

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)**

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

А.А. Суворова-Григорович

ТЕХНОЛОГИИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Учебное пособие

для магистрантов очной и заочной форм обучения
по направлению подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование



**Луганск
Издательство ЛГПУ
2025**

УДК [376 – 056.24 : 316.77] (075.8)

ББК 74.50я73

С 89

Р е ц е н з е н т ы :

- Черных Л. А.** – профессор кафедры психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», доктор психологических наук, доцент;
- Чубова И. И.** – заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент;
- Козаченко Е. В.** – доцент кафедры психологии и конфликтологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат психологических наук, доцент.

Суворова-Григорович, А. А.

С 89 **Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации : учебное пособие для магистрантов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование / А. А. Суворова-Григорович ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ».** – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2025. – 112 с.

Учебное пособие содержит теоретические сведения об альтернативной и дополнительной коммуникации, её целях, принципах и показаниях к использованию. В пособии проведена систематизация имеющихся на сегодняшний день технологий альтернативной и дополнительной коммуникации, отражены возможности использования каждой технологии и этапы обучения. К каждой главе представлен блок контрольных вопросов.

Учебное пособие предназначено для магистрантов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

УДК [376 – 056.24 : 316.77] (075.8)

ББК 74.50я73

Рекомендовано Учебно-методическим советом ФГБОУ ВО «ЛГПУ» в качестве учебного пособия для магистрантов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (протокол № 7 от 12.02.2025 г.)

© Суворова-Григорович А.А., 2025

© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Общие вопросы технологий альтернативной и дополнительной коммуникации	9
1.1. Определение альтернативной и дополнительной коммуникации, цели и показания к её использованию	9
1.2. Выбор адекватных средств альтернативной и дополнительной коммуникации с учетом дефекта ребенка	14
1.3. Выбор первых жестов и символов при использовании альтернативной и дополнительной коммуникации	15
1.4. Принципы работы по внедрению систем альтернативной и дополнительной коммуникации	19
1.5. Требования к символам систем альтернативной и дополнительной коммуникации	19
1.6. Основные трудности при работе с детьми с коммуникативными нарушениями	20
1.7. Систематизация систем альтернативной и дополнительной коммуникации	21
Вопросы для самоконтроля	27
Глава 2. Использование альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ	28
2.1. Система жестов в работе с детьми с ОВЗ	28
2.2. Коммуникация с помощью карточек PECS	38
2.3. Пиктограммно-идеограммное общение с детьми с ОВЗ	49
2.4. Система альтернативной коммуникации Макатон	57
2.5. Общение с ребенком с ОВЗ на основе использования технических средств	64
2.6. Использование системы Брайля в работе с детьми с ОВЗ	72

Вопросы для самоконтроля	90
Глава 3. Обучение коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья	93
3.1. Этапы организации общения с ребенком с ОВЗ	93
3.2. Обучение намерению коммуникации с использованием систем альтернативной и дополнительной коммуникации	96
3.3. Стратегии стимулирования потребности в коммуникации через системы альтернативной и дополнительной коммуникации	96
3.4. Обучение элементарным коммуникативным функциям	97
3.5. Обучение диалогу с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации	98
3.6. Рекомендации родителям по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации	98
Вопросы для самоконтроля	100
Вопросы к экзамену	101
Заключение	105
Список рекомендованной литературы	107

ВВЕДЕНИЕ

Язык и коммуникация являются основой социального взаимодействия. Большинству людей освоение процесса общения даётся без каких-либо трудностей, но существует и та немалая часть, которая не способна пользоваться речью для полноценного общения. Часть из них совсем не могут говорить, речь других недостаточно хорошо развита, чтобы выполнять все коммуникативные функции. В этом случае есть необходимость обратиться к другим, альтернативным или дополнительным способам коммуникации, дополняющим и заменяющим речь, то есть к способам альтернативной и дополнительной коммуникации.

Альтернативная и дополнительная коммуникация – необходимое условие развития навыков общения, улучшения социальной адаптации и повышения качества жизни людей с нарушениями развития навыков общения. Кроме того, альтернативную и дополнительную коммуникацию необходимо рассматривать «как часть эффективной образовательной и социальной политики государства в отношении инвалидов и людей с серьезными проблемами коммуникации».

Знание технологий альтернативной и дополнительной коммуникации в практике специального психолога / логопеда / дефектолога позволяет разрабатывать программы, использовать в своей профессиональной деятельности ассистирующие технологии для решения профессиональных задач, коммуникации с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), использовать инструменты альтернативной и дополнительной коммуникации в воспитательной, учебной и другой деятельности.

