенка в коммуникации со взрослым в диагностических ситуациях; результативность оказания педагогической помощи. Эти критерии позволяют выявить актуальный способ коммуникации и оценить его качество²⁰.

Развитие коммуникативных навыков зависит от определенных условий, поэтому при обследовании важно выяснить: был ли ребенок включен во взаимодействие с взрослыми и сверстниками в социально значимой деятельности; оказывалась ли ребенку и его семье поддержка в подборе и использовании средств коммуникации, наиболее адекватных двигательному, речевому и интеллектуальному развитию ребенка, начиная с раннего возраста; насколько активно и самостоятельно он научился использовать различные доступные ему средства общения.²¹ Это особенно важно для детей, имеющих выраженные двигательные нарушения, так как часто такие дети много времени проводят в отрыве от сверстников, им предлагается множество занятий и медицинских процедур, направленных на двигательную реабилитацию, но не всегда достаточное внимание уделяется социально-коммуникативному развитию.

Обследование коммуникативных навыков детей с паллиативным статусом проводится в той же логике, как для других категорий детей с ТМНР. Однако, следует учитывать актуальное на момент обследования психофизиологическое состояние ребенка.

²⁰ Подробные диагностические карты и описание методики обследования представлены в книге: Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч.ред. С.Е. Гайдукевич. 2-е изд. - Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008.

²¹ Крутякова Е.Н. Особенности формирования мотивов коммуникации и коммуникативная готовность к школьному обучению детей с церебральным параличом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №4. 2022. С.33-39.



Кроме оценки возможностей коммуникации необходимо изучение режима дня ребенка и оценка интересов ребенка. Эта информация поможет выбрать удобное время, место и содержание обучения ребенка навыкам АДК и их закреплению в ежедневной деятельности ребенка.

Важно оценить готовность ребенка к использованию различных видов символов для восприятия и воспроизведения сообщения. В Приложении 3 представлен перечень возможных средств коммуникации.

Оценка доступного обследуемому ребенку уровня символизации в обозначении предметов помогает правильно строить обучение и общение, подбирать доступные ребенку способы подачи материала и кодирования любой информации²². В Приложении 4 представлено описание методики оценки. Стимульный материал методики подобран с учетом уровней символизации, от реального объекта (демонстрация какого-либо объекта становится постоянным знаком начала соответствующего события, например, шапка – символ прогулки), к наивысшему уровню – языку, слову.

Некоторые дети с ТМНР, например, слепоглухие без выраженных интеллектуальных нарушений, способны овладеть письменной речью (в том числе печатью на клавиатуре или шрифтом Брайля), как средством коммуникации. В этом случае проводится оценка понимания письменной речи.

Понимание письменных слов, обозначающих название предметов легко проверить, предложив ребенку соотнести карточку с названием предмета с самим предметом или попросив его принести конкретный предмет после демонстрации его письменного названия. Отдельное слово всегда должно быть написано с большой буквы и в конце слова должна быть поставлена точка, т.к. детям бывает сложно определить, с какой стороны нужно читать слово – на это указывала в своих исследованиях Ж.И. Шиф, но при использовании методики глобального чтения об этом сейчас очень часто забывают.

Проверка понимания письменного слова или простого нераспространенного предложения (*Одевайся. Убери игрушки. Принеси стул.*), может включать прием драматизации с помощью пантомимы или жестового обозначения. Чтобы быть уверенным, что ребенок не воспринимает текст как графический символ, он действительно понимает письменную инструкцию, а не улавливает привычную ситуацию, стоит менять инструкции, например, вместо «Убери игрушки» дать табличку «Убери книжки в шкаф. Убери книжки на полку», при этом важно, чтобы игрушки и книжки были в поле зрения ребенка.

С помощью специально составленных текстов, описывающих хорошо знакомую ребенку ситуацию, но с нелепыми или ошибочными действиями героев, можно проверить понимание смысла текста. Этот прием предложен в исследованиях Е.Л. Гончаровой.²³ Например, ребенку предлагается после двухкратного прочтения текста и выяснения понимания значения всех слов,

²² Хохлова А.Ю. Методика оценки доступного уровня символизации в общении у детей с нарушениями слуха и зрения и множественными нарушениями развития [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 121–134. DOI: 10.17759/cpse.2016050209

²³ Гончарова Е.Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание /Е.Л. Гончарова. –М. Издательство «Национальное образование», 2018. –240с.



продолжить этот текст, а также нарисовать, как Вова стирал рубашку. Ребенку можно также предложить такие письменные вопросы: «Что сказала мама Вове? Мама хвалила или ругала Вову?»

«Вова стирает

Вова ел суп. Вова шалил. Вова пролил суп на рубашку. Рубашка стала грязная. Вова захотел постирать рубашку. Вова взял таз. Вова налил в таз воду. Вова поставил таз на пол. Вова взял мыло. Вова не разделся. Вова не снял брюки и грязную рубашку. Вова сел в таз. Вова намочил рубашку. Вова намылил рубашку. Мама пришла с работы. Мама увидела Вову и сказала...»

При обследовании используемых в общении ребенком с ТМНР средств необходимо обратить внимание на их соответствие актуальным возможностям ребенка. Стоит рассмотреть вопрос об изменении используемых средств, если:

- ребенок демонстрирует успехи в овладении предложенным средством коммуникации и стремление к новым коммуникативным навыкам;
- у ребенка появился интерес или предпочтение к другим средствам коммуникации;
- у ребенка наблюдаются изменения физического состояния (улучшение или ухудшение), приводящие к необходимости адаптации используемых средств общения к актуальным физическим возможностям ребенка. (Например, проведение офтальмологической операции, улучшающей состояние зрения, смена используемых слуховых аппаратов, изменения в двигательном статусе и др.);
- отмечается развитие познавательной деятельности, позволяющей концентрироваться на более сложных и ёмких способах коммуникации.

Прогресс в обучении коммуникации диктует необходимость выбора адекватных актуальному уровню развития ребенка средств общения.

Результаты обследования коммуникативных навыков ребенка с ТМНР позволяют определить его уровень сформированности коммуникативных умений и выбрать соответствующие этому уровню доступные средства общения. Частота оценки динамики определяется индивидуально, однако, положительная динамика в выполнении отдельных операций коммуникативной деятельности может быть выявлена через 3 месяца, при тяжелых состояниях может оцениваться частота использования коммуникативных умений, сокращение латентного периода между созданием ситуации и началом коммуникативного действия ребенком и пр.



III. Организация работы по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ТМНР в процессе реализации ФАОП

В зависимости от уровня получаемого образования, воспитание и обучение ребенка с ТМНР осуществляется в соответствии с федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП ДО), федеральной адаптированной образовательной программой начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП НОО ОВЗ) или ФАОП УО(ИН) — федеральной адаптированной основной общеобразовательной программой обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

ФАОП ДО обучающихся с ОВЗ определяет одной из ведущих задач образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" формирование у обучающихся с ТМНР системы доступной коммуникации, социальных способов взаимодействия с педагогическим работником и другими детьми. Обучение и воспитание этих детей осуществляется по индивидуальной программе коррекционной работы (ИПКР), которая обобщает содержание коррекционно-развивающей работы для каждой образовательной области.

В ФАОП НОО ОВЗ предусмотрен учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация» для вариантов 1.4 и 8.4, коррекционный курс "Альтернативная коммуникация" для варианта 6.4.

Во всех учебных планах ФАОП УО(ИН) для всех классов включен учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация».

Как правило, школьное обучение данной категории детей осуществляется также по специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

В СИПР при необходимости в соответствии с потребностями ребенка могут быть включены дополнительные индивидуальные или групповые занятия по обучению АДК. Задача педагогов — создать условия для введения и использования средств АДК в процессе обучения и воспитания ребенка с ТМНР не только на учебных занятиях, но и на переменах, а также во внеурочной деятельности.

Подбор коммуникативной системы и обучающих ситуаций осуществляется в процессе разработки СИПР экспертной группой (командой специалистов, непосредственно работающих с ребенком). Проводится работа по ознакомлению родителей с коммуникативной системой ребенка и расширению зоны ее использования на территорию дома.

Следует подчеркнуть, что использование системы коммуникации должно быть систематичным, единообразным, независимо от того, кто из педагогов



общается с ребенком. Ребенок должен для одного и того же содержания сообщения использовать одни и те же символы, к которым он имеет постоянный доступ. Недопустимо, чтобы в разных местах, где бывает ребенок, ему предлагали использовать разные символы для обозначения одного и того же действия. Также недопустимо размещать индивидуальный набор символов в недоступном для ребенка месте.

Учет сенсорных, двигательных, интеллектуальных нарушений обучающегося при выборе средств АДК

При подборе средств коммуникации для ребенка с ТМНР необходимо учитывать наличие и выраженность у него сенсорных, двигательных и интеллектуальных нарушений. Символы коммуникативной системы должны быть подобраны таким образом, чтобы ребенок имел возможность с ними взаимодействовать доступным способом.

Необходимо не только принимать во внимание, понимает ли ребенок соотношение между символом и тем, что он обозначает, но и учитывать особенности его зрительного восприятия. Кроме того, что необходимо следить за тем, чтобы ребенок носил очки, если они ему назначены врачом, важно учитывать, как падает свет на место расположения символов. Для многих детей важно отсутствие отблесков на поверхностях в сфере его восприятия, либо ребенок должен носить затемненные очки. Кроме того, свет не должен быть направлен в глаза. Важно, чтобы символы были контрастны по отношению к цвету подложки. Изображения должны быть достаточно крупными. У самого изображения должны присутствовать только значимые, четко различимые детали. Количество цветов должно быть сведено к минимуму. При закрашивании картинки рекомендуется использовать естественные цвета предметов.

Некоторые дети имеют ограничение или изменение полей зрения, и это может быть трудно оценить и диагностировать. Иногда ребенку нужно держать голову под специфическим углом, чтобы видеть более эффективно. Он может не видеть часть того, что ему предъявляют, с одной или другой стороны. Некоторые дети видят лучше периферийным зрением, и в таком случае они отодвигают символ от себя вдаль или в сторону, чтобы лучше разглядеть объект. Некоторые дети лучше воспринимают несколько символов, если они расположены вертикально, а не горизонтально.

Дистанция между символами может быть более значима для некоторых детей, чем их размер. Лучше располагать символы отдельно друг от друга на некотором расстоянии, чтобы ребенок видел, где один символ заканчивается, а другой начинается. Но если символы расположены слишком далеко, это также может вызывать трудности зрительного восприятия.

Символы должны быть простыми и не настолько привлекательными, чтобы ребенок использовал их для игры. Символ должен использоваться лишь как средство коммуникации.



При использовании фотографий важно, чтобы образ был четким, с нейтральным фоном. Иногда лучше вырезать фото по контуру и приклеить на другую бумагу для контрастности. На фотографиях и картинках должны быть изображены лица и объекты, с которыми ребенок знаком. Необходимо, чтобы они были яркими и предполагали возможность манипулирования (приклеивать-отклеивать, опускать в коробку-доставать из коробки).

Важно подобрать оптимальный размер изображения в соответствии с индивидуальными особенностями зрения ребёнка. Картинка не должна быть слишком большой (из-за ограничения поля зрения ребенок может не видеть всю картинку целиком) или слишком маленькой (линии будут сливаться). Также необходимо учитывать уровень абстрактности картинки и его соответствия интеллектуальным возможностям ребенка.

Для представления действия, лучше использовать картинку человека, занятого деятельностью со специфическим предметом или картинку отдельного предмета.

Слова должны быть написаны шрифтом, размер которого соответствует зрительным возможностям ребенка. Это можно уточнить у врача-офтальмолога.

Важно использовать постоянное место для расположения символов (картинок или барельефов, рельефов для слепых детей) на линии; позволять ребенку использовать знаки, чтобы находить символ. Например, «Да.» всегда располагается справа, «Нет.» - слева, «Я не знаю.» - в центре.

При использовании символов-изображений рекомендуется внизу подписывать их (плоско-печатным шрифтом для зрячих или шрифтом Брайля для слепых).

При наличии выраженных двигательных нарушений символы должны учитывать возможности моторики рук (указательный жест, захват, доступная амплитуда движений, удержание), могут располагаться не на горизонтальной, а на вертикальной поверхности, крепиться таким образом, чтобы ребенок мог взять символ или указать на него рукой или взглядом. Иногда для этих детей наиболее целесообразным является использование электронных средств коммуникации. В тех случаях, когда используются графические изображения на карточках, важно чтобы карточки были плотными, толстыми, заламинированными для удобства санитарной обработки. Для детей с гиперкинезами желательно изображение расположить на тяжелых объемных кубиках. Для снижения влияния на состояние ребенка патологических рефлексов и уменьшение негативного влияния нарушенного тонуса мышц ребенку желательно находиться в специальном ортопедическом кресле, это будет способствовать улучшению связи глаз-рука и ребенок сможет активнее заниматься предлагаемой деятельностью.

Если с такими детьми используются жесты, то они должны быть моторно-доступными.



Уровни сформированности коммуникативных умений обучающегося как критерий выбора средств АДК

Уровень коммуникативных умений детей с ТМНР не всегда определяется степенью выраженности нарушений и может быть разным в пределах одного возраста. В этом случае взрослые опираются на функциональные навыки — практические, полезные навыки, которые ребенок может применять в различных жизненных ситуациях, которые непосредственно связаны с его обычной жизнью, могут помочь ему быть понятым на его уровне возможностей и быть успешным во взаимодействии с ближайшим окружением, в игре, учебе. Функциональные возможности ребенка, как уровень его актуального развития, определяют выбор средств АДК в бытовой, игровой, учебной деятельности.

Коммуникативные умения применительно к детям с ТМНР определяются по следующим критериям, с учетом важности каждого из них для результативного общения:

- мотив общения ребенка. Наличие заинтересованности в деятельности, по поводу которой совершается коммуникация со взрослыми и другими детьми в процессе самообслуживания, игры, обучения является стимулом включения ребенка в общение и способствует развитию его коммуникативных умений;
- форма общения ребенка с другими людьми: ситуативно-личностное общение, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное общение;
- содержание общения ребенка со взрослым: доступность тематики;
- средства коммуникации, которыми ребенок пользуется во время общения: непреднамеренная и преднамеренная, несимволическая и символическая (неречевая и речевая);
- инициативность и степень самостоятельности ребенка в коммуникации.

На основании сочетания индивидуальных характеристик по каждому критерию определяются уровни коммуникативных умений.

Уровень коммуникативных умений определяет содержание коррекционно-педагогической работы по развитию общения обучающихся с ТМНР.

Выделяют следующие уровни коммуникативных умений:

1 уровень. Коммуникация инициируется взрослым, носит ситуативный характер. Ребенок демонстрирует ненамеренное поведение, не адресуя свое поведение другому человеку. Основные проявления коммуникации связаны с жизненными потребностями. Как правило, к этому уровню относятся дети с тяжелыми сочетанными нарушениями развития, значительными дефицитами в моторной сфере. Свои действия и реакции они проявляют в основном вегетативно (меняется пульс, дыхание и др.). У детей на этом уровне отмечается слабость зрительного контакта и реакций на звуковые сигналы, нет видимого понимания речи.