Дисциплина «Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации» относится к обязательной части общенаучного (профессионального) блока дисциплин подготовки магистрантов по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Необходимыми условиями для освоения дисциплины являются знания: возрастной анатомии и физиологии, основ педиатрии и гигиены детей, неврологических основ дефектологии,

медико-биологических основ дефектологии, основ генетики, психопатологии и патопсихологии; умения самостоятельно изучать и понимать специальную (отраслевую) научную литературу, связанную с проблемами специальной педагогики и психологии, анализировать педагогические проблемы, использовать различные методы для решения профессиональных задач; навыки организации самостоятельной работы, самообразования, самосовершенствования, развития профессионального мышления, рефлексивных умений и творческих способностей, взаимодействия с различными субъектами педагогического процесса.

Целями освоения дисциплины являются: формирование глубоких и устойчивых представлений о технологиях обучения альтернативной и дополнительной коммуникации лиц с ОВЗ и навыков их использования.

Задачи курса:

- познакомить с особенностями различных технологий коммуникации лиц с ОВЗ;

- формировать понимание сущности и необходимости установления коммуникативного контакта с целью социализации детей с ОВЗ;

- овладеть соответствующим инструментарием альтернативной или дополнительной систем коммуникации в работе с детьми с ОВЗ.

Студенты, завершившие изучение дисциплины «Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации», должны:

знать: показания к использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации, принципы работы по внедрению систем альтернативной и дополнительной коммуникации, требования к символам систем альтернативной и дополнительной коммуникации, основные трудности при работе с детьми с коммуникативными нарушениями, систематизацию технологий альтернативной и дополнительной коммуникации;

уметь: выбирать адекватные средства альтернативной и дополнительной коммуникации с учетом дефекта ребенка, использовать технологии альтернативной и дополнительной коммуникации на основе знаний о различных группах детей с

ограниченными возможностями здоровья, обучать элементарным коммуникативным функциям, организовать этапы обучения детей с ОВЗ;

владеть: основными технологиями альтернативной и дополнительной коммуникации на основе знаний о различных группах детей с ограниченными возможностями здоровья, стратегиями стимулирования потребности в коммуникации через системы альтернативной и дополнительной коммуникации.

В пособии изложен теоретический материал к трем основным блокам курса.

Каждая глава пособия посвящена темам, которые изучаются в курсе.

Глава 1. Общая характеристика альтернативной и дополнительной коммуникации. В данной главе рассмотрены определение, цели, показания к использованию альтернативной и дополнительной коммуникации. Раскрыты принципы работы по внедрению систем альтернативной и дополнительной коммуникации, выбор адекватных средств альтернативной и дополнительной коммуникации, первых жестов и символов с учетом дефекта ребенка. Описаны требования к символам систем альтернативной и дополнительной коммуникации, основные трудности при работе с детьми с коммуникативными нарушениями. Дана систематизация средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

Глава 2. Использование альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ. В данной главе описано использование различных средств альтернативной и дополнительной коммуникации: системы жестов, карточек PEKS, пиктограммно-идеограммного общения системы Макатон, технических средств, системы Брайля. Соответственно, в каждом разделе раскрыта информация о соответствующей технологии, показания к её использованию, достоинства и недостатки, описаны этапы обучения детей с ОВЗ в рамках технологии.

Глава 3. Обучение коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья. В данной главе описаны общие вопросы этапного обучения коммуникации детей с ОВЗ. Отдельно выделены технологии обучения намерению коммуникации и технологии обучения элементарным коммуникативным

функциям. Описаны технологии обучения диалогу с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Раскрыты стратегии стимулирования потребности в коммуникации через системы альтернативной и дополнительной коммуникации. Даны рекомендации родителям по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации.

Теоретический материал, контрольные вопросы, вопросы к экзамену, представленные в данном издании, разработаны на основе учебного плана подготовки магистрантов по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, рабочей программы по учебной дисциплине «Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации» и в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Учебное пособие содержит теоретический минимум сведений по изучаемой дисциплине, одновременно указывая направления и способы более глубокого освоения отдельных ее направлений студентом. В процессе обучения студенту следует подробнее знакомиться с рекомендованной литературой по каждой теме, уточнять непонятые вопросы и определения с помощью информационного поиска в сети Интернет.

ГЛАВА 1

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕХНОЛОГИЙ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

1.1. Определение альтернативной и дополнительной коммуникации, цели и показания к её использованию

Коммуникация – процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга.

Коммуникация нужна, чтобы:

- кому-то что-то сообщить;
- на кого-то/что-то повлиять (например, попросить);
- получить опыт (например, обсудить что-то с другими людьми).

Коммуникация – это не только слова и речь. Об этом всегда нужно помнить, когда мы имеем дело с людьми с функциональными проблемами. Дополнительные знаки, жесты, символы, письменные слова облегчают коммуникацию, делая её многоканальной (когда задействован не только слух, но и зрение, кинестетическое чувство).

Альтернативная и дополнительная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, которые не способны при её помощи удовлетворительно объясняться. Иногда можно встретить английскую аббревиатуру ААС – аугментативная (augmentative – увеличивающий) и альтернативная коммуникация.

В части литературных источников есть иная трактовка данных терминов. Все неголосовые системы коммуникации называются альтернативными, но альтернативная форма коммуникации может использоваться либо как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней.

1. Альтернативная коммуникация означает, что индивидуум общается лицом к лицу с собеседником без использования речи. Жесты, графические и предметные символы, азбука Морзе,

письмо – примеры альтернативных форм коммуникации людей, не обладающих способностью говорить (устной речью).

2. Дополнительная (поддерживающая, аугментативная) коммуникация означает коммуникацию, дополняющую речь. Слово дополнительная подчеркивает тот факт, что обучение альтернативным формам коммуникации имеет двойную цель: поддержать развитие речи и обеспечить альтернативную форму коммуникации в случае, если у индивидуума так и не разовьется способность говорить.

Системы альтернативной коммуникации включают жесты, графические и предметные символы. Для обозначения наборов таких форм используются термины система жестов и система символов.

Альтернативная коммуникация может:

- быть необходима постоянно;
- применяться как временная помощь;
- рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и помогает её развитию. Использование дополнительных знаков способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, таким образом, способствуя развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи.

Коммуникативная неспособность

По данным ВОЗ (2001 г.), коммуникативная неспособность – это не заболевание или расстройство, а термин, описывающий условия «человеческого существования», которые характеризуются функциональными ограничениями в выражении своих потребностей, чувств и намерений, а также трудностями участия в обмене информацией и социальных отношениях.

Концепция Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) предполагает, что вмешательство, направленное на лечение заболевания или коррекцию нарушения не должно препятствовать и превалировать над вмешательством, направленным на устранение барьеров в ежедневной активности ребенка и его участия в жизни общества.

Работа специалистов с детьми с особыми коммуникативными потребностями должна быть направлена на создание коммуникативной среды, в которой ребенок сможет чувствовать себя успешным, реализовывать свой потенциал.

Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации облегчает для ребенка как процесс продуцирования речи, так и процесс понимания. Использование альтернативных средств для маленьких детей с языковыми нарушениями, с нарушением контакта, с двигательными и интеллектуальными нарушениями позволяет сделать их жизнь более насыщенной, а активность более высокой. Таким образом, концепция МКФ сочетается с использованием тех средств коммуникации, которые доступны ребенку в данный момент.

Цели использования альтернативной и дополнительной коммуникации:

- построение функционирующей системы коммуникации;
- развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию;
- развитие способности ребёнка выражать свои мысли с помощью символов.

Показания к использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ:

1. Нарушение слуха (дополнительная коммуникация всегда использовалась в среде глухих – это язык жестов).

2. Двигательные нарушения, создающие моторные трудности (дизартрия, анартрия, апраксия).

3. Интеллектуальные проблемы, влияющие на способность усвоения вербальных символов из-за ограничений возможностей памяти, внимания, абстрактного мышления (умственная отсталость).

4. Эмоциональные проблемы и нарушение контакта (аутизм), ограничивающие способность к восприятию слов собеседника, а также способность выразить мысли с помощью абстрактных символов, знаков, вербальных слов.

5. Специфические органические проблемы артикуляционных органов (при синдроме Дауна низкий тонус артикуляционных мышц мешает овладеть вербальной речью).

6. Прогрессирующие заболевания (например, мышечная

дистрофия, множественный склероз).

7. Приобретённые заболевания или травмы (в результате аварий или инсульта).

8. Временные ограничения речевых возможностей (например, из-за трахеотомии).

Все эти нарушения приводят к тому, что способность использовать звуковую речь для общения, а иногда и понимать её резко ограничивается. В случаях, когда у человека есть потребность и возможность выразить свои мысли, но не хватает средств, используются способы поддерживающей, дополнительной или аугментативной коммуникации. Необходимо помнить, что коммуникация – это не только слова. Есть много дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей. Этими средствами пользуются все люди, когда процесс коммуникации затруднен: они прибегают к жестике, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, фотографиям, рисункам, значкам, пиктограммам, системам символов). Данные средства предоставляют в распоряжение «неговорящего» ребёнка инструмент, позволяющий выразить свои желания, потребности, чувства. Эти системы помогают обеспечить достаточно эффективную коммуникацию на всех уровнях жизнедеятельности ребёнка (домашняя среда с её «рутиной», обучение, общение со сверстниками, общение за пределами дома и дошкольного учреждения, школы, взаимодействие с персоналом при посещении магазинов, кинотеатров, кафе). Кроме того, системы альтернативной и дополнительной коммуникации служат «мостиком», который в перспективе позволяет «неговорящим» детям перейти к коммуникации с помощью речи.

Обеспечение детей, у которых в силу нарушений ограничена способность к общению, средствами альтернативной коммуникации может существенно повысить уровень их социализации, улучшить качество жизни, развить самоуважение и дать возможность почувствовать себя полноценной личностью.