Содержание обучения:

- Определять значимые ситуации и стимулы, развивать ощущения и восприятие различных раздражителей (тактильных, слуховых, зрительных).
- Использовать базальную стимуляцию для обеспечения ощущений ребенком собственного тела, разграничения восприятия своего тела и окружающей среды, привлечения его интереса к источнику ощущений, стимуляции имеющихся двигательных возможностей, развития собственной активности, установления контакта со взрослым, подготовку ребенка к выполнению простых движений и действий.
- Фиксировать и использовать доступные ребенку действия, реагировать на выбранные действия ребенка как на коммуникативные (например, ребенок отвернулся — взрослый перестал говорить или действовать, воспринимая это поведение как потребность сделать паузу). Определять действия, связанные с базовыми потребностями, и формировать взаимосвязи между этими действиями и удовлетворением потребности (например, предлагать попить не только во время приема пищи, но и всякий раз, когда ребенок тянет руку ко рту). В процессе ухода необходимо повышать коммуникативную активность, чередовать действия в процессе взаимодействия с постепенным увеличением времени участия ребенка.
- Включение в деятельность предметов, с которыми ребенок знаком в быту и формирование связи между предметом и действием.

Каждое из подобных совместных действий или упражнений, если оно нравится ребенку (не вызывает отрицательных эмоций, плача и т.д.) должно повторяться несколько раз. Между каждой операцией действия необходимо соблюдать паузу, в течение которой ребенок может показать голосом, движением, эмоциональным проявлением свое отношение к повторению этого упражнения, замирая в ожидании продолжения или начиная двигаться в соответствующем ритме действия, протягивая или отодвигая руку, улыбаясь и т. д. Каждое движение выполняется медленно, уверенно и обязательно сопровождается речью.

- Формировать ситуативную коммуникацию через непосредственное педагогическое воздействие с помощью совместного выполнения движений тела, социальных операций или действий с предметами, что позволит знакомить ребенка с имеющимися физическими возможностями органов восприятия и освоить жестово-мимические средства коммуникации в процессе ситуативно-личностного общения со взрослым.
- Учить выражать согласие и отрицание, просьбу, отказ, соблюдение чередования во взаимодействии и др.

Средства коммуникации: коммуникация смешанного типа: невербальные средства (взгляд, мимика, пантомимика, жесты, движения) являются основными, но обязательно сопровождаются интонированной естественной устной речью или ритмичной песней педагога.

2 уровень. В качестве мотива выступают витальные потребности ребенка. Коммуникация ситуативная, намеренная, несимволическая в естественных ежедневных рутинных ситуациях. Ребенок использует для общения собственное



поведение (движения тела, голосовые сигналы, выражение лица). При ощущении дискомфорта на лице появляется мимика недовольства, изменением движений, взглядом глаза в глаза или направлением лица в сторону взрослого, плачем негативной или требовательной интонации привлекает его внимание, сообщает о чувстве дискомфорта. Улыбается, вокализует в комфортной ситуации. Появляются зачатки самостоятельного инициирования коммуникации. Присутствуют выражения согласия/несогласия с помощью экспрессивно-мимических средств. Ребенок может проявлять ситуативное понимание речи.

Содержание обучения:

- Развивать коммуникативную активность, расширять опыт взаимодействия ребенка с людьми.
- Учить привлекать внимание других людей к себе (в том числе используя кнопку с записью).
- Продолжать учить действовать по очереди.
- Учить выражать свои желания социально приемлемыми способами.
- Предлагать выбор из двух в каждой ситуации, где это возможно.
- Учить отказываться, то есть формировать понятную для окружающих форму коммуникации с включением имеющихся у ребенка сигналов, телесных и двигательных реакций.
- Учить привлекать к себе внимание социально приемлемым способом.
- Формировать сигналы «да\нет», «еще».
- Вводить предметные символы и системы предметов-символов, организованные в календари.
- Учить выражать свои эмоции социально приемлемым способом.
- Развивать понимание символов и учить подбирать парные предметы, карточки, фото. Учить соотносить предмет-символ с его изображением, создавать и вводить в коммуникативные ситуации и ожидать реакции²⁴.

Средства коммуникации: коммуникация смешанного типа: экспрессивно-мимические средства дополняются предметами-символами, которые постепенно организовываются в календари, простые коммуникативные таблицы, визуальное расписание для обозначения деятельности, связанной с режимными моментами. Стимуляция вокализаций, лепета, усеченных и полных слов как средств коммуникации. Все коммуникативные ситуации обязательно сопровождаются устной речью педагога.

Коммуникативные кнопки, среднетехнологичные коммуникативные устройства для привлечения внимания.

3 уровень. Ребенок может являться инициатором коммуникации по поводу различных предметов и действий с ними. Основная форма — ситуативно-деловое общение. Собственная коммуникация осуществляется с помощью социальных жестов и мимических средств. Ребенок демонстрирует сознательное использование указательного жеста, кивает и качает головой, машет рукой,

²⁴ Обучение проводится преимущественно в естественных ситуациях, обучение подбору парных объектов может также осуществляться и на специальных занятиях



обнимает, переводит взгляд с человека на желаемый предмет, при получении предмета начинает с ним действовать и общаться с взрослым по этому поводу доступными способами. Начинает самостоятельно выражать желания доступным коммуникативным способом (невербальные средства, вокализации, усеченные слова, слова). Ребенок понимает речь в контексте ситуации. Использует действия с предметами для выражения потребностей.

Содержание обучения:

- Инициировать поводы для коммуникации через предметные действия.
- Расширять репертуар средств коммуникации ребенка: учить просить о предмете, о продолжении и завершении действия, о другом действии, отказываться, выбирать из нескольких вариантов, проявлять отношение к другим людям.
- Учить соотносить просьбу и события с их изображениями (фото, картинки и др.). Учить использовать специальные жесты для обозначения конкретной просьбы.
- Расширять содержание информации внутри календарей, коммуникативных таблиц, книг, коммуникаторов.
- Учить понимать эмоции других людей и выражать свои эмоции.
- Обеспечивать эффективное взаимодействие и развивать содержательный аспект общения, используя различную тематику.
- Обогащать словарный запас, стимулировать речевое общение.

Средства коммуникации: коммуникация смешанного типа: экспрессивно-мимические средства; предметы-символы, модели, картинки, фото, линейные рисунки, условное изображение предмета, организованные в календари, коммуникативные таблицы, визуальное расписание, «Я-книги»²⁵. Общеупотребительные и специальные жесты. Сочетание использования символов АДК с доступными речевыми средствами.

Доступные ребенку речевые средства: слова, фразы. Взаимодействие с ребенком всегда сопровождается устной речью педагога.

Среднетехнологические средства (коммуникаторы для нескольких символов).

4 уровень. Самостоятельно иницирует общение. Использует символическую коммуникацию в ситуативно-деловом и внеситуативном общении. Ребенок использует дополнительные/альтернативные средства коммуникации при обращении к нему собеседника. В знакомых ситуациях использует вербальные средства коммуникации (устную, письменную, тактильную речь). Ребенок понимает обращенную к нему речь.

Содержание обучения:

²⁵ «Я-книга» - инструмент, позволяющий людям с выраженными и/или коммуникативными трудностями быстро и эффективно сообщить другим необходимую информацию о себе. Это рассказ о себе от первого лица. Представляет собой привлекательно оформленный в соответствии с пожеланиями хозяина буклет (от одного и более листов) из фраз изображений, содержащая основные биографические сведения, рассказывающая о интересах и предпочтениях пользователя.



- Расширять коммуникативную компетенцию и репертуар используемых коммуникативных средств.
- Создавать ситуации диалога, предоставляя в распоряжение новые слова, понятия и учить их использовать.
- Учить составлять фразы из 2–3 слов.
- Учить описывать людей, объекты.
- Формировать письменную/дактильную речь.
- Учить задавать вопросы.
- Учить рассказывать о себе.
- Учить использовать вежливые слова²⁶.

Средства коммуникации: модели (объемные изображения), картинки, фото, линейные рисунки, условные изображения предметов, организованные в календари, коммуникативные таблицы, визуальные расписания, «Я-книги». Доступные ребенку слова, фразы в устной/письменной/дактильной/жестовой форме. Все коммуникативные ситуации обязательно сопровождаются устной речью педагога.

Высокотехнологичные технические средства. При наличии возможностей и в соответствии с возрастом учить ребенка пользоваться высокотехнологичными техническими средствами: компьютерами и планшетами со специальным программным обеспечением, планшетами - коммуникаторами, устройствами для генерации речи, управления взглядом.

5 уровень. Мотивом для общения служит удовлетворение социальных, учебных, познавательных потребностей. Может являться инициатором общения, самостоятельно поддерживает общение, участвует в диалоге. Использует разные формы общения: ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное. Ребенок использует вербальные средства общения (устную, письменную, дактильную речь). При необходимости самостоятельно дополняет вербальную коммуникацию иными средствами для реализации целей коммуникации (графическими, мануальными, предметными и др.).

Содержание обучения:

- Интенсифицировать речевое развитие: обогащать лексическую сторону, работать над грамматической стороной, совершенствовать произносительную сторону речи, в том числе используя средства дополнительной коммуникации (изображения, жесты и др.).
- Расширять круг общения и ситуаций для взаимодействия с другими людьми.

Средства коммуникации: вербальные, могут дополняться изображениями, жестами, используемыми для составления, использования фразы. В ситуации затруднения могут дополняться невербальными средствами, которые носят вспомогательный характер.

²⁶ При обучении возможно использовать составление и чтение простых рассказов, ролевые игры, просмотр и обсуждение мини-спектаклей, мультфильмов по поводу конкретных событий, соответствующих опыту ребенка



Обучение ребенка с ТМНР использованию средств АДК

Команда специалистов, которая будет работать с ребенком, по результатам диагностики разрабатывает список ситуаций, предназначенных для обучения коммуникации. На начальном этапе это может быть одна-две часто повторяющиеся ситуации, связанные с ежедневной бытовой деятельностью и имеющие значение для ребенка. Все взрослые, участвующие в выбранных операциях, должны использовать по отношению к ребенку одинаковую модель коммуникации, включая действия, предъявление символа и речевое сопровождение. Это значит, что ребенок получает в одинаковых ситуациях одинаковые по форме и предъявлению инструкции, независимо от того, какой взрослый в данный момент находится рядом.

Следует избегать случаев, когда, например, один педагог сообщает ребенку о предстоящем приеме пищи путем предъявления предмета-символа «ложка», а в аналогичной ситуации другой взрослый просто берет ребенка за руку и ведет к столу.

На этапе использования несимволической коммуникации основой для взаимодействия являются интересы ребенка. Поддержка и развитие коммуникативных навыков осуществляется через физическое взаимодействие, ежедневные игры, имитацию непреднамеренного и преднамеренного поведения ребенка, предложение выбора, имитацию специфических движений, естественных жестов.

При сенсорных и двигательных нарушениях возможности ребенка обследовать окружающие объекты ограничены. Чтобы взаимодействие стало возможно, необходимо обеспечить непосредственный контакт ребенка с объектами для обследования. Это может быть реализовано через нахождение позиций, которые включают контакт тела с предметом или с человеком, организацию физического взаимодействия с окружающей обстановкой, которое создает неожиданный результат (кубики падают), помощь ребенку в узнавании знакомых людей тактильным и зрительным исследованием предметов этого человека (часы, кольцо).

Важно реагировать на непреднамеренное и преднамеренное поведение ребенка. Например, подкрепление каких-либо попыток ребенка получить внимание, реакция на поведение ребенка в постоянной манере (когда ребенок бросает игрушку на пол, взрослый говорит и показывает жест «нельзя»), приостановка приятной для ребенка деятельности до его сигнала «еще», предложение нежелательной деятельности, чтобы ребенок мог отказаться и затем предложение предпочитаемой деятельности и др.

Необходимо включение ребенка в определенную последовательность действий, а также соблюдать постоянство расположения предметов в окружающем пространстве. Режим дня помогает детям предвидеть будущие события и деятельность. Взаимодействия должны быть постоянными в режиме дня и в манере коммуникации. Это могут быть занятия простыми повторяющимися действиями, играми, в процессе которых взрослый наблюдает за ожидаемым поведением (какие средства ребенок использует для коммуникации, как просит



продолжения деятельности). Обозначение начала, продолжения и окончания каждой деятельности. Обеспечение постоянной тактильной, слуховой и зрительной информации перед началом деятельности.

Эффективен особый педагогический прием — создание случайных и использование непреднамеренных ситуаций. Осознание таких ситуаций важно для обучающегося, чтобы подчеркнуть отношение между поведением и его результатом. Правильное поведение ребенка подкрепляется поощрением. Например, можно предоставить ребенку деятельность, которая может быть легко прервана (заводная игрушка) или расположить ребенка так, чтобы ненамеренные движения приводили в движение предметы (ребенок сидит около мяча, лежит около висящей игрушки).

У ребенка не возникает потребности в коммуникации, если у него нет контроля над окружающей обстановкой, если в результате его коммуникативных попыток не случается ничего положительного, или если все потребности и желания ребенка удовлетворяются без усилий или требований. Для формирования потребности в коммуникации можно предоставлять ограниченное количество приятной деятельности; создавать безопасные препятствия на пути к желаемому результату (убирать любимую игрушку и поощрять коммуникацию ребенка с целью получить ее); удерживать предмет, который желает ребенок, до тех пор, пока ребенок уделяет внимание взрослому, держащему предмет.

Особенностью детей с ТМНР является замедленность реакции на стимул. Ребенку требуется время, чтобы ответить, прореагировать. В этом случае взрослый должен дожидаться реакции, прежде чем оказывать помощь.

Взрослому необходимо воздерживаться от выполнения деятельности до того, как ребенок включится в эту деятельность. До оказания помощи важно дать ребенку возможность инициировать деятельность (взрослый может как бы не знать, что хочет ребенок, быть нерешительным, ждать и требовать больше явных и настойчивых реакций от ребенка).

Дети с ТМНР не всегда осознают наличие других людей вокруг, часто имеют мало возможностей для взаимодействия с другими детьми. Установление отношений с педагогом один на один снижает потребность во взаимодействии с другими детьми. Необходимо способствовать установлению взаимодействия с социальным окружением. Для этого рекомендуется выбрать в режиме дня время для общения с другими детьми, физических контактов с ними, увеличивать участие ребенка в совместных играх, создавать ситуации, требующие участия нескольких человек для достижения цели (совместная поделка, полив цветов и т.п.).

Для расширения репертуара коммуникативных средств и формирования преднамеренной коммуникации важно последовательно увеличивать частоту, сложность и разнообразие коммуникативных ситуаций, в которые включается обучающийся в течение дня. Следует поощрять попытки ребенка с помощью несимволической коммуникации добиться большего контроля над окружающей обстановкой и использовать естественные жесты во взаимодействиях с другими детьми.



Важными направлениями работы являются формирование и закрепление действий, естественных жестов, звуков как сигналов намеренной коммуникации; замена одной формы несимволической коммуникации на другую (например, если ребенок бьет себя по голове, отвергая какую-либо деятельность, имеет смысл учить его социально приемлемым способам отказываться от нежелаемой деятельности, например, слегка отталкивая связанный с ней предмет-символ).

В зависимости от возможностей ребенка выбирают средства и стратегии АДК. Например, при наличии выраженных ограничений в интеллектуальном и двигательном развитии ребенок может не выделять другого человека как коммуникативного партнера, не связывать изменение своего состояния с присутствием и действиями другого человека. В этом случае при формировании навыков общения основной задачей выступит освоение предпосылок коммуникативного развития: обучение умениям выделять другого человека из окружающей среды (например, получать удовольствие от прикосновений, песен и пр.); узнавать и предвосхищать определенные события, которые повторяются с достаточной частотой (как в играх с другим человеком, так и в режимных моментах); обозначать желание продолжать взаимодействие, соблюдать очередность в приятном взаимодействии (диалог при помощи поочередного выполнения действий, использования взгляда, вокализации и пр.)²⁷.

Если ребенок ориентирован на другого человека, то есть воспринимает его как того, кто может обеспечить появление чего-то приятного (новые впечатления, внимание), и ориентируется в часто повторяющихся ситуациях, то в качестве средств коммуникации может выступать предмет, жест, изображение (в зависимости от возможности воспринимать символы). В зависимости от уровня развития наиболее важными задачами коммуникации могут становиться повышение активности ребенка (например, через создание ситуаций выбора, обучение ребенка привлекать внимание другого, очередности действий), обучение умению выражать просьбу и отказ, выражать свое отношение и пр. В зависимости от возможности воспринимать символ могут использоваться как прямо связанные с потребностью ребенка символы (например, предмет, который наиболее полно связан с потребностью ребенка), так и абстрактные символы, например, рисунок, пиктограмма или надпись.

Особое место на начальном этапе формирования средств общения играют естественные жесты («есть», «спать», «иди ко мне», «да», «нет», «нельзя» и др.). Очень важен указательный жест, который Л. С. Выготский считал первым признаком направленности на предмет. Указательный жест помогает выделить нужный предмет, определить путь его передвижения в пространстве, выделить часть или свойство предмета. Появление указательного жеста определяет начало формирования представлений и свидетельствует о первом использовании ребенком символизма (действие использовано, чтобы представить что-то).

На этапе перехода к использованию символической коммуникации задачей обучения становится расширение репертуара соответствующих средств коммуникации.

²⁷ Более подробно стадии установления эмоционального контакта описаны тут: Захарова И. Ю., Моржина Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр. – М.: Теревинф, 2018.



Начинать введение средств символической коммуникации для детей с ТМНР рекомендуется с символов-реальных предметов, обозначающих основные режимные моменты жизни ребенка. Предметы наиболее информативны, так как их функциональное назначение напрямую связано с самой деятельностью. Предметы-символы содержат ясные, чувственные связи с тем, что они отражают, для своего осмысления требуют меньшие познавательные способности. Они конкретны и постоянны, ими можно манипулировать, они узнаваемы при систематическом показе. Режимные моменты многократно повторяются, что позволяет ребенку с ТМНР эффективно закреплять получаемые умения.

Если ребенок берет взрослого за руку и тянет, чтобы показать, что он хочет, необходимо учить его использовать символ, жест или слово в зависимости от возможностей ребенка.

Важно помнить, что ребенок может воспринимать сообщения разными способами, поэтому при передаче сообщения соединение тактильных символов с речью и жестом обеспечивает максимальное поступление информации к ребенку.

Расширение функций коммуникации происходит в двух направлениях:

- использование одного средства, например, естественного жеста в различных функциях;
- использование для одной функции различных средств. Например, если ребенок издает громкие звуки, чтобы убрали не желаемый для него продукт, проводится его обучение движению — отталкивать тарелку и жесту — качать головой «нет».

В этот период важно научить осуществлять выбор, который способствует пониманию ребенком элементарных причинно-следственных отношений в окружающей обстановке. Рекомендуется начинать обучение в ситуации приема пищи, как наиболее регулярной и естественной для выбора. Следует отметить, что ребенку не предлагается сделать выбор: есть или не есть. Необходимо подобрать два предпочитаемых ребенком продукта одного типа, например, печенье или вафлю на десерт. Для детей со сниженной пищевой мотивацией или для носителей гастростомы важно продумать другие регулярно повторяющиеся ситуации, где они смогут делать выбор из двух объектов.

В процессе общения с ребенком не рекомендуется требовать от него коммуникативного ответа. Следуйте модели беседы. Взрослому следует придерживаться следующей установки: «Ребенок показывает то, что он хочет сказать, или я (взрослый) помогаю ему показать то, что он хочет сказать». Исключения из этого (когда взрослый может показать жест руками ребенка) могут составлять ситуации:

- ребенок не обращает внимания другими путями;
- ребенок не может научиться показывать жест через зрительную и тактильную имитацию;
- ребенок слепой, и его руки слишком маленькие, чтобы воспринимать жест от рук взрослого;



- ребенка необходимо научить делать жест перед тем, как он научится делать это сам (педагог показывает предмет — мяч и новый жест «мяч», помогает руками ребенка воспроизвести жест первый раз).

Однако, все эти ситуации должны быть временными и не должны становиться постоянным средством общения с ребенком²⁸.

Следует обращать внимание на качество подражания ребенком деятельности взрослого. Имитация не всегда говорит о понимании ребенком того, что он сообщает. Иногда развивается зависимость от взрослого, и ребенок привыкает ждать, что взрослый покажет, что необходимо сказать, не проявляя инициативу для воспроизведения сообщения. Просите ребенка подражать только тогда, когда учите ребенка выражать себя.

Еще одним важным фактором эффективности обучения коммуникации ребенка с ТМНР является терпеливое ожидание реакции ребенка взрослым. Время реакции будет намного больше, чем для обычного ребенка.

Если ребенок начинает отталкивать предмет, закрывать глаза, становится раздражительным, это может свидетельствовать о наступлении утомления и необходимости сделать перерыв.

Введение и расширение системы коммуникации проходит постепенно. Этапы этой работы представлены в Приложении 5. Сначала для основных событий дня, зафиксированных в режиме, выбирается символ, наиболее характерный для данной деятельности (например, ложка как символ еды, шапка как символ прогулки). Определяется место в помещении, куда устанавливаются две коробки с символами по режиму (событиям дня) ребенка. Важно, чтобы это место было постоянным и доступным ребенку, но не на ходу и не рядом со значимыми для него объектами, и чтобы коробки не создавали помех другим людям. Коробки фиксируются, чтобы не двигались. В левой коробке складываются все символы, обозначающие предстоящую в течение дня деятельность («Что будет»), после окончания деятельности («Что было») символы убираются в правую коробку. Для облегчения понимания ребенком того, что есть начало деятельности и конец деятельности, эти коробки должны быть выражено разные по форме, цвету, размеру.

Непосредственно перед деятельностью ребенок вместе с педагогом подходит к коробкам, из левой коробки с помощью педагога берет нужный символ. В случае выраженных двигательных нарушений педагог сам действует с символами при зрительном или тактильном контроле ребенка. Это действие сопровождается речью взрослого (устной или устно-жестовой, по необходимости): «(Имя ребенка) будет...». Например: «Оля будет кушать». С этим символом ребенок начинает выполнять деятельность. Во время действия символ находится рядом, но не используется. После окончания действия ребенок возвращается к коробкам и с помощью взрослого убирает символ в правую коробку. Педагог

²⁸ В. Miles и её коллеги, работая со слепоглухими детьми, слепыми и слабовидящими детьми с ТМНР, разработали тактильные стратегии обучения коммуникации и совместной деятельности. Эти стратегии включают установление совместного тактильного внимания, взаимодействие с ребёнком «рука в руке», взаимодействие «рука под рукой» и другие. Частично об этом – см. в: Перкинс Школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития/ К. Хайдт. – Москва : Теревинф, 2018.



сопровождает это словами и жестами «(Имя) (действие). ВСЁ». Например, «Оля кушала. Всё.» Сопровождение жестами важно для ребенка с ТМНР, так как часто эти дети испытывают значительные трудности в овладении устной речью. Данная коммуникативная последовательность выполняется по каждому режимному моменту.

Количество символов соответствует количеству действий (например, три приема пищи — три ложки).

В конце дня левая коробка становится пустой, а правая заполняется символами выполненной деятельности. Перед сном педагог помогает ребенку перекладывать символы обратно в левую коробку (или, в случае необходимости, делает это сам при зрительном/тактильном контроле ребенка), сопровождая устно-жестовыми фразами: «Сегодня Оля умывалась, кушала, ... Всё. Оля будет спать.»

Как только педагог заметит, что ребенок при предъявлении одного-двух символов демонстрирует понимание предстоящей деятельности, например, символ приема пищи — ложку тянет в рот, или начинает двигаться в сторону стола или места приема пищи, переходят к упорядочиванию символов. Между левой и правой коробками при ребенке добавляют несколько (в зависимости от объема памяти ребенка) коробок или ячеек поменьше, куда в начале дня ребенок с помощью педагога раскладывает символы в порядке очередности событий дня, составляя таким образом визуальное расписание или календарь-расписание. Количество одновременно представленных в расписании символов зависит от возможностей ребенка. Это могут быть 3, 5 и более символов, начинать надо с такого количества символов, которое ребенок в состоянии одномоментно воспринять. Границы коробок (ячеек) важны для понимания ребенком сути перехода от одной деятельности к другой и понимания того, что любая деятельность имеет начало и конец. Все действия ребенка с расписанием педагог сопровождает устно-жестовой речью.

В начале дня ребенок с помощью педагога раскладывает в процессе обсуждения предстоящих событий последовательность символов в календаре-расписании, таким образом перед ребенком предстает зрительная или осязаемая последовательность сменяющих друг друга действий. Перед началом каждой деятельности и после ее окончания снова с каждым символом проводится речевая работа, аналогичная работе в ситуации двух коробок. А в конце дня ребенок в процессе беседы со взрослым перекладывает все символы из правой коробки в левую и вспоминает свой день.

Далее работа проводится в трех направлениях: увеличение количества используемых символов, повышение уровня символизации (переход от предмета к его изображению, а затем, к слову), а также расширение речевого словаря и усложнение речевых конструкций.

Пример последовательности расширения речевого словаря ребенка в процессе работы с календарем-расписанием представлена в Приложении 5.

Соблюдение указанной последовательности необходимо для тех обучающихся, кто находится на первом или втором уровне коммуникативного развития. Для обучающихся более высокого уровня в случае отсутствия



выраженных нарушений зрения и при условии, что ребенок может соотносить изображение с обозначаемым предметом, введение АДК возможно начинать с использования фотографий, картинок, рисунков.

Обучение использованию средств АДК для ребенка с паллиативным статусом осуществляется в той же логике, но при условии учета актуального состояния здоровья.

Обучение ребенка с ТМНР использованию средств АДК в повседневной жизни

Обучение ребенка использованию средств АДК в повседневной жизни требует высокой ориентированности специалистов и семьи на собственную активность и потребности ребенка.

Перед началом обучения важно выяснить:

- Какой режим жизни у ребенка?
- В каких типично повторяющихся бытовых ситуациях в рамках режима дня у ребенка проявляются потребности и интересы, которые можно использовать для обучения АДК?
- При помощи каких средств он проявляет свои потребности сейчас?
- Какие средства и стратегии можно использовать, чтобы сделать взаимодействие ребенка с окружающими его людьми более эффективным и самостоятельным?
- Кто из ухаживающих взрослых имеет возможность уделить время, необходимое для работы над коммуникативным умением? В каких ситуациях и в какой деятельности, связанных с режимом дня и потребностями ребенка, это возможно?
- Некоторые коммуникативные умения не требуют создания специальных ситуаций, так как достаточно легко формируются в процессе привычного общения. Например, умение здороваться и прощаться формируется в процессе естественного взаимодействия, для этого важно, чтобы взрослые использовали символы, которым учат ребенка (например, жесты приветствия и прощания) и помогали ребенку использовать такие жесты в жизни (используя образец, протягивая руку и пр.).

Естественная ситуация создает не меньше возможностей для освоения и использования коммуникативных навыков, чем ситуация организованного обучения. Однако, в отличие от организованного занятия, обучение в естественной среде не ориентировано в первую очередь на достижение качества и обеспечение повтора нужного количества коммуникативных действий: важнее поддержка коммуникативной активности ребенка, развитие заинтересованности и личной ориентированности на общение. Поэтому при общении в естественной среде не стоит требовать правильного использования жеста или проговаривания всего предложения, если ребенок делится эмоциональными впечатлениями, пытается рассказать о недавно произошедшем затронувшем его событии. В таких



случаях собеседник может повторить полное предложение за ребенком, показать правильный жест, обозначая, что человек понят, но не требовать исправления или улучшения сказанного, чтобы сохранить естественность и комфортность общения. Нередки случаи, когда настойчивое требование четкого использования коммуникативного символа в жизни приводит к снижению желания ребенка обращаться к взрослому, снижает коммуникативную активность.

Для эффективности использования естественных ситуаций в обучении АДК необходимо соблюдение следующих условий:

Выбор удобного времени, ситуации для обучения (нет спешки, ребенок сможет получить удовольствие от того впечатления, действия, вокруг которого создается обучение коммуникации).

Комфортное взаимодействие. Важно, чтобы лицо взрослого находилось на уровне глаз ребенка, чтобы ребенок с нарушениями зрения мог протянуть руку и дотронуться до взрослого, а ребенок с нарушением слуха четко видел лицо говорящего. Если ребенку некомфортна предложенная дистанция (отводит взгляд, отодвигается и пр.), то необходимо ее увеличить. Например, для некоторых детей с трудностями использования зрительного контакта в процессе наблюдения становится очевидно, что им удобнее, когда взрослый находится не прямо перед ними, а несколько в стороне. Учитывая, что у многих детей чувствительность может быть измененной (например, отмечается гиперчувствительность к некоторым стимулам), специалисту важно не использовать парфюмерии с выраженными запахами, но в некоторых случаях и определенные запахи могут стать сигналом, «именем» специалиста (например, для незрячего ребенка).

Чередование активность-ожидание. Пауза — во взаимодействии для возможности ребенка инициировать общение или сделать паузу, снизив свою активность. Это особенно важно, если у ребенка нарастает возбуждение, увеличивается частота импульсивных реакций даже в приятной для него деятельности.

Смена акцента с «научить» на «поучаствовать в совместной деятельности».

Несмотря на то, что многим детям с ТМНР необходимо *большое количество повторов* для освоения умения, важно сохранять *естественность ситуации*. Действие, которое осваивает ребенок, может быть включено в совместную деятельность, такую как уборку кровати или сборы на прогулку (например, взрослый делает паузу, чтобы ребенок посмотрел на него, с целью повысить ориентированность на близкого в процессе выполнения разных дел. Ответив улыбкой или словами на взгляд ребенка, взрослый помогает ему дальше).

Обеспечение повторяемости событий, впечатлений легко обеспечивается выполнением рутин с постепенным усложнением задачи. Важно, чтобы уровень трудности задания был выполнимым для ребенка. Очень часто в обучении детей с тяжелыми нарушениями используется обучение в совместной деятельности, однако в этих ситуациях следует учитывать интерес ребенка к предлагаемым занятиям, активнее использовать другие подсказки (показать, подождать, начать действие и пр.) — обучение «рука под рукой».