Функциональная классификация пользователей альтернативной и дополнительной коммуникацией

В зависимости от уровня понимания речи и потенциальных возможностей к овладению импрессивной и экспрессивной речью

можно выделить три группы людей, для которых подходит использование альтернативной и дополнительной коммуникации. Все три группы характеризуются тем, что люди либо не начали говорить вовремя, либо утратили речевые навыки вследствие заболевания или травмы.

Первая группа – дети и взрослые, которые достаточно хорошо понимают речь других людей, но не в состоянии выразить свои потребности вербально. Как правило, это люди с тяжелыми двигательными расстройствами, например, церебральным параличом, не испытывающие ощущений от движений органов артикуляционного аппарата и не способные выполнять произвольные целенаправленные движения. Альтернативная коммуникация является для них средством выражения потребностей, желаний и интересов. Они пользуются системой альтернативной коммуникации постоянно, на протяжении всей жизни, и целью программы коммуникативного развития является подбор такого средства коммуникации, которое являлось бы постоянным инструментом для выражения своих мыслей.

Вторая группа – лица, развитие которых идет достаточно медленно, они испытывают значительные трудности в овладении языком (дети с интеллектуальными трудностями, речевыми нарушениями, дети восстанавливающиеся после операций на гортани и пр.). В этом случае средства альтернативной и дополнительной коммуникации применяются временно и призваны облегчить ребенку понимание и использование устной речи. В эту группу также включают людей, которые освоили речь, но она непонятна без наличия дополнительных средств коммуникации. Основной задачей программ помощи будет являться преодоление социальных барьеров, обусловленных недостаточным пониманием окружающими речи ребенка. Использование альтернативной и дополнительной коммуникации в таком случае может быть ситуативным. Если ребенка хорошо понимают близкие люди, то использовать дополнительные средства он может при общении с незнакомыми людьми.

Третья группа – объединяет детей и взрослых, для которых устная речь, как средство коммуникации, слишком сложна (например, при тяжелых множественных нарушениях развития, невербальных формах аутизма), и которые постоянно, в течение

длительного времени нуждаются в подходящей для них коммуникативной альтернативе. Пользователей этой группы обучают как пониманию речи, так и способности выражать свои желания. Работа будет направлена на создание ситуаций, в которых человек будет учиться понимать и использовать альтернативную и дополнительную коммуникацию, а также создание среды, в которой использование средств коммуникации будет действительно функциональным.

1.2. Выбор адекватных средств альтернативной и дополнительной коммуникации с учетом дефекта ребенка

При подборе средств дополнительной коммуникации необходимо учитывать сильные стороны ребёнка и особенности его развития. У некоторых людей в силу особенностей развития и специфики диагноза понимание смысла коммуникации и отклика на неё занимает долгое время. Например, у детей с синдромом Дауна трудности в коммуникации могут быть связаны с замедленной обработкой информации и нарушениями речевого развития. Такому ребёнку нужно гораздо больше времени, чтобы отозваться на предложенное общение. Но при этом у детей с синдромом Дауна очень высока способность к восприятию зрительной (визуальной) информации и к имитации действий. Поэтому оптимальными системами дополнительной коммуникации для данной категории детей могут стать жестовая система, система обучения глобальному чтению, использование системы карточек (пиктограмм) как дополнительная поддержка на этапе формирования активной речи.

Для выбора подходящей системы дополнительной коммуникации родителям совместно со специалистами необходимо оценить уровень коммуникативного развития, коммуникативные особенности и возможности ребёнка. Для этого на индивидуальных встречах со специалистом выясняется, есть ли у ребёнка желание вступать в коммуникацию, как выражается это намерение, в каких ситуациях инициируется взаимодействие, умеет ли ребёнок слушать и поддерживать диалог со взрослыми и сверстниками. Обсуждается, какие средства общения доступны для ребёнка в данный момент.

Для оценки уровня коммуникации и выбора средства альтернативной и дополнительной коммуникации выполняются следующие действия:

1. Проводится наблюдение за ребёнком в различных ситуациях: дома, на занятиях, на индивидуальных встречах.

2. Проводится обсуждение, какие коммуникативные действия ребёнок совершает (возможно, неосознанно) в повседневной жизни, во время игр, общения со взрослыми и сверстниками.

3. Анализируется, какие действия, повторяющиеся из раза в раз, можно трактовать как сигналы, соответствующие какому-либо желанию или потребности, способствуя таким образом развитию понимания и вербальной (звуковой) речи.

4. Обсуждается, как можно закрепить эти коммуникативные действия, превратить их в осознанно используемые ребёнком сигналы.

5. Проводится обучение ребёнка согласно тем или иным коммуникативным потребностям ребёнка.

6. Рассматриваются варианты использования помощи ребёнку со стороны взрослого, необходимость использования различных приспособлений (шлемы с указками, коммуникативные жилеты, альбомы, записывающие устройства, компьютерные программы).