Требования к речи взрослого. Речь взрослого должна оставаться естественной, так как важно, чтобы ребенок реагировал на обычную речь в привычной среде. Улучшение понимания речи взрослого может достигаться тем, что уменьшается количество слов во фразе, несколько замедляется темп речи при сохранении достаточной четкости. Речь может сопровождаться жестами для ключевых слов в сообщении, показом предметов, изображений.

Направления работы:

- Обучение выбору из двух одинаково значимых для ребенка предметов;
- Обучение просьбе о предмете, который находится в поле зрения;
- Обучение умению действовать поочередно, глядя на другого человека и совершаемые им действия;
- Обучение умению отказываться, например, отодвигая от себя ненужный предмет (если ребенок не может по подражанию повторить жест отказа);
- Обучение выполнению инструкций в процессе совместной игры;
- Обучение пониманию и использованию командных символов, позволяющих ребенку социально принятым способом влиять на поведение взрослого («еще», «закончили», «помоги» и пр.);
- Обучение подражанию.

Занятия в естественной среде могут обеспечивать продвижение ребенка в двух больших направлениях:

- перенос умения, освоенного на индивидуальных занятиях, в естественную среду;
- обучение новым умениям в привычной среде.

При подготовке обучающих ситуаций в домашних условиях на начальных этапах обучения рекомендуется четко спланировать взаимодействие с ребенком, определив:

- Цель — чему хотим научить, описывается конкретное коммуникативное умение;
- Место и время — где и когда удобно учить ребенка, исходя из распорядка дня;
- Что потребуется — подготавливаются предметы, символы, вспомогательные материалы, которые могут использоваться в обучении;
- Каковы шаги достижения цели: как выглядит это умение в настоящее время; использование умения с подсказками в одной ситуации; свободное использование умения в одной ситуации с 1–2 людьми; использование умения в разных ситуациях с разными людьми. Определяются конкретные действия и ситуации, способствующие достижению цели.

Хотя обучение использованию АДК в естественной среде требует больше усилий со стороны взрослых, освоенные умения и символы легче



включаются в жизнь и реже забываются или утрачиваются ребенком (особенно в сочетании с теми навыками, что сформированы на специально организованных индивидуальных занятиях).

Формирование коммуникативных умений на учебных занятиях

Реализация программы учебного предмета "Речь и альтернативная коммуникация" с обучающимися с ТМНР предполагает особую организацию среды во время занятий. Организованные занятия должны быть построены так, чтобы не возникало противоречий между ними и естественной средой. Известно, что у ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития наиболее комфортные условия для общения создаются в естественной среде, к которой он привык. Она для него обозрима, ясна и предсказуема.

Моделирование учебного занятия

- *Определение значимого для обучающихся контекста.* Это может быть известная детям ситуация игры, бытовой ситуации, места, куда они ходили на экскурсию и т. д. Важно найти то, что будет интересно детям, чтобы это могло стать мотивирующим фактором. Коммуникация должна выстраиваться вокруг того, что приносит удовольствие, вызывает интерес у ребенка.
- *Подбор средств коммуникации.* Например, для одного ребенка, или нескольких детей, а может быть и всей группы, это будет жест. Он будет обозначать игру или что-то еще. Для другой части детей это может быть графический символ. Находим модальность — жесты, графическую систему или, может быть, пространственно-осознательные символы, которым и будем обучать детей, и учить их использовать в конкретной ситуации взаимодействия на занятиях: педагог-ребенок\дети, ребенок\дети-педагог, ребенок\дети-педагог - ребенок\дети.
- *Определение словарного запаса, конкретный набор необходимых символов.* Заранее подготавливается лексический материал разных категорий понятий (люди, предметы, действия и пр.), осуществляется отбор доступных на данный момент обучающимся средств коммуникации в соответствии с лексическим материалом, которые будут использоваться на занятии.
- *Планирование обстановки, окружения, оборудования, игрушек и т. д.* Весь необходимый материал (игрушки, оборудование и т. д.) должен находиться на видном месте, быть доступным для детей. Здесь не должно быть предметов/объектов, которые не относятся к контексту данной лексической темы. Таким образом, мы создаем коммуникативную среду учебного занятия. Это все то, без чего не состоится коммуникация, общение обучающихся с взрослым и между собой.
- *Определение стратегий,* которые помогут обучающимся войти в учебную коммуникативную ситуацию, легче усвоить и понять значение и способы коммуникации, которым мы планируем обучать детей. Например, может создаваться проблемная ситуация, когда нужно что-то попросить. И с этого момента начинается обучение.



Стратегии стимулирования потребностей в коммуникации могут быть разные. Примеры стимулирующих стратегий на учебных занятиях:

Стратегия «Чего-то не хватает»: в учебном занятии создается ситуация отсутствия важного предмета, что побуждает ребенка\детей к коммуникации. Отсутствие необходимого предмета приводит к невозможности выполнения учебного задания, осуществления игры или какой-либо другой деятельности. Обучающиеся должны обратиться за помощью, используя доступные средства коммуникации (предмет, жест, пиктограмма, картинка, коммуникатор и др.)

Стратегия «Помощь с задержкой»: применяется для того, чтобы дети научились просить о помощи в зависимости от ситуации. Если ребенку нужна помощь, то ему не сразу ее оказывают, а ожидают: попросит ли он в какой-либо форме, например, с помощью жестов или картинки о помощи. Если этого спонтанно не происходит, ученику помогают, указывая на символ или выполняя жест - просьбу о помощи.

Стратегия «Действие с задержкой»: ребенок выполняет действие, и оно прерывается, задерживается. Если ребенок собирается, например, взять предмет, его останавливают и просят указать на соответствующий символ или выполнить соответствующий жест. И символ, и жест должны быть ребенку известны. Таким образом, дети начинают понимать взаимосвязь между коммуникативным действием и его следствием.

Стратегия «Что-то не так»: дети с интеллектуальными ограничениями должны учиться от чего-то отказываться. Им предлагают два разных предмета. Ребенка просят выбрать один из них. Если ребенок проявляет четкое предпочтение и протягивает руку к предмету, ему намеренно протягивают не тот предмет, тем самым побуждают его выразить несогласие.

Выбор соответствующей коммуникационной системы для ребенка производится на основе оценки его коммуникативных навыков, потребностей, а также доступных средств поддержки коммуникации в ближайшем окружении. При организации занятий педагог учитывает какими средствами коммуникации, или системами (например, система календарей, программа Макатон, система PECS) владеет ребенок. Или, например, у ребенка есть свой жест для обозначения того или иного предмета. В таких случаях ребенок взрослый ведет «словарик» с описанием того, какой жест\ы, картинку\и, барельеф\ы или пиктограмму\ы использует ребенок при обозначении чего-либо.

Те средства коммуникации, которыми уже пользуются дети, располагаются у них в индивидуальных коробках, таблицах, папках, планшетах. Если на занятие предполагается вводить новый символ, он добавляется детьми к имеющимся.

Обучение родителей применению средств АДК

Эффективное использование альтернативной и дополнительной коммуникации ребенком с ТМНР невозможно без системной, постоянной поддержки формируемых коммуникативных умений не только в условиях образовательного учреждения, но и дома. Необходимо единообразие требований



и способов коммуникации, использование общих методов и приемов обучения в процессе освоения символов, поэтому участие родителей важно на всех этапах введения средств АДК.

Родители присутствуют при проведении диагностики, предоставляют информацию о специфике поведения ребенка дома, о способах решения ребенком типичных коммуникативных задач и пр.

В процессе обучения специалисты и родители обсуждают, как поставленные задачи коммуникативного развития ребенка решаются в учреждении, и как эти задачи решаются дома. Если компетенция родителей в области АДК пока недостаточная, перенос в домашнюю среду происходит по принципу «минус шаг», то есть дома используются умения, которые ребенок стойко использует в учреждении — родители создают условия для того, чтобы ребенок пользовался тем, что уже освоил в учреждении.

Для решения индивидуальных и типичных запросов семьи при обучении ребенка АДК должны использоваться следующие формы работы:

- Индивидуальные консультации по запросу семьи;
- Групповые консультации, мастер-классы для родителей детей, которые пользуются АДК или только начинают осваивать АДК;
- Просмотр и обсуждение видео занятий в учреждении и дома для определения динамики, обсуждения трудностей, методов, приемов и стратегий;
- Организация встреч с родителями, дети которых используют аналогичные или похожие символы (чаепития, походы в парк и пр.);
- Организация встреч с пользователями АДК, которые уверенно владеют этими средствами и готовы пообщаться с другими людьми при помощи этих средств АДК;
- Просмотр и разбор учебных видео;
- Участие родителей в совместных выходах обучающегося в социальную среду для поддержки семьи в переносе новых умений ребенка в жизнь;
- Методическая помощь родителям в определении символов по мере освоения и увеличения их количества (как хранить, как сделать, чтобы было удобно их брать с собой и пр.).

Создание условий для применения АДК в образовании и психолого-педагогической абилитации

Обеспечение возможности использования средств АДК в практике предполагает как достаточный уровень компетентности специалистов в области АДК, прохождение программ повышения квалификации сотрудников за счет учреждения, обеспечение системы поддержки использования АДК внутри учреждения, так и обеспечение необходимой материально-технической базы, позволяющей изготавливать, обновлять и поддерживать необходимый внешний



вид предметных и графических символов (маркировки, расписание, индивидуальные альбомы, коммуникативные паспорта и пр.), обеспечение необходимыми техническими средствами АДК и программным обеспечением к ним.

Использование АДК в индивидуальной и групповой работе предполагает:

- диагностику общего и коммуникативного развития обучающихся;
- подбор средств АДК, отвечающих особенностям общего и коммуникативного развития обучающихся (предметы, жесты, изображения, технические средства);
- обучение детей использованию АДК на индивидуальных занятиях с последующим переносом полученных умений в групповые формы работы;
- специальным образом организованная предметно-развивающая среда;
- обеспечение индивидуальными средствами АДК на систематической основе;
- обеспечение технической поддержки при использовании средне- и высокотехнологичных средств АДК;
- консультирование специалистов образовательных организаций, членов семей обучающихся по вопросам использования АДК.



Библиографический список

Законодательные и нормативные акты

1. Конвенция о правах инвалидов: [принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года № 61/106] // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=INT&n=37511> — Текст: электронный.
2. Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года: [утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2021 года № 3711-р] // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_405017/ — Текст: электронный.
3. План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года: [утвержден Распоряжением Правительства РФ от 23 января 2021 года № 122-р] // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_375249/ — Текст: электронный.
4. Правила организации деятельности организаций социального обслуживания, их структурных подразделений: в редакции от 30 марта 2020 года: [утверждены Приказом Минтруда Российской Федерации от 24 ноября 2014 года № 940н] // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_176085/ — Текст: электронный.
5. Российская Федерация. Законы. Гражданский кодекс Российской Федерации: часть первая: ГК: текст с изменениями и дополнениями на 16 мая 2023 года: [принят Государственной Думой 21 октября 1994 года] // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — Москва, 1997. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ — Текст: электронный.
6. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 года № 1082 // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153650/ — Текст: электронный.
7. Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации: Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 года № Р-93 // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_333385/ — Текст: электронный.
8. О реализации в отдельных субъектах Российской Федерации в 2021 году Типовой модели системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, нуждающимися в постороннем уходе:



- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 сентября 2020 года № 667 // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_407674/ — Текст: электронный.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: в редакции от 8 ноября 2022 года: [утвержден Приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 года № 1598] // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439307/ — Текст: электронный.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): в редакции от 8 ноября 2022 года: [утвержден Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599] // КонсультантПлюс: справочная правовая система: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439308/ — Текст: электронный.

Литературные источники

1. Алексеева, Е. И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е. И. Алексеева, С. В. Андреева. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — №3. — С. 1–16.
2. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / Под ред. В. Л. Рыскиной. — Санкт-Петербург: Скифия, 2016. — 288 с. — Текст: непосредственный.
3. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации: информационно-методические материалы / Под ред. В. Л. Рыскиной. — Санкт-Петербург: Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. — 28 с. — Текст: непосредственный.
4. Басилова, Т. А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложными сенсорными и множественными нарушениями / Т. А. Басилова. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 1996. — №3. — С. 47–55.
5. Басилова, Т. А. Об использовании жестовой и тактильной формы речи в обучении сложных детей / Т. А. Басилова. — Текст: непосредственный // Предпосылки и условия успешной социализации при трудностях развития / [науч. ред.: Е. Л. Инденбаум, Л. Ю. Долгих]. — Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2008 — С. 20–24.
6. Басилова, Т. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т. А. Басилова, Н. А. Александрова. — Москва: Просвещение, 2008. — 111 с. — Текст: непосредственный.
7. Беркович, М. Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития / М. Беркович. — Санкт-Петербург: Скифия, 2018. — 96 с. — Текст: непосредственный.



8. Гайдукевич, С. Е. Поддерживающая (дополнительная и альтернативная) коммуникация / С. Е. Гайдукевич. — Текст: непосредственный // Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учебно-методическое пособие / Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка", Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам»; [науч. ред.: С. Е. Гайдукевич и др.]. — Минск: БГПУ, 2009. — С. 9–82.
9. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. — Текст: непосредственный // Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П. Я. Гальперин; ред. А. И. Подольский. — Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 272–317.
10. Гончарова, Е. Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание / Е. Л. Гончарова. — Москва: Национальное образование, 2018. — 240 с. — Текст: непосредственный.
11. Дюкен, Ф. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми: учебное пособие / Ф. Дюкен, Л. В. Лопатина. — Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 2001. — 70 с. — Текст: непосредственный.
12. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. — Москва: Национальный книжный центр, 2021. — 202 с. — Текст: непосредственный.
13. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. В. Жигорева. — Москва: Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с. — Текст: непосредственный.
14. Жиянова, П. Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна: пособие для родителей / П. Л. Жиянова. — Москва: Благотворительный фонд «Даун Сайд Ап», 2020. — 146 с. — Текст: непосредственный.
15. Заречнова, Е. А. Средства общения, доступные детям с нарушениями зрения и слуха, и их роль в формировании умения общаться / Е. А. Заречнова. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2010. — №2. — С. 40–46.
16. Заречнова, Е. А. Календари. Приемы работы с различными видами календарей для детей с нарушениями развития, включая слепоглухоту / Е. А. Заречнова, Е. Н. Топоркова. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2011. — №6. — С. 40–47.
17. Исенина, Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е. И. Исенина. — Москва: Прогресс, 1999. — 78 с. — Текст: непосредственный.
18. Крутякова, Е. Н. Особенности формирования мотивов коммуникации и коммуникативная готовность к школьному обучению детей с церебральным параличом / Е. Н. Крутякова. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2022. — №4. — С. 33–39.