1.3. Выбор первых жестов и символов при использовании альтернативной и дополнительной коммуникации

На этапе оценки проводится анализ среды, в которой существует ребенок, создается план использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в различных сферах его жизни: в ежедневных бытовых ситуациях дома, в детском саду, в школе и во время досуга. Основной целью этой оценки является естественное использование альтернативной и дополнительной коммуникации, интеграция коммуникации в естественную жизнь ребенка. Родителям и специалистам важно понимать, что альтернативная и дополнительная коммуникация является не изолированным средством обучения ребенка, а его способом общения с окружающим миром. Решения о том, каким

образом лучше всего включать альтернативную и дополнительную коммуникацию в ежедневные жизненные ситуации, должны базироваться на информации о двигательной, когнитивной и языковой функциях ребенка, полученной из оценки его навыков. Ребенок не сможет воспринимать использование альтернативной и дополнительной коммуникации как значимое, если ему предлагать слишком трудные или слишком легкие занятия, или, если использовать систему коммуникации только в ограниченном числе контекстов, только с определенными людьми, исключительно в ситуации занятия.

Первые жесты и символы особенно важны, так как на них базируется понимание ребенком, зачем и каким образом можно использовать средство альтернативной коммуникации. Первым жестам и символам труднее всего научить, это требует большой включенности взрослых в процесс обучения. Как только ребенку становится понятен принцип использования системы коммуникации, процесс обучения начинает происходить быстрее. Жесты и символы важно выбирать исходя из их полезности для ребенка. При начале работы учитываются его интересы, потребности и желания, так как ребенок должен сам захотеть обратиться при помощи этих средств к другому человеку. Мотивация и понимание полезности коммуникации – те факторы, которые часто остаются без внимания при начале обучения детей с коммуникативными нарушениями, и делают работу менее эффективной и более длительной. На ранних стадиях обучения жест или символ полезен, если с его помощью человек может объяснить, что хочет получить какую-то вещь или принять участие в какой-либо деятельности.

Ведущей деятельностью детей раннего возраста является игра, поэтому возможным контекстом для начала работы с альтернативной и дополнительной коммуникацией может быть игровое взаимодействие, подбор игрушек и активностей, которые ребенку наиболее привлекательны. Детям может быть трудно выразить просьбу о помощи или отказ от какой-то деятельности. В некоторых случаях первые жесты или графические символы могут выражать чувства ребенка, его эмоциональное состояние и отношение к происходящим событиям (при условии хорошего понимания речи), а в целом, основной их задачей является

предоставить ребенку возможность направить внимание коммуникативного партнера на какой-либо предмет или действие, самостоятельно инициировать разговор.

На начальном этапе обучения использованию жестов и символов важно, чтобы выбранные коммуникативные ситуации возникали как можно чаще. Например, выбирая между мотивационными для ребенка действиями – пить сок и смотреть салют, можно предположить, что возможность предоставить ребенку питье будет более реалистичной в течение дня, обучающую ситуацию можно будет многократно повторять (наливать ребенку сок небольшими порциями), таким образом, обучение будет происходить гораздо быстрее.

Лучше, чтобы первые жесты и символы использовались для обозначения конкретных предметов или действий, например, Паззлы или машинки – это конкретные предметы, которые может попросить ребенок. Играть – это более общее понятие, которое предпочтительнее начинать использовать после того, как ребенок освоил специфические обозначения. Это поможет в дальнейшем снизить количество ситуаций недопонимания между коммуникативными партнерами.

Когда использование альтернативной и дополнительной коммуникации выходит за рамки кабинета, может сложиться ситуация, что не всегда под рукой есть то, о чем просит ребенок. Необходимо предоставлять ребенку обратную связь о том, что предмета сейчас нет, ведь важная функция коммуникации не столько получить какой-либо предмет, сколько быть услышанным и понятым другими людьми. Стоит отметить, что дети с аутизмом и интеллектуальными нарушениями, лучше понимают слово «НЕТ» в графическом изображении, чем произнесенное устно.

Исходя из принципов языкового развития детей раннего возраста, Lahey и Bloom (1977) выделили правила выбора первых слов для обучения альтернативной коммуникации:

1. **Объектные слова** (предметы, люди, места) – можно выбирать исходя из ситуаций, в которых человек чаще всего участвует, исходя из тех видов деятельности, которые он предпочитает.

2. **Слова, выражающие отношения** (глаголы, прилагательные и т.д.) – лучше использовать такие, которые

можно применить во многих различных ситуациях (например, помощи, дай и т.д.).

3. Избегать слов, выражающих внутренние состояния, так как их сложно продемонстрировать, и, таким образом, тяжело им обучать.

4. Чтобы не запутать ребенка лучше избегать употребления слов «да» и «нет» для выражения подтверждения или отрицания.

5. Избегать местоимений, так как они обычно осваиваются на более поздней стадии. Вместо них можно использовать имена конкретных людей, слова «мама», «папа» и т.д.

6. Избегать одновременного изучения цветов и противоположностей.

В начале работы так же важно научиться замечать и понимать те способы выражения своих желаний, которыми ребенок уже владеет. Основная цель использования альтернативной и дополнительной коммуникации – не замена уже имеющихся форм коммуникации, а расширение коммуникативных возможностей ребенка.

На последующих этапах обучения использованию систем альтернативной коммуникации программа работы с ребенком пересматривается. Словарный репертуар меняется вместе с изменением интересов и социальных взаимоотношений ребенка, с развитием его когнитивных способностей. Основной целью работы будет расширение возможностей ребенка в использовании альтернативной и дополнительной коммуникации в различных ситуациях, его участие в беседе.

Часто люди, которые уже овладели речевыми навыками, продолжают использовать жесты или графические средства для продуцирования сообщений, так как знакомая форма коммуникации для них остается поддерживающей речь. Полностью отказываться от использования альтернативных средств коммуникации можно в том случае, когда словарь, длина и скорость высказывания при использовании устной речи, понимание высказываний окружающими людьми соответствует тому же уровню, что и при использовании альтернативной и дополнительной коммуникации.

1.4. Принципы работы по внедрению систем альтернативной и дополнительной коммуникации

1. Принцип «от более реального к более абстрактному».

При обучении использованию графической системы символов ребёнку сначала необходимо предъявлять фотографии реального объекта (к примеру, собаки), потом – рисунок с объектом, и затем – пиктограмму.

2. Принцип избыточности символов (совмещение различных систем коммуникации – жестов, картинок и, например, написанного слова).

3. Использование как можно большего количества дополнительных знаков и символов помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность.

4. Принцип постоянной поддержки мотивации.

Обучение использованию любой системы дополнительной коммуникации – это чаще всего сложная, долгая и упорная работа, которая требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребёнком, постоянной поддержки мотивации и заинтересованности, так как не всегда система воспринимается легко и быстро.

5. Принцип функционального использования в коммуникации.

Особенно трудно вывести использование системы дополнительной коммуникации за пределы занятия и использовать приобретённые навыки в повседневной деятельности, что, собственно, и является основной целью применения системы дополнительной коммуникации.

1.5. Требования к символам систем альтернативной и дополнительной коммуникации

1. Жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении.

2. Картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать-отклеивать, опускать в ящик – доставать из ящика).

3. Лица и предметы, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребёнку.

4. Предметы и игрушки должны быть яркими и

интересными ребёнку.

5. Слово должно быть написано специальным простым шрифтом.

6. Поза для жестов: напротив, на уровне глаз, дающая возможность ассистенту помочь сзади сделать жест.

1.6. Основные трудности при работе с детьми с коммуникативными нарушениями

При работе с детьми, у которых имеются выраженные коммуникативные нарушения, возникает ряд общих проблем, таких как:

1. Длительность обучения новым коммуникативным навыкам. Приобретение коммуникативных навыков, особенно на первых этапах работы, может занимать достаточно долгое время. Очень медленно продвигается обучение людей с двигательными нарушениями, трудностями в когнитивной сфере, аутизмом. Специалисты, не видя явного прогресса, могут отказаться от идеи использования альтернативной и дополнительной коммуникации, либо быстро переключаться между различными средствами коммуникации, что увеличивает фрустрацию ребенка и еще сильнее усложняет процесс обучения.

2. Трудности в генерализации приобретенных коммуникативных навыков. Для того чтобы использование альтернативной и дополнительной коммуникации было функциональным и приобретенные навыки переносились из ситуации обучения в обычную жизнь, использовались в повседневном общении, необходима тщательная оценка естественной среды ребенка, подключение окружения к созданию ситуаций для использования альтернативной коммуникации.

3. Вывученная зависимость ребенка от подсказок и пассивность в общении. Предыдущий жизненный опыт и первые этапы обучения использованию альтернативной коммуникации могут сформировать у ребенка привычку ожидать поддержки взрослого, даже если эта поддержка уже не актуальна. Часто у детей с негативным коммуникативным опытом отсутствует стремление инициировать общение.

4. Нарушения поведения. Долговременное отсутствие каких-либо средств коммуникации может привести к

формированию негативного поведения, как единственного способа ребенка справиться с фрустрацией, привлечь к себе внимание взрослого, добиться желаемого действия или предмета, отказаться или избежать неприятной деятельности. Когда ребенок приобретает альтернативное средство для выражения своих потребностей и чувств, возрастает и способность к саморегуляции, с ним становится проще договориться.

1.7. Систематизация систем альтернативной и дополнительной коммуникации

Существующие альтернативные системы коммуникации можно подразделить на две категории:

1. Системы, не требующие никаких дополнительных устройств или приспособлений (в основном это жестовая речь, мимика, телодвижения).

2. Системы, основанные на использовании специальных приспособлений, с помощью которых работает та или иная система (совокупности предметов в уменьшенном виде, географические символы, технические средства и пр.).