19. Левченко, И. Ю. Особенности невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями / И. Ю. Левченко, Т. Н. Волковская, А. П. Надточий. — Текст: непосредственный // Детская и подростковая реабилитация. — 2018. — №5 (47). — С. 13–19.
20. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Москва: «Просвещение», 1969. — 214 с. — Текст: непосредственный.
21. Лепская, Н. И. Язык ребенка / Н. И. Лепская. — Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова, филолог. фак., 1997. — 151 с. — Текст: непосредственный.
22. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. — Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 384 с. — Текст: непосредственный.
23. Мегрелидзе, К. Г. Основные проблемы социологии мышления / К. Г. Мегрелидзе. — Тбилиси: Мецниереба, 1973. — 437 с. — Текст: непосредственный.
24. Медникова, Л. С., Пекишева, Е. В. Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии / Л. С. Медникова, Е. В. Пекишева. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2016. — №6. — С. 42–53.
25. Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / Под ред. О. В. Караневской. — Москва: Теревинф, 2022. — 252 с. — Текст: непосредственный.
26. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной; Научно-исследовательский ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. — Москва: Педагогика, 1985. — 208 с. — Текст: непосредственный.
27. Пташник, Е. Несимволическая и символическая коммуникация слепоглухих детей: (системы, средства, оценка, методические приемы работы) / Е. Пташник. — Сергиев Посад: [б. и.], 2005. — 80 с. — Текст: непосредственный.
28. Рабэ, З. Коммуникация при помощи технических средств / З. Рабэ. — Текст: непосредственный // Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учебно-методическое пособие; под ред. С. Е. Гайдукевич. — Минск: БГПУ, 2009. — С. 40–48.
29. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: коллективная монография / Под редакцией В. В. Рубцова. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. — 203 с. — Текст: непосредственный.
30. Сальникова, Д. А. Практические аспекты использования телесно-тактильной коммуникации в коррекционно-развивающей помощи детям с двигательными нарушениями в структуре ТМНР / Д. А. Сальникова. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2022. — №4. — С. 62–71.



31. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р. Б. Дарлинг; [пер. с англ. Н. Л. Холмогорова]. — Москва: Теревинф, 2018. — 368 с. — Текст: непосредственный.
32. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. фон Течнер, Х. Мартинсен; [пер. с англ. И. А. Чистович]. — 2-е изд. — Москва: Теревинф, 2017. — 432 с. — Текст: непосредственный.
33. Фрост, Л., Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. — Москва: Теревинф, 2011. — 416 с. — Текст: непосредственный.
34. Хайдт, К. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / К. Хайдт; [ред. А. Пайкова; пер. с англ. Е. Мельникова]. — Москва: Теревинф, 2018. — 560 с. — Текст: непосредственный.
35. Хьюэтт, Д. Интенсивное взаимодействие / Д. Хьюэтт, Г. Фёрт, М. Бабер, Т. Харрисон; [пер. с англ. Е. Мельникова]. — Санкт-Петербург: Скифия, 2018. — 248 с. — Текст: непосредственный.

Электронные ресурсы

1. Интерактивная матрица общения / The Communication Matrix: [сайт]. — 2023. — URL: <https://communicationmatrix.org/> (дата обращения: 24.05.2022). — Текст: электронный.
2. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; [науч.ред. С. Е. Гайдукевич]. — 2-е изд. — Минск: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. — 144 с. — Текст: электронный. — URL: <http://www.infodisability.org/text/uploads/belapdi/obuchenie-i-vospitanie.pdf> (дата обращения: 25.05.2022).
3. Рязанова, И. Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР / И. Л. Рязанова. — Текст: электронный // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. — 2018. — № 5(47). — URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5844> (дата обращения: 28.05.2022).
4. Хохлова, А. Ю. Методика оценки доступного уровня символизации в общении у детей с нарушениями слуха и зрения и множественными нарушениями развития / А. Ю. Хохлова. — Текст: электронный // Клиническая и специальная психология [том 5]. — 2016. — № 2. — С. 121–134. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2016_n2/cpse_2016_n2_Hohlova.pdf (дата обращения: 27.05.2022).
5. Чухутова, Г. Л. Недоношенность как фактор нарушенного развития ребенка / Г. Л. Чухутова. — Текст: электронный // Современная зарубежная психология [том 3]. — 2014. — № 1. — С. 72–85. — URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n1/69053.shtml> (дата обращения: 27.05.2022).



6. Charity Rowland. Путеводитель: Интерактивная матрица общения (www.communicationmatrix.org): [сайт] / пер. Л. Калинниковой. — 2011. — 28 с. — URL: <file:///C:/Users/user1/Downloads/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf> (дата обращения: 26.05.2022).



Приложение 1. Описание этапов обучения коммуникации PECS

Этап PECS	Название	Цель обучения	Процедура обучения
ЭТАП I	Простой обмен	Освоение способов, как инициировать общение.	3-шаговая последовательность: взять карточку, протянуть, отпустить. Процедура подсказки с помощью двух человек.
ЭТАП II	Расстояние и настойчивость	Уметь проявлять настойчивость в коммуникации и преодолевать расстояние в поисках коммуникативной книги и партнера.	Общение в условиях разнообразия людей, видов деятельности, местоположений и предметов.
ЭТАП III	III А – простое различение III В – условное различение	Уметь попросить желаемый предмет и избежать нежелаемого. Различение между одинаково желаемыми предметами.	Обучение различению изображений. 4-шаговая процедура коррекции ошибок. Проверка соответствия. 4-шаговая процедура коррекции ошибок.
ЭТАП IV	Построение предложений	Фразовая невербальная речь: составление грамматической конструкции предложения с карточкой «Я хочу».	Последовательное обучение с помощью 4 шагов. На 4 шаге: Подсказка с постоянной временной задержкой для формирования первичных вокальных реакций. Вызов речи: стратегия дифференцированного подкрепления за просьбу речью



			или карточками.
ЭТАП V	Ответ на вопрос «Что ты хочешь?»	Фразовая невербальная речь: составление грамматической конструкции предложения с карточкой «Я хочу».	Подсказка с постепенным увеличением временной задержки. Сохранение спонтанных просьб.
ЭТАП VI	Комментирование, наименование	Ответы на вопросы «Что ты видишь/слышишь/чувствуешь/ что у тебя есть?» и т.д.	Различение вводных конструкций предложений. Спонтанное комментирование и просьбы



Приложение 2. Методика оценки коммуникативных возможностей ребенка с ТМНР²⁹

Методика включает в себя 5 диагностических ситуаций, реализующихся в различных видах детской деятельности: общения в ситуации комфорта и дискомфорта, сотрудничества при прослушивании песенки, игровой и продуктивной деятельности. Каждая из диагностических ситуаций может быть выполнена ребенком, не владеющим устной речью в полной мере в силу нарушения слуха, ограничения подвижности органов артикуляции или органического поражения мозга. Организация пяти диагностических ситуаций и оценка коммуникативного поведения ребенка в каждой из них занимает не более 30 минут, что свидетельствует о ее удобстве и временной компактности.

Оценка коммуникативных возможностей детей с ТМНР осуществляется по следующим критериям:

- мотив общения ребенка со взрослым;
- форма общения ребенка со взрослым;
- содержание общения ребенка со взрослым;
- средства коммуникации, которыми ребенок пользуется во время общения со взрослым: неречевые и речевые;
- степень самостоятельности в коммуникации ребенка со взрослым в диагностических ситуациях;
- результативность оказания педагогической помощи.

Эти критерии позволяют выявить актуальный способ коммуникации и оценить его качество.

Специалист получает сведения об актуальном способе коммуникации и потенциальных возможностях, которые он наблюдает за счет оказания обучающей помощи, что указывает ему направление и содержание обучения ребенка на текущем и последующем образовательном этапе.

Методика может использоваться при последовательном наблюдении за развитием коммуникативных возможностей у детей в дошкольном и школьном возрасте путем проведения ежегодных поперечных срезов. Наиболее эффективно использование методики в дошкольном возрасте, когда у ребенка с ТМНР появляется достаточная психологическая зрелость и перспектива овладения речью как средством познания и коммуникации.

Рационально организовать обследование и включить ребёнка в диагностическую процедуру позволяет специальный дидактический инструментарий: технические средства (оптическая и акустическая коррекция, приспособления для выполнения двигательного акта), мультисенсорные пособия с различным функциональными возможностями, предметы быта, дополненные

²⁹ Методика разработана Лазуренко С.Б., Павловой Н.Н.



сенсорными элементами, облегчающими их опознание и выполнение орудийного действия.

Пространство диагностического кабинета делится на четыре функциональные области: рабочее место специалиста (стол, стул, компьютер, принтер, магнитофон, шкаф для верхней и рабочей одежды, шкаф для пособий), зону для детей не владеющих навыком передвижения в пространстве: мягкое покрытие с моющейся поверхностью, ковёр и стул с фиксаторами, детский стол и два детских стула; пространство для детей старшего дошкольного возраста, владеющих навыком ходьбы: детская парта и два стула), место для обсуждения результатов обследования с родителями (низкий широкий диван или кресла).

Назначая дату психолого-педагогического обследования, нужно попросить родителей принести с собой на консультацию медицинские документы ребёнка и его рисунки, поделки, любимые игрушки или книги, либо фото и видео того, что ребенок любит и делает дома с удовольствием.

Психолого-педагогическую диагностику проходят дети в стабильном физическом и психологическом состоянии, ясном сознании. В случае негативного поведения ребёнка и отсутствия возможности вступления специалиста в продуктивный контакт с ним необходимо:

- изучить возможности ребёнка путём наблюдения за его деятельностью в новой обстановке и во время взаимодействия с близким взрослым;
- собрать дополнительную информацию о ребёнке в ходе беседы с родственниками;
- назначить дату и время повторного обследования.

Психолого-педагогическое обследование детей целесообразно организовывать за час до кормления или после кормления не позднее чем за два часа до дневного сна ребёнка. Во второй половине дня допускается обследование детей старшего дошкольного и школьного возраста.

Во время обследования необходимо создать спокойную дружелюбную обстановку, располагающую к общению и выполнению диагностических заданий. Количество взрослых в помещении должно быть ограничено, недопустимо присутствие посторонних лиц. Наблюдателям следует сохранять молчание, важную информацию сообщать друг другу письменно или шёпотом.

Специалист предлагает матери (близкому взрослому) выбрать удобное место обследования и расположить ребенка так, как он привык общаться с людьми и действовать с игрушками в период бодрствования (Приложение 1).

Диагностику начинают с установления эмоционального контакта с ребёнком, после чего последовательно создаются проблемные ситуации. Цель и условия диагностических заданий разъясняются ребенку в ходе совместного выполнения, т. е. невербально, допускается применение дактильных знаков и жестовой речи, оценивается самостоятельное применение средств коммуникации ребенка и степень их сложности в процессе общения со взрослым. Факт применения специальных технических средств и дополнительной обучающей помощи, средств коммуникации фиксируются в психолого-педагогической характеристике ребёнка. При возможности, хорошо проводить и видеозапись



диагностической встречи.

По завершении диагностической процедуры специалист проводит заключительную беседу с родителями ребёнка. В заключительной беседе специалист должен кратко и корректно раскрыть результаты диагностики: охарактеризовать коммуникативные возможности ребенка, сформулировать своё заключение, дать рекомендации по организации процесса воспитания и обучения ребёнка в семье, аргументировать целесообразность использования средств АДК, их положительное влияние на процесс овладения речью.

Данные, полученные в результате психолого-педагогической диагностики, обобщаются в характеристике коммуникативных возможностей ребенка и становятся основанием для формулировки рекомендаций по организации и содержанию обучения ребенка на текущем образовательном этапе.

Показания и противопоказания к использованию методики

Оценку коммуникативных возможностей рекомендуется проводить с детьми дошкольного и школьного возраста, не владеющими фразовой речью в силу таких заболеваний и состояний, как, например,:

- нарушения обмена веществ;
- психические расстройства и расстройства поведения;
- болезни нервной системы;
- болезни глаза и его придаточного аппарата;
- болезни уха и сосцевидного отростка;
- отдельные состояния, возникающие в перинатальном периоде;
- врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения;
- травмы и внешние причины заболеваемости;

Применение данной методики противопоказано детям со следующими острыми состояниями:

- апноэ;
- отек головного мозга;
- судороги;
- дисметаболические и токсико-метаболические нарушения функций нервной системы;
- острая фаза ОРВИ и любого другого инфекционного заболевания.

Дети в тяжелом физическом состоянии могут быть обследованы с помощью данной методики при стабилизации физического состояния.

Ситуация 1.

Коммуникация ребенка в межличностном взаимодействии с близким взрослым (в ситуации комфорта).

Цель: выявить способ и средства коммуникации ребенка с близким взрослым в знакомой ситуации межличностного общения.

Материалы: не требуется.

Описание диагностической ситуации: специалист просит близкого взрослого организовать привычную для ребенка ситуацию межличностного



общения, и сам находится на небольшом расстоянии от ребенка. Родитель выбирает удобную для ребенка и себя позу или положение во время межличностного взаимодействия, обращается к ребенку речью ласковой интонации, называет его по имени, воспроизводит одну из известных ребенку потешек, при необходимости выполняет движения руками ребенка, несколько раз повторяет последовательность действий и простой речевой образец, инициируя коммуникативную активность ребенка.

Оценка степени сложности способа межличностного взаимодействия ребенка со взрослым:

5 баллов — быстро и эмоционально (улыбкой, изменением мимики) откликается на появление взрослого в непосредственной близости, обменивается взглядами, поворачивает голову, направляет взгляд или совершает поворот тела в ту сторону, где находится взрослый, т.е. меняет позу и поведение в ситуации контакт со взрослым. *Коммуникация при наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции с помощью речевых средств:* слушает речь, спустя некоторое время издает звуки гуления.

10 баллов — на появление взрослого в непосредственной близости мимика ребенка выражает удовольствие или сосредоточение, он поворачивает тело в сторону, где стоит взрослый, затем совершает поисковые движения головой, телом и руками, демонстрируя желание контакта, прикосновения к взрослому, *Коммуникация при наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции с помощью речевых средств:* поворачивает голову в сторону говорящего, произносит интонационно окрашенные звуки гуления или лепета.

15 баллов — при появлении взрослого в непосредственной близости на лице ребенка появляется мимика удовольствия, он меняет позу, сообщает о желании взаимодействия направлением рук в сторону родителя. *Коммуникация при наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции с помощью речевых средств:* внимательно слушает речь взрослого, имитирует звуки речи, которые произносит взрослый, информирует о желании продолжения контакта лепетом требовательной интонации, при отсутствии результата интонация голосовых реакций меняется, как и двигательная активность (усиливается или уменьшается).

20 баллов — при появлении взрослого в непосредственной близости на лице ребенка появляется мимика удовольствия, он некоторое время сосредоточено наблюдает или при отсутствии зрительного восприятия положительно относится к выполнению действий с игрушкой и обучению «рука в руке», после чего самостоятельно воспроизводит с игрушкой специфическую манипуляцию (сжимает, хлопает, растягивает). *Коммуникация при наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции с помощью речевых средств:* копирует речевой образец: слог или слово, издает звуки лепета во время манипулирования игрушкой.

25 баллов — на обращение взрослого жестом или речью в виде простой фразы, непосредственно относящейся к происходящей ситуации, отвечает жестом, а *при наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* — фразой, поддерживает диалог, после демонстрации образца по памяти выполняет



социально обусловленную последовательность движений с игрушкой, воспроизводит паралингвистические жесты, а при наличии слухового восприятия речевые образцы, фразы с соблюдением элементарных языковых норм и правил.

30 баллов — по дактильной или жестовой инструкции, воспроизводит по памяти потешку с помощью дактильной или жестовой речи, в целом понимает текст со знакомыми развернутыми фразами с соблюдением грамматических норм языка, отвечает на вопрос о значении слова или ситуации, нуждается в положительной оценке взрослого, демонстрирует готовность к равноправному партнёрству в деятельности. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* воспроизводит потешку в речевой форме, отвечает на вопросы взрослого.

Ситуация 2

Коммуникация в ситуации дискомфорта

Цель: выявить способ коммуникации ребенка с близким взрослым при ощущении дискомфорта.

Материалы: не требуется.

Описание диагностическое ситуации: специалист заранее узнает у близкого взрослого о режиме дня ребенка и в то время, когда обычно ребенок испытывает желание сходить в туалет или чувство голода, жажды, наблюдает за его поведением.

Оценка степени сложности способа межличностного взаимодействия ребенка со взрослым:

5 баллов — при ощущении дискомфорта (чувства голода, жажды, желании сходить в туалет) на лице появляется мимика неудовольствия, изменением движений, взглядом глаза в глаза или направлением лица в сторону взрослого, плачем негативной или требовательной интонации привлекает его внимание, сообщает о чувстве дискомфорта.

10 баллов — при ощущении дискомфорта (чувства голода, жажды, желании в туалет), изменяет поведение, положение тела, направляет руки в сторону взрослого, жестом привлекает его внимание, сообщает о чувстве дискомфорта. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции:* ребенок плачем со звуками гуления, лепетом негативной интонации с постепенным нарастанием силы голоса привлекает внимание взрослого, сообщает о чувстве дискомфорта.

15 баллов — при ощущении дискомфорта (чувства голода, жажды, желании в туалет), поворачивается или направляется ко взрослому, информирует о своей потребности жестом, значение которого отражает определенное чувство дискомфорта и понятно близкому взрослому. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* информирует о своей потребности лепетным или аморфным словом, значение которого отражает определенное чувство дискомфорта и понятно близкому взрослому.

20 баллов — при ощущении дискомфорта (чувства голода, жажды, желании сходить в туалет), поворачивается или направляется ко взрослому, и жестовой



или дактильной фразой сообщает об определенном чувстве дискомфорта. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* полным словом (подкрепляя жестом) или фразой из двух слов сообщает об определенном чувстве дискомфорта.

25 баллов — при ощущении дискомфорта (чувства голода, жажды, желании сходить в туалет), обращается ко взрослому жестовой или дактильной фразой, узнает, где находится туалет или еда, вода, по памяти выполняет социально обусловленную последовательность движений, самостоятельно удовлетворяет свою потребность. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* полной фразой с соблюдением элементарных языковых норм и правил, узнает, где находится туалет или еда, вода, поддерживает диалог, по памяти выполняет социально обусловленную последовательность движений, самостоятельно удовлетворяет свою потребность.

30 баллов — при ощущении дискомфорта (чувства голода, жажды, желании сходить в туалет), сообщает об этом взрослому, используя дактильную или жестовую речь, самостоятельно удовлетворяет свою потребность, ждет положительной оценки взрослого, похвалы за самостоятельность и правильное поведение.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции использует развернутые фразы и разнообразные грамматические средства языка, отвечает на вопрос взрослого, какое поведение правильное и неправильное, ждет положительной оценки взрослого, похвалы за самостоятельность и правильное поведение.

Ситуация 3

Коммуникация в процессе выполнения совместных действий со взрослым согласно музыкальному ритму.

Цель: выявить способ коммуникации ребенка с близким взрослым при прослушивании музыкального произведения.

Материалы: знакомая ребенку детская песенка, которая воспроизводится взрослым или путем включения записи на электронном носителе.

Описание диагностической ситуации: специалист заранее узнает у близкого взрослого о знакомых или любимых песнях ребенка, подготавливает ее запись на электронном носителе. Во время обследования просит взрослого организовать обычную ситуацию, в которой они с ребенком согласуют свои действия, когда слушают песенку, и предлагает ему воспроизвести привычную последовательность движений и слов, согласовывая их с музыкальным ритмом в ситуации межличностного взаимодействия.

Оценка степени сложности способа межличностного взаимодействия ребенка со взрослым:

5 баллов — при восприятии голоса взрослого и знакомого музыкального ритма, в знакомой ситуации непосредственного эмоционального контакта на лице ребенка появляется мимика удовольствия или сосредоточения, голова и лицо поворачиваются в сторону взрослого. *При наличии слухового восприятия и*



движений органов артикуляции спустя некоторое время издает певучие звуки гуления.

10 баллов — при восприятии голоса взрослого и знакомого музыкального ритма в знакомой ситуации непосредственного эмоционального контакта поворачивается в его сторону, повторяет движения, согласовывая их с движениями взрослого. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* внимательно слушает речевые образцы и ритм, спустя некоторое время имитирует, повторяет движения и звуки гуления, лепета, согласует их с ритмом, стремится воспроизвести их совместно или как взрослый.

15 баллов — внимательно наблюдает за действиями взрослого, после обучения копирует и по памяти воспроизводит простую последовательность движений, пытается сохранить заданный ритм. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* при восприятии голоса взрослого и знакомого музыкального ритма в знакомой ситуации межличностного эмоционального контакта поворачивается в его сторону, внимательно слушает речевые образцы и ритм, спустя некоторое время воспроизводит слова и/или движения по памяти, согласованно с ритмом и речевым образцом.

20 баллов — внимательно наблюдает за действиями взрослого, затем по памяти воспроизводит простую социально обусловленную последовательность движений, осознает их знаковое значение. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* слушает некоторое время знакомые речевые образцы и мелодии, следит за движениями взрослого, после чего воспроизводит по памяти последовательность движений и речевые фразы, согласованно с музыкальным ритмом.

25 баллов — на дактильную или жестовую демонстрацию сюжета песенки, некоторое время следит за движениями взрослого, после чего воспроизводит по памяти последовательность движений, может воспроизводить последовательность движений поочередно, в виде диалога со взрослым, показать то или иное действие, объяснить, что оно значит.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции на предложение взрослого спеть песенку, некоторое время слушает текст и мелодию, положительно реагирует на совместную активность со взрослым, после чего воспроизводит по памяти последовательность движений и полный текст фразами с соблюдением элементарных языковых норм и правил, может воспроизводить текст потешки частями, поочередно, в виде диалога, показать то или иное действие, объяснить, что оно значит.

30 баллов — по дактильной или жестовой инструкции, прочитав текст песенки на карточке, самостоятельно воспроизводит по памяти песенку, отображает движениями содержание текста, отвечает на вопросы взрослого по содержанию.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции на предложение взрослого спеть песенку, самостоятельно воспроизводит по памяти полный текст фразами с соблюдением элементарных языковых норм и правил, сопровождает их движениями, соблюдая и отображая движениями содержание текста, отвечает на вопросы взрослого по содержанию.



Ситуация 4

Коммуникация во время игровой деятельности (выполнении действий с предметами)

Цель: выявить способ коммуникации ребенка с близким взрослым при выполнении действия с игрушкой или последовательности игровых действий.

Материалы: игрушка-пищалка, юла, шарманка, металлофон, машинка, кубики, кастрюля, ложка, тарелка, чашка, кровать, кукла, подушка, одеяло.

Описание диагностической ситуации: специалист узнает у родителей позу, в которой обычно ребенок действует или играет с игрушками, организовав пространство для игры, обеспечив ребенку удобное положение, привлекает его внимание к кубикам, располагает их в непосредственной близости, помогает начать обследовать их руками, демонстрирует их функциональные возможности, после чего выкладывает на стол, составляя узор, учит ребенка воспроизводить его по образцу или по памяти, соблюдая последовательность из кубиков, используя метод обучения «рука в руке», после чего предоставляет ребенку возможность продолжить последовательность узора самостоятельно, рассказать о том, что и как делал.

Оценка степени сложности способа межличностного взаимодействия ребенка со взрослым:

5 баллов — при появлении в поле зрения или при прикосновении игрушкой к руке, на лице ребенка появляется мимика удовольствия или сосредоточения, голова поворачивается в сторону звука и расположения игрушки, во время выполнения «рука в руке» со взрослым действий с игрушкой. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* издает певучие звуки гуления.

10 баллов — при появлении в поле зрения или при прикосновении игрушкой к руке, на лице появляется мимика удовольствия, возникает желание завладеть предметом, познавательная активность в виде направленного движения рук в сторону предмета, захвата, обследования, извлекает звук с помощью специфических манипуляций с предметом, результативные действия с игрушкой. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* сопровождает действия с игрушкой певучим гулением или слогами лепета, имитируя звуки речи взрослого, стремится воспроизвести их так, как взрослый.

15 баллов — при появлении в поле зрения или при прикосновении игрушкой к руке, на лице появляется мимика удовольствия, может указать на предмет взглядом или социальным движением руки, попросить дать предмет жестом или слогом, самостоятельно захватывает предмет, располагает кисть и пальцы на нем, учитывая форму и величину, воспроизводит предметное или орудийное действие. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* обозначает предмет или действие облегченным или полным словом.

20 баллов — при появлении в поле зрения или при обследовании игрушек, обозначает предмет и желание поиграть простой фразой, обращается фразой из



2–3 полных или облегченных слов, после демонстрации или обучения воспроизводит по памяти социально обусловленную последовательность игровых действий, которую выполнял взрослый (кладет кубики в машинку и катает ее, кормит и укладывает куклу спать, варит суп), *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* сопровождает свою деятельность речевыми фразами, как это делал взрослый.

25 баллов — при появлении в поле зрения или при обследовании игрушек, жестом или дактильным словом сообщает, с какой хочет играть, по показу усваивает последовательность игровых действий, воспроизводит ее по памяти, при желании вносит творческий элемент, неречевыми средствами объясняет причину своего желания.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции пользуется в общении развернутыми фразами с соблюдением языковых норм и правил, по показу или речевой инструкции усваивает последовательность игровых действий, воспроизводит ее по памяти, при желании внести творческий элемент или изменить последовательность, сообщает об этом взрослому, объясняет причину своего желания.

30 баллов — при виде или при обследовании игрушек, обращается ко взрослому развернутой дактильной или жестовой фразой, сообщает о желании поиграть, выстраивает диалог, обсуждая суть и правила игры, объясняет социальные правила поведения в ходе игры, отвечает на вопросы взрослого и дает пояснения в соответствии с контекстом ситуации.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции при виде или при перцептивном восприятии игрушек, обращается ко взрослому развернутой фразой с соблюдением языковых норм и правил, сообщает о желании поиграть, выстраивает диалог, обсуждая суть и правила игры, объясняет социальные правила поведения в ходе игры, отвечает на вопросы взрослого и дает пояснения в соответствии с контекстом ситуации.

Ситуация 5

Коммуникация во время продуктивной деятельности бочонки, кубики, треугольники.

Цель: выявить способ коммуникации ребенка с близким взрослым при выполнении узора из кубиков.

Материалы: кубики четырех форм: бочонки, кубики, треугольники и звездочки.

Описание диагностической ситуации: специалист узнает у родителей позу, в которой обычно ребенок располагается во время продуктивной или познавательной деятельности, организовав правильно пространство привлекает его внимание к кубикам, располагает их в непосредственной близости от ребенка, обследует, демонстрирует их функциональные возможности, учит ребенка воспроизводить узор, разъясняет принцип последовательности элементов и расположение кубиков в узоре, использует метод обучения «рука в руке», после чего предоставляет ребенку возможность повторить последовательность



самостоятельно, рассказать о том, что делал и почему соблюдал данную последовательность.

Оценка степени сложности способа межличностного взаимодействия ребенка со взрослым:

5 баллов — при появлении в поле зрения или при прикосновении кубиком любой формы к руке, на лице ребенка появляется мимика удовольствия или сосредоточения, голова поворачивается в сторону перцептивного воздействия предмета, во время выполнения «рука в руке» со взрослым захвата и выкладывания кубиков на стол в определенной последовательности. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* издает певучие звуки гуления, сам кубик со стола не берет, не кладет на стол.

10 баллов — при появлении в поле зрения кубиков, на лице появляется мимика удовольствия, возникает желание завладеть ими, ребёнок тянется к ним, захватывает, манипулирует, после обучения методом «рука в руке» берет кубик со стола, может бросить на пол, положить кубик на поверхность стола не пытается, выполнить точный координированный моторный акт не может.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции сопровождает певучим гулением или слогами лепета, которые воспроизводит имитируя звуки речи взрослого, положить кубик на поверхность стола не пытается, выполнить точный координированный моторный акт не может.

15 баллов — при появлении в поле зрения игрушек, на лице появляется мимика удовольствия, может попросить дать ему кубики в руку разными способами: взглядом на предметы на столе или социальным движением руки, жестом или слогом; самостоятельно захватывает предмет, располагает кисть и пальцы на нем, учитывая форму и величину, после чего кладет кубик на стол, так как показал взрослый, после чего захватывает любой попавшийся и кладет рядом или на другой, выкладывает кубики хаотично, демонстрируя последовательность простых моторных актов: захват расположение предмета на столе. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции* во время действий с предметом и ситуативно-личностного взаимодействия со взрослым обозначает предмет или действие облегченным или полным словом.

20 баллов — при появлении в поле зрения игрушек, после их обследования рукой, обозначает форму предмета дактильным и жестовым словом, внимательно следит за действиями взрослого, отражает дактильной или жестовой речью последовательность действий, показывает и дает взрослому форму, которая должна быть следующей в узоре, т.е. в ходе обучения усваивает принцип расположения форм, самостоятельно соблюдает последовательность в цепочке из двух форм, правильно располагает предметы в узоре с учетом формы и принципа их чередования.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции повторяет за взрослым простые фразы из 2-3 полных или облегченных слов, отражает в речи последовательность действий, называет форму, которая должна быть следующей в узоре, т.е. в ходе обучения усваивает принцип расположения форм, самостоятельно соблюдает последовательность в цепочке из двух форм,



правильно располагает предметы в узоре с учетом формы и принципа их чередования.

25 баллов — при появлении в поле зрения игрушек, после их обследования рукой, обозначает форму предмета дактильным и жестовым словом, внимательно следит за действиями взрослого, отражает дактильной или жестовой речью последовательность действий, показывает и дает взрослому форму, которая должна быть следующей в узоре, т.е. в ходе обучения усваивает принцип расположения форм, самостоятельно соблюдает последовательность в цепочке из трех форм, правильно располагает предметы в узоре с учетом формы и принципа их чередования.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции отражает в речи последовательность действий развернутыми фразами с соблюдением языковых норм и правил, называет форму, которая должна быть следующей в узоре, объясняет внешние различия одной формы от другой, принцип расположения форм, самостоятельно соблюдает последовательность в цепочке из трех форм, правильно располагает предметы в узоре с учетом формы и принципа их чередования.

30 баллов — при появлении в поле зрения игрушек, после их обследования рукой, обозначает форму предмета дактильным и жестовым словом, внимательно следит за действиями взрослого, отражает дактильной или жестовой речью последовательность действий, показывает и дает взрослому форму, которая должна быть следующей в узоре, т.е. в ходе обучения усваивает принцип расположения форм, самостоятельно соблюдает последовательность в цепочке из 4–5 форм, правильно располагает предметы в узоре с учетом формы и принципа их чередования.