Средства коммуникации, не требующие специальных приспособлений

Дактилология и жестовая речь – это особая кинетическая система для компенсации импрессивной и экспрессивной устной речи. Движения пальцев рук (жесты) обозначают буквы алфавитов национальных языков. Используя набор дактильных знаков, говорящий следует грамматике словесного языка.

Жестовый способ общения был придуман слышащими людьми для общения в экстремальных ситуациях. Первые жестовые системы появились у племен древних североамериканских индейцев и австралийцев для использования во время войны и охоты, когда необходимо было сохранять тишину. Затем они были усовершенствованы монахами, которые дали обет молчания. В ряде современных школ США нормально слышащие дети изучают жестовый язык индейцев в качестве средства общения и самовыражения, приобщения к культурным ценностям аборигенов континента.

Тотальная коммуникация – использование (в обучении глухих) словесного и жестового языков.

Система включает в себя комплекс как лингвистических, так и нелингвистических средств. Сюда входят устная речь, воспринимаемая зрительно и слухо-зрительно, письменная речь, дактилолония, разговорный жестовый язык глухих, калькирующая жестовая речь, пантомима, указательные жесты, мимика и др.

Средства коммуникации, требующие специальных приспособлений

Система Брайля – это рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими, разработанный в 1829 г. французским слепым тифлопедагогом Луи Брайлем (1809–1852). Вскоре брайлевский шрифт был адаптирован к различным языкам и получил всемирное распространение, вытеснив менее совершенные виды рельефного письма. Он состоит из комбинаций от одного до шести выпуклых точек, с помощью которых изображаются различные знаки: буквы, цифры, знаки препинания, математические и химические формулы, ноты. В 1837 г. по системе Брайля была издана первая книга «История Франции». В России книгопечатание для незрячих началось в 1885 г.

Пиктограммно-идеограммное общение – самая обширная группа альтернативных систем коммуникации, выполняющих поддерживающую функцию. К объектам пиктограммно-идеограммного общения относят системы социальных символов, общественных знаков, пиктограмм, наборы черно-белых и цветных тематических картинок, фотографии, рисунки.

Пиктограммы – это стандартизированные изображения, используемые в общественных местах и рассчитанные на передачу сообщения людям, говорящим на разных языках. Все символы должны быть легкими для использования, лаконичными, информативными, мотивированными, соответствовать возрасту и уровню восприятия ребенка, доступными для понимания абсолютно всеми, так как они изображают в основном обыденные в употреблении предметы и понятия, о значении которых легко догадаться.

Как правило, в пиктограммах используется только черный и белый цвет, что облегчает их чтение. Они должны изображать только то, что необходимо для усвоения и использования при общении на заданную тему. Их можно использовать

неоднократно, предъявлять в течение относительно длительного времени. Слово должно быть написано легко читаемым печатным шрифтом.

Блиссимволика (или семантография) – один из самых развитых в мире графических языков, разработанный Чарльзом Блиссом (1897–1985) в 1949 году как упрощенный вариант китайского идеографического письма, где слова и понятия представлены образами, а не буквами. В системе Блисса 120 ключевых символов, которые являются основой для создания новых слов. Абстрактные символы в сочетании с поясняющими словами сгруппированы по частям речи и оформлены в виде таблицы. Каждая часть выделена определенным цветом. Например, все существительные изображены на желтом фоне, глаголы – на зеленом и т.д. Это облегчает ориентировку в таблице. Отдельными символами обозначены отрицание, временные и количественные показатели. Для структуризации предложения используются знаки препинания. По верхнему и нижнему полям таблицы располагаются буквы в алфавитном порядке, а по левому и правому – цифры. Их использование расширяет возможность общения.

Большинство блиссимволов кодирует информацию относительно семантического уровня сообщения (его смысла), некоторые символы передают грамматическую информацию. Каждый элемент символа выражает общую идею или концепцию. Эта концепция обычно включает набор нескольких объединенных по смыслу понятий, которые в устной речи выражались бы разными словами. Например, символ «вода» с дополнением других элементов может означать дождь, пар, снег, озеро, океан, замораживание, размораживание, поток, водопад и т.п.

Блиссимволы используются не только для того, чтобы сообщить информацию о том, что происходит «здесь и сейчас», но и возможно употребление форм будущего и прошедшего времени. Морфологическая структура основных символов так же отличается от базового языка, однако морфологические варианты их использования легко сопоставляются со словесными эквивалентами, создавая эффективные средства для организации полноценной коммуникации. Таким образом, лингвистическая структура сообщения, кодируемого в блиссимволах, может

соответствовать определенной речевой информации, адекватно передавая её на морфологическом, синтаксическом и семантическом уровнях.

Инициатива применения системы Блисса в качестве компенсации естественного языка возникла в 1971 г. в Канаде в детском реабилитационном центре. Она используется в работе по развитию пассивного словаря у неговорящих детей с ДЦП, моторной алалией, при лечении заикания во время периода молчания, при патологии органов речевого аппарата. При этом желательно наличие относительно сохранного интеллекта и слуха, развитие зрительного восприятия на уровне не менее четырёхлетнего возраста.