При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции при появлении в поле зрения игрушек, после их обследования рукой, обозначает форму предмета словом, внимательно следит за действиями взрослого, отражает в речи последовательность действий, встраивает диалог, обсуждая суть и правила составления узора, отвечает на вопросы взрослого и дает пояснения в соответствии с контекстом ситуации, может посчитать количество углов, сравнить количество, сказать у какой формы их больше и меньше, объясняет принцип расположения форм, самостоятельно соблюдает последовательность в цепочке из 4–5 форм, правильно располагает предметы в узоре с учетом формы и принципа их чередования.

Интерпретация результатов оценки коммуникативных возможностей детей с ТМНР и рекомендации по выбору средств АДК для развития речи.

Степень зрелости мотива и содержания общения ребенка определяют сложность формы и средств коммуникации, которые позволяют удовлетворить мотив и достичь результата деятельности во время общения со взрослым. В ходе реализации диагностической процедуры специалисту и родителям становится понятным какой мотив, форма, содержание и средства коммуникации использует ребенок в общении со взрослым.



Наиболее ранним этапом коммуникации ребенка со взрослым является ситуативная коммуникация с помощью жестово-мимических средств, для которой характерно следующее поведение. При появлении в непосредственной близости взрослого и эмоционального контакта с ним в процессе межличностного общения и действия с игрушкой, а также в ситуации дискомфорта, ребенок направляет взгляд или совершает поворот тела в сторону взрослого, совершает поисковые движения головой, телом и руками, демонстрируя желание контакта. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции с помощью речевых средств:* использует интонированный плач (негативной или требовательной интонации), звуки гуления, имитацию звуков речи взрослого.

Дети с данным уровнем коммуникации набирают в ходе психолого-педагогического обследования от 25 до 50 баллов. Если ребенок набирает менее 25 баллов, то коррекционно-педагогическая помощь должна быть направлена на формирование у него ситуативной коммуникации с помощью жестово-мимических средств

Основным методом коррекционно-развивающего обучения детей с данным уровнем коммуникации является непосредственное педагогическое воздействие с помощью совместного выполнения движений тела, социальных операций или действий с предметами, что позволит познакомить его с имеющимися физическими возможностями органов восприятия и освоить жестово-мимические средства коммуникации в процессе ситуативно-личностного общения со взрослым. Именно непосредственное педагогическое воздействие, которое реализуется во время совместных действий, а затем деятельности взрослого с ребенком, становится источником, раскрывающим смысл и суть функциональных возможностей предметов, коммуникативное значение социальных движений или жестов, интонации голоса и звуков речи в ситуации общения. На коррекционно-развивающих занятиях рекомендуется использовать коммуникацию смешанного типа: когда невербальные средства общения дополняются вербальными, ребенок легче усваивает знаковое значение слова. В данном случае невербальные средства (взгляд, мимика, пантомимика, жесты) являются основными, облегчающими ребенку процесс осознания значения слова и социальных возможностей речи. Преимущество невербальной коммуникации состоит в том, что она не требует дополнительных устройств и может быть использована взрослым в любой момент. Невербальные знаки позволяют ребенку обмениваться эмоциями и социальной информацией, имеющей непосредственное отношение к практической ситуации и совместной деятельности. Постепенно внутри совместной деятельности у детей формируется возможность усваивать новое с помощью имитации, а затем копирования, за счет чего появляется совместно-разделенное действие, и, уже позже, осознанное самостоятельное подражание действиям взрослого. Появление у ребенка навыка копирования или осознанного повторения нескольких, следующих друг за другом в определенной социальной логике простых движений взрослого позволяет педагогу использовать в педагогическом процессе метод показа или демонстрации образца действия, уже знакомого ребенку. Способность к подражанию позволит ребенку усваивать новое через повторение схемы деятельности, которую продемонстрировал



взрослый, а также осознать ее социальную сущность, за счет наличия в памяти образа результативного способа практической деятельности и коммуникации, благодаря чему он успешно решает проблемную ситуацию и применяет более сложные коммуникативные средства. По сути, демонстрация деятельности представляет собой репродуктивный метод обучения, который используется для повышения степени сложности и самостоятельности ребенка при выполнении любого вида деятельности.

Балльная оценка в диапазоне 55-100 баллов свидетельствует об *овладении ребенком внеситуативной коммуникацией с помощью социальных жестов и мимических средств*. Для данного уровня характерно применение детьми в процессе коммуникации социальных жестов и мимических средств, что обеспечивает необходимый социальный опыт для перехода ребенка от неречевых средств общения к речевым и подготавливает к полноценному освоению речи. Ребенок сообщает о желании взаимодействия со взрослым или дискомфорте направлением взгляда (лица) в сторону человека, который находится рядом; социальным движением руки («иди», «возьми»), попыткой схватить взрослого и потянуть за рукав; потребность в познавательной активности демонстрирует с помощью указательного жеста или социального жеста «дай»; положительно относится к совместной деятельности со взрослым; воспроизводит по памяти последовательность социальных движений рук и тела, согласовывая их с движениями взрослого; после обследования предмета рукой воспроизводит социальное движение с игрушкой — специфическую манипуляцию (сжимает, хлопает, растягивает), располагая кисть и пальцы на предмете с учетом формы и величины; использует предметы в качестве орудия, включая их в игровую цепочку, которую научил выполнять взрослый; правильно располагает два предмета в узоре с учетом формы и принципа их чередования. *При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции с помощью речевых средств*: понимает простые речевые обороты и фразы, сопровождает свою деятельность отдельными словами или фразой с нарушением звукопроизношения и лексико-грамматических норм языка, обозначает предмет или действие, облегченным или полным словом, копируя речевой образец взрослого.

В процессе естественного эмоционального общения педагогические усилия взрослых следует направить на совершенствование зрительного и слухового внимания ребенка, подражания действиям и речевым образцам, развитие социальных и изобразительных движений рук в качестве социального средства передачи информации, целенаправленность деятельности и работоспособность. Еще одним эффективным педагогическим методом является формирование навыка чтения с губ и произношения звуков, развитие остатков слуха за счет звукоусиливающей аппаратуры. Подражание тому, что ребенок видит и слышит, когда к нему обращаются с речью, должно со временем привести к осознанному воспроизведению им слов и фраз в соответствующей ситуации. В качестве дополнительной зрительной опоры применяются карточки со словами, которые являются графическим образом слова. Методика обучения детей глобальному чтению, наряду с формированием навыка декодирования дактильных знаков, описана многими авторами. Детей учат распознавать слова, написанные на



карточках, и обозначать ими как предметы, так и действия, сопровождая и обозначая свой выбор словом. Графическое изображение слова позволяет детям впервые усвоить его знаковое или сигнальное значение. В результате специальных упражнений дети постепенно овладевают техникой дактилирования, приучаются соотносить дактильные знаки с буквами, а затем и дактильно читать (теперь уже не только глобально, но и аналитически) слова и фразы, дактилировать самостоятельно в процессе общения. Дактильное и традиционное чтение способствует пониманию смысла слов и фраз и содействуют развитию рецептивной письменной речи. Дактилология и глобальное чтение используются в коррекционной работе как обходные пути формирования и развития способности к беглому чтению с губ без дактильного сопровождения и освоения устной речи. При слепоглухоте в сотрудничестве со взрослым в качестве альтернативного метода овладения речью следует использовать жесты и перцептивные сигналы (вибрационные воздействия взрослого), содержащие в себе определенную социальную информацию. Жест и вибрационный сигнал в этом случае являются средствами общения и социальными знаками, обозначающими предметы и действия, т.е. языковыми средствами.

При наличии у ребенка уровня *внеситуативной коммуникации с помощью социальных жестов и мимических средств* он набирает от 105 до 150 баллов, что свидетельствует о его готовности к овладению *лексико-грамматическими нормами языка и письменной речью*. На этом этапе социальные жесты и мимические средства теряют свое лидирующее значения и становятся дополнительными средствами коммуникации, которые используются ребенком в качестве опоры для более точного осознания смыслового значения и общего содержания речевого сообщения. Данный уровень коммуникативного развития характеризуется следующими психологическими достижениями в развитии детей: при появлении в поле зрения или при перцептивном восприятии игрушек, ребенок с помощью жестовой или фразовой речи сообщает с какой хочет играть, т.е. инициирует и поддерживает диалог со взрослыми и детьми с помощью жестовых или речевых средств; после демонстрации образца методом «рука в руке» по памяти выполняет социально обусловленную последовательность игровых действий по правилам; при желании внести творческий элемент или изменить последовательность, сообщает об этом взрослому, что свидетельствует о готовности к равноправному партнерству в деятельности. После обучения отображает поведение животного движениями или с помощью жестов воспроизводит текст знакомого стихотворения. Конструирует узор после обследования форм рукой, обозначает форму предмета, количество углов жестами, сравнивает количество, оперирует понятиями больше и меньше, правильно располагает предметы в узоре с учетом формы и принципа чередования 3-4 форм. В ситуации дискомфорта (чувство голода, жажды, желании в туалет) обращается ко взрослому жестовой фразой, узнает, где находится туалет или еда, вода, по памяти выполняет социально обусловленную последовательность движений, самостоятельно удовлетворяет свою потребность, т.к. знает какое поведение правильное и неправильное, ждет от взрослого похвалы за самостоятельность и правильное поведение.



При наличии слухового восприятия и движений органов артикуляции с помощью речевых средств: в диалоге со взрослым развернутой фразой с соблюдением языковых норм и правил, сообщает о желании поиграть, обсуждает суть и правила игры, отвечает на вопросы взрослого и дает пояснения согласно социальному контексту ситуации, с учетом значения слова или понятия.

Успешное самостоятельное использование детьми системы жестов и русской жестовой речи свидетельствует о готовности к освоению грамматического строя речи с помощью письменной системы. Письменная речь для ребенка с ТМНР, как и для слепоглухого человека, на данном этапе психического развития становится средством речевого общения и освоения родного языка. С целью развития устной и письменной речи можно использовать карточки PECS, словарь жестовой речи Макатон, включающий в себя пиктограммы разной степени сложности, глоссарий ребусов Д.В. Остер и К. Девереюкс и др., которые позволяют создать индивидуальный словарь-каталог, соответствующий уровню речевого развития ребенка, коммуникативные книги, карты, карточки, паспорта, тетради, бумажные планшеты.



Приложение 3. Оценка доступных средств общения

ФИО ребенка:	Отметьте любым знаком используемы е варианты:
Характер общения	
Избегает общения	
Иницирует общение	
Поддерживает общение	
В общении избирателен	
Участвует в общении формально, по требованию взрослого	
Общается только со взрослыми	
Общается со взрослыми и другими детьми	
Говорит о себе в третьем лице	
Говорит о себе в первом лице	
Использование средств несимволической коммуникации:	
<u>Ненамеренное поведение:</u>	
Непроизвольные движения головой	
Непроизвольные движения руками	
Непроизвольные движения ногами	
Изменение положения тела	
Изменение выражения лица	
Напряжение тела	
Иное	
<u>Намеренное поведение:</u>	
Взгляд	
Улыбка	
Плач	
Отворачивание головы	
Приближение	
Отталкивание,	
Прикасание к партнеру	
Касание предмета	
Протягивание предмета	
Необщепринятые формы коммуникации:	
Крик	
Смех	
Неречевые звуки	
Мимические проявления	



Не использует мимику	
Использует мимику для выражения состояния комфорта-некомфорта	
Использует мимику для выражения различных эмоциональных состояний	
Голосовые проявления	
Вокализации	
Воспроизводит интонированные звуки	
Подражает звукам речи	
Использование средств символической коммуникации:	
Жестовая форма	
Понимает несколько естественных жестов в быту в контексте ситуации	
Использует несколько естественных жестов в быту в контексте ситуации	
Выражает одним жестом целое действие (кушать, гулять и др.)	
Может выразить жестами простую бытовую фразу	
Понимает небольшое количество жестов глухих	
Использует небольшое количество жестов глухих	
Использование предметов как символов:	
Понимает указание на предмет	
Указывает на предмет	
Предвосхищает деятельность при предъявлении предмета-символа этой деятельности	
Использует предмет для выражения желания (например, чашку для просьбы дать пить)	
Использование иллюстративно-изобразительных средств:	
Соотносит знакомые предметы и людей на фотографии	
Использует фотографию со знакомыми предметами или людьми для передачи сообщения	
Соотносит знакомые предметы с игрушечными моделями	
Использует модели знакомых предметов для передачи сообщения	
Соотносит знакомые предметы и действия с картинками	
Использует картинки со знакомыми предметами или действиями для передачи сообщения	
Соотносит знакомые предметы с барельефами	
Использует барельефы знакомых предметов для передачи сообщения	
Соотносит знакомые предметы с рельефами	
Использует рельефы знакомых предметов для передачи сообщения	
Соотносит знакомые предметы с контурными изображениями	



Использует контурные изображения знакомых предметов для передачи сообщения	
Соотносит знакомые предметы и действия с пиктограммами	
Использует пиктограммы со знакомыми предметами или действиями для передачи сообщения	
Речевая коммуникация	
Устная форма:	
Собственная устная речь отсутствует	
Использует лепетные слова	
Выражает одним устным словом целое действие	
Употребляет в речи названия отдельных слов или действий	
Использует простые фразы	
Использует развернутую фразовую речь	
Письменная форма (плоскопечатный и рельефно-точечный шрифт Брайля):	
Глобальное чтение: соотносит несколько слов с объектами	
Доступно глобальное чтение отдельных слов и соотнесение их с предметами и действиями	
Доступно глобальное чтение отдельных фраз	
Может написать несколько знакомых слов	
Использует письменную речь для общения	
Дактильная форма:	
Знает отдельные дактильные знаки	
Знает дактильный алфавит	
Может дактильно воспроизводить сопряженно с взрослым несколько знакомых слов	
Может самостоятельно воспроизвести дактильно знакомые слова в быту	
Пользуется дактильной формой речи для общения	



Приложение 4. Методика оценки уровня символизации в общении у детей с нарушением слуха и зрения³⁰

Стимульный материал включает 15 реальных предметов, из которых 5 предметов одежды, 5 предметов посуды и 5 учебных принадлежностей, а также фотографии этих предметов, их реалистичные цветные изображения и контурные изображения. Прилагаются таблички с напечатанными названиями этих же вещей.

Психолог или педагог показывает ребенку по очереди каждый из предметов одежды и спрашивает: «Что это?» (устно, жестом, демонстрирует вопросительное выражение лица) и/или наблюдает за реакцией ребенка. Далее в зависимости от ответного поведения ребенка процедура может быть продолжена в двух вариантах.

Вариант 1. Если ребенок называет предметы устным или тактильным словом или жестом (РЖЯ или другим постоянным жестом – системы Макатон, постоянно используемым домашним жестом), можно переходить к следующей группе предметов. Здесь необходимо определить, что мы считаем жестом. Под жестом мы понимаем постоянное обозначение одного и того же предмета, являющееся для ребенка аналогом словесного понятия. Изобразительный жест, придуманный в конкретной ситуации, понятием не является, а вот жест, не соответствующий знаку РЖЯ, но постоянный для ребенка в его семье, признается исследователями уже единицей языка. Проверить постоянство жестов достаточно просто: через непродолжительное время (например, после предъявления табличек) взрослый повторяет изображенные ребенком жесты и просит указать на соответствующий предмет. Если ребенок легко находит все предметы, значит, он готов к использованию жестовых понятий, и в дальнейшем «неправильные» обозначения ребенка можно постепенно заменять понятиями русского жестового языка. В случае языкового (жестового, словесного) обозначения всех предметов можно либо завершить тестирование, либо – если стоит дополнительная задача оценить навыки чтения – предложить ребенку подобрать письменные обозначения вещей на табличках. В любом случае данный вариант ответного поведения ребенка позволяет заключить, что дальнейшее общение с ним можно строить, используя средства словесного или жестового языка. Ответы заносятся в протокол (см. ниже).

Вариант 2. Включает от 1 до 6 этапов.

1. Если ребенок не дает предметам названий, педагог предлагает ему взять предмет и что-то сделать с ним. Можно показать действие с каким-либо одним предметом. Далее ребенок должен сам показать, как надевают тот или иной предмет одежды. Если ребенок не узнает одежду, ему предлагают посуду и учебные принадлежности. В случае если ребенок не смог симитировать действия

³⁰ Хохлова А.Ю. Методика оценки доступного уровня символизации в общении у детей с нарушениями слуха и зрения и множественными нарушениями развития // Клиническая и специальная психология. - 2016. Том 5. № 2. С. 121–134.



ни с одним из предложенных предметов, тестирование прекращается. Если он узнал хотя бы несколько предметов, можно переходить к следующему этапу обследования.

2. На следующем этапе перед ребенком выкладывают 5 предметов одежды (если в силу особенностей зрения или внимания ребенок не может оглядеть сразу все предметы, можно предъявлять их по два-три) и предлагают (по одной) фотографию положить рядом с изображенным на ней предметом. Если ребенок не понимает сразу, что нужно делать, педагог может положить первую фотографию сам. Затем ту же процедуру повторяют с предметами посуды и учебными принадлежностями.

3. В случае если ребенок справляется с заданием (правильно подбирает больше половины фотографий), возможно проведение следующего этапа диагностики, на котором предлагается подобрать к предметам картинки с их реалистичными цветными изображениями. Предметы демонстрируются так же, смысловыми группами, а картинки подаются по одной. Фотографии можно убрать, а можно оставить лежащими у соответствующих предметов. В протоколе отмечается, какие предметы ребенок узнал, какие фотографии, цветные и контурные изображения подобрал правильно.

4. Если и этот этап ребенок проходит успешно, то аналогичным образом ему предлагают подобрать контурные изображения.

5. Далее можно исследовать понимание жестовых обозначений, даже если ребенок не использовал их самостоятельно. Педагог демонстрирует ребенку жест «шапка» и ждет, укажет ли на нее ребенок, перед которым лежат предметы одежды (все пять или два-три — решает диагност). Если ребенок не понимает, что от него требуется, педагог может сам указать на шапку, затем повторить жест и вопросительно посмотреть на ребенка. Если тот берет шапку, диагност продолжает демонстрировать по очереди другие жесты, обозначающие одежду. Иногда ребенок может не понять жеста жестового языка, тогда можно показать ему естественный жест. В протоколе фиксируется, какие из предложенных жестов понял тестируемый. Для себя педагог отмечает, внимательно ли ребенок смотрит на жесты, старается ли повторить самостоятельно, просит ли показать еще раз. Та же процедура повторяется с предметами посуды и учебными принадлежностями.

6. Независимо от того, понял ли ребенок жестовые обозначения, можно предложить ему таблички со словесными обозначениями. Снова перед ребенком выкладываются предметы одежды, и подается табличка с написанным словом «шапка», диагност вопросительным жестом показывает «Где?». Задача ребенка — положить ее рядом с шапкой. Далее процедура повторяется со всеми предметами, так как ребенок может узнать всего одно-два слова из пятнадцати, но это уже говорит о его готовности к началу общения с помощью письменных обозначений. При этом педагог отмечает для себя, как ребенок реагирует на слова: прочитывает устно или дактильно, способствует ли прочтение узнаванию и другие особенности процесса.

По окончании обследования анализируя протокол, педагог может понять, с каким уровнем символических обозначений предметов ребенок действует наиболее успешно и какой максимальный уровень символизации ему доступен. В



соответствии с этими результатами можно давать рекомендации учителям и членам семьи по использованию альтернативных (или языковых) средств коммуникации в общении с ребенком и в процессе обучения.



Приложение 5. Пример расширения речевого словаря ребенка в процессе работы с календарем-расписанием³¹

Введение предметного календаря.

Непосредственно перед деятельностью ребенок вместе с педагогом подходит к коробкам, из левой коробки с помощью педагога берет нужный символ. В случае выраженных двигательных нарушений педагог сам раскладывает символы при зрительном контроле ребенка. Это действие сопровождается речью взрослого (устной или устно-жестовой, по необходимости): «(Имя ребенка) будет...». Например: «*Оля будет кушать*». С этим символом ребенок идет выполнять деятельность. В процессе выполнения действия символ находится рядом, но не используется. После окончания действия ребенок возвращается к коробкам и с помощью взрослого убирает символ в правую коробку. Педагог сопровождает это словами и жестами «(Имя) (действие). ВСЁ». Например, «*Оля кушала. Всё.*» Количество символов соответствует количеству действий (три еды — три ложки).

Перед сном педагог помогает ребенку перекладывать символы обратно в левую коробку, сопровождая устно-жестовыми фразами: «*Сегодня Оля умывалась, кушала, ... Всё. Оля будет спать.*»

Расширение словаря при использовании 2 коробок.

Все слова сопровождаются соответствующими жестами, выполняемыми ребенком с помощью педагога. Например, могут использоваться следующие символы:

Мыло — умывание, ложка — еда, шапка — прогулка, подушка — сон, флажок — физкультура, погремушка — ритмика, бусы — сенсорика и др.

Перед выполнением деятельности педагог предъявляет ребенку предмет-символ, сопровождая устно-жестовой речью:

- *Это мыло. Умыться. Возьми. Иди.*
- *Это ложка. Кушать. Возьми. Иди.*

Ребенок выполняет деятельность, символ находится рядом, но не используется. После выполнения деятельности ребенок с помощью педагога убирает символ в правую коробку. Это сопровождается устно-жестовой речью педагога и, по возможности, ребенка:

- *Умыться всё. Положи.*
- *Кушать всё. Положи.*

Действия с остальными предметами-символами выполняются аналогично.

³¹Используется около 30 лет в практике работы Сергиево-Посадского Семейного центра им. А.И. Мещерякова (бывш. Загорский детский дом слепоглухих) с детьми, имеющими множественные нарушения развития, в том числе тяжелые.



Формирование понимания последовательности событий дня.

Между двумя коробками начала и окончания деятельности при ребенке встраивается ряд маленьких коробок, жестко скрепленных между собой (используется 5-8 в зависимости от видов деятельности).

Ребенок в начале дня подходит к календарю. С помощью педагога из левой коробки поочередно берет по одному символу и раскладывает слева направо в маленькие коробки в соответствии с последовательностью событий дня. Педагог сопровождает действия устно-жестовой речью, ребенок по возможности повторяет за педагогом или выполняет жесты в совместной с педагогом деятельности.

- *Это календарь Оли. Тут ничего нет. Оля будет раскладывать календарь.*
- *Смотри. Это мыло. Умываться. Возьми. Положи в календарь.*
- *Смотри. Это ложка. Кушать. Возьми. Положи в календарь.*

Непосредственно перед выполнением деятельности ребенок берет символ из маленькой коробки. Педагог сопровождает действия устно-жестовой речью, ребенок по возможности повторяет за педагогом или выполняет жесты в совместной с педагогом деятельности. Педагог поощряет проявления двигательной и речевой активности ребенка.

- *Это мыло. Умываться. Возьми. Иди.*
- *Это ложка. Кушать. Возьми. Иди.*

После выполнения деятельности ребенок с помощью педагога убирает символ в правую коробку. Педагог сопровождает действия устно-жестовой речью, ребенок по возможности повторяет за педагогом или выполняет жесты в совместной с педагогом деятельности. Педагог поощряет проявления двигательной и речевой активности ребенка:

- *Умываться всё. Положи.*
- *Кушать всё. Положи.*

Расширение словаря.

Деятельность ребенка и педагога такие же, как на предыдущем этапе. Изменяется только словарь:

- *Оля, смотри календарь. Тут ничего нет. Оля будет раскладывать календарь.*
- *Смотри. Это мыло. Оля будет умываться. Возьми. Положи в календарь.*
- *Смотри. Это ложка. Оля будет кушать. Возьми. Положи в календарь.*

Перед выполнением деятельности:

- *Это мыло. Оля будет умываться. Возьми мыло. Иди.*



- *Это ложка. Оля будет кушать. Возьми ложку. Положи ложку в сумку³². Иди.*

После выполнения деятельности:

- *Оля умывалась. Всё. Положи мыло в коробку.*
- *Оля покушала. Всё. Положи ложку в коробку.*

Расширение словаря, введение вопросов «Что это?» и «Что делать?»

Предметы – символы используются те же. Все слова сопровождаются соответствующими жестами, выполняемыми ребенком с помощью педагога. Педагог поощряет проявления двигательной и речевой активности ребенка.

Ребенок подходит к календарю.

- *Оля, смотри календарь. Тут ничего нет. Оля будет раскладывать календарь.*

Педагог выкладывает перед календарем соответствующий предмет-символ и предлагает его ребенку для обследования:

- *Смотри. Что это? Это мыло. Что Оля будет делать? Оля будет умываться. Возьми. Положи в календарь.*

Ребенок берет предмет-символ правой рукой.левой рукой прослеживает до нужной ячейки (контролирующая функция) и кладет предмет-символ в ячейку.

- *Смотри. Что это? Это ложка. Что Оля будет делать? Оля будет кушать. Возьми. Положи в календарь.*

Ребенок берет предмет-символ правой рукой.левой рукой прослеживает до нужной ячейки (контролирующая функция) и кладет предмет-символ в ячейку.

Действия с остальными предметами-символами выполняются аналогично.

Перед выполнением деятельности:

Ребенок подходит к календарю.левой рукой прослеживает до первой заполненной ячейки (контролирующая функция) и берет предмет правой рукой.

- *Что это? Это мыло. Что Оля будет делать? Оля будет умываться. Возьми мыло. Иди умываться.*
- *Что это? Это ложка. Что Оля будет делать? Оля будет кушать. Возьми ложку. Положи ложку в сумку. Иди кушать.*

Ребенок выполняет действия по возможности самостоятельно.

После выполнения деятельности:

- *Оля умылась. Всё. Положи мыло в коробку.*

Ребенок убирает предмет-символ в коробку окончания деятельности.

- *Оля кушала. Всё. Положи ложку в коробку.*

Ребенок убирает предмет-символ в коробку окончания деятельности.

³² В Семейном центре дети используют легкие сумки, которые носят с собой, в которых лежат символы или разговорники.



Ребенок выполняет действия по возможности самостоятельно.
Действия с остальными предметами-символами выполняются аналогично.

Обучение диалогической речи. Введение формы высказывания «Я буду...»

- Оля, смотри календарь. Тут ничего нет. Оля будет раскладывать календарь.
- Смотри. Что это? — Это мыло. — Что ты будешь делать? — Я буду умываться. — Возьми. Положи в календарь.
- Смотри. Что это? — Это ложка. — Что ты будешь делать? — Я буду кушать. — Возьми. Положи в календарь.

Действия с остальными предметами-символами выполняются аналогично.
Подчеркнутые фразы — речь ребенка (устная, жестовая или дактильная).

Перед выполнением деятельности:

- Что это? — Это мыло. — Что ты будешь делать? — Я буду умываться. — Возьми мыло. Иди умываться.
- Что это? — Это ложка. — Что ты будешь делать? — Я буду кушать. — Возьми ложку. Положи ложку в сумку. Иди кушать.

После выполнения деятельности:

- Я умылась. Всё. — Положи мыло в коробку.
- Я кушала. Всё. — Положи ложку в коробку.

Введение символов-изображений (картинок или барельефов для слепых)

Деятельность осуществляется аналогично предыдущему этапу. Сначала к одному символу подкладывается соответствующее изображение (картинка или барельеф) и ребенку помогают соотнести их: «Тут и тут одинаково», и используются для обозначения деятельности оба символа: и предмет, и изображение. По мере запоминания, постепенно и поочередно изображения подкладываются к каждому символу. После того, как ребенок будет ориентироваться и соотносить их, предметы убирают, и ребенок продолжает работать только с изображениями.

Обучение диалогической речи. Введение табличек для глобального чтения.

На этом этапе на символ-изображение приклеивается табличка с названием.

Для слепых детей надписи на табличках выполняются шрифтом Брайля.

Ребенок проводит пальцем от начала слова к концу и, по возможности, произносит слово. Глухие дети могут использовать дактильную речь. Ребенок



самостоятельно обозначает прочитанное слово жестом, объединяя в одно целое разные обозначения одного и того же слова.

Можно перенести картинки в альбом. Тогда окончание деятельности будет обозначаться переверотом соответствующей картинки.

- *Смотри. Что это? — Это мыло. — Читай. — Мыло. — Что ты будешь делать? — Я буду умываться. — Читай. — Умываться.*
- *Смотри. Что это? — Это ложка. — Читай. — Ложка. — Что ты будешь делать? — Я буду кушать. — Читай. — Кушать.*

Действия с остальными символами выполняются аналогично.

Перед выполнением деятельности:

- *Что это? — Это мыло. — Читай. — Мыло. — Что ты будешь делать? — Я буду умываться. — Читай. — Умываться. — Иди умываться.*
- *Что это? — Это ложка. — Читай. — Ложка. — Что ты будешь делать? — Я буду кушать. — Читай. — Кушать. — Иди кушать.*

После выполнения деятельности:

- *Что ты делала? — Я умывалась. — Всё. Переверни.*
- *Что ты делала? — Я кушала. — Всё. Переверни.*

Действия с остальными символами выполняются аналогично.

Расширение словаря. Введение календаря-расписания учебной деятельности.

Деятельность ребенка и педагога аналогичны действиям на предыдущих этапах. Добавляется дополнительное расписание учебных занятий. Например, можно использовать символы: кубики – конструирование, пластилин – лепка, клей – аппликация, краски – рисование, фартук – бытовой труд, флажок – физкультура, кукла – дидактическая игра, ширма – арттерапия, тетрадь – подготовка к обучению грамоте, палочки – математика, колокольчик – ритмика, бусы – сенсорика, наушники – развитие слухового восприятия и др.

Ребенок подходит к календарю.

- *Смотри. Что это? — Это круг. — Читай. — Круг. — Что ты будешь делать? — Я буду плавать. — Читай. — Плавать.*
- *Смотри. Что это? — Это пластилин. — Читай. — Пластилин. — Что ты будешь делать? — Я буду лепить. — Читай. — Лепить.*

Действия с остальными символами выполняются аналогично.

Перед выполнением деятельности:



- Что это? — Это круг. — Читай. — Круг. — Что ты будешь делать? — Я буду плавать. — Читай. — Плавать. — Иди плавать.
- Что это? — Это пластилин. — Читай. — Пластилин. — Что ты будешь делать? — Я буду лепить. — Читай. — Лепить. — Иди лепить.

После выполнения деятельности:

- Что ты делала? — Я плавала. — Всё. Переверни.
- Что ты делала? — Я лепила. — Всё. Переверни.