Для дальнейшего развития и популяризации системы Блисса была создана международная организация.

Определенное распространение в мире нашла система, разработанная в Германии Райнхольдом Лёбом. **ЛЁБ-система** охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанным под рисунком значением слов. Она используется в работе с детьми, имеющими ограничения в развитии, а также с нормально развивающимися дошкольниками. ЛЁБ-система применяется в зарубежных и российских реабилитационных центрах. Она включает следующие разделы: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качества, состояние здоровья; посуда и продукты питания; личная гигиена; игры и занятия; религия, чувства, работа, отдых.

В специальном обучении весьма распространена **знаковая система Макатон**, история которой началась в 1972 году со словаря символов. Сейчас система Макатон представляет собой две взаимосвязанные части, которые служат компенсирующими средствами для экспрессивной и импрессивной речи: словарь жестовой речи (9 уровней) и словарь пиктограмм, соответствующих жестам.

Фонетическая система речевой коммуникации Кьюд Спич была разработана в 1966 г. в США Орин Корнет. В настоящее время она принята 53 языками и диалектами. Каждый звук имеет свой код (форма губ, позиция и форма руки). Говоришь и одновременно кодируешь. Визуально-фонетическая система включает 8 форм ладони для согласных и 4 положения для

гласных. Речь строится не послогово, а позвучно. В мире есть положительные примеры ее пользования как при изучении иностранных языков в школе для слабослышащих, так и родного языка.

Общение с использованием электронных технических средств. Снижение у детей потребности в общении приводит к необходимости моделирования коммуникативных ситуаций, изучения условий, способствующих возникновению и активизации вербальной коммуникации. В последние десятилетия начинают распространяться стратегии общения с использованием электронных технических средств.

Примером методики обучения общению технических средств является *«Календарь активности»*. Это разработанный план выполнения:

- одного конкретного задания;
- ряда последовательных действий при решении определенного задания;
- нескольких заданий, которые необходимо выполнить в течение всего дня (например, режим дня);
- задания по выбору.

Такой календарь предусматривает точное выполнение конкретного запланированного задания. Он может быть представлен в виде пиктограмм, которые «показывают» следующий шаг выполнения действия. Чаще всего календарь активности применяется в структурированных программах работы с аутичными детьми.

«Коммуникативные доски» – специальные панели, разбитые на квадраты, к каждому из которых прикрепляются графические символы: тематические книги, альбомы с картинками и фотографиями, картинки-задания, письма-задания.

При использовании коммуникативной доски необходимо создать словарный запас, нужный для общения на данном этапе работы, установить соответствующее оборудование. Когда все организационно-технические виды работ завершены, необходимо обучить ребенка пользоваться всей системой в целом эффективно и творчески. Результат может наступить только тогда, когда все составляющие будут объединены для достижения главной цели – общения.

Обучение навыкам общения на уровне использования дополнительных средств – длительный процесс. Он опирается на:

- знание определенных движений руки ребенка;
- умение «раскодировать» их всеми, с кем непосредственно общается ребенок»
- умение начинать и останавливать работу электронного прибора на нужном слове, фразе, картинке;
- владение всевозможными способами привлечь внимание к себе и своим нуждам.

При этом необходимо учитывать потенциальные возможности ребенка, которые включают его физические, умственные, социальные, образовательные способности, а также наличие дополнительных средств общения и перспективы перехода на новые уровни общения.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое коммуникация, альтернативная и дополнительная коммуникация?
2. Какие цели использования альтернативной и дополнительной коммуникации Вы знаете?
3. Перечислите показания к использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ.
4. Опишите выбор адекватных средств альтернативной и дополнительной коммуникации с учетом дефекта ребенка.
5. Раскройте принципы работы по внедрению систем альтернативной и дополнительной коммуникации.
6. Перечислите требования к символам систем альтернативной и дополнительной коммуникации.
7. Раскройте систему методов альтернативной и дополнительной коммуникации.
8. Опишите выбор первых жестов и символов при использовании альтернативной и дополнительной коммуникации.
9. Опишите средства коммуникации, требующие специальных приспособлений.
10. Опишите средства коммуникации, не требующие специальных приспособлений.
11. Раскройте функциональную классификацию пользователей альтернативной и дополнительной коммуникацией.
12. Дайте определение тотальной коммуникации.
13. Опишите правила выбора первых слов при использовании альтернативной и дополнительной коммуникации.
14. Дайте определение коммуникативной неспособности.

ГЛАВА 2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

2.1. Система жестов в работе с детьми с ОВЗ

Движения тела и жесты – составная часть нашей ежедневной коммуникации. В случае отсутствия и ограничения устной речи движения тела и жесты выступают как единственно доступное коммуникативное средство выражения сообщений и понимания окружающих.

Говоря о детях с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), с выраженной умственной отсталостью, под коммуникацией с помощью жестов подразумеваем не язык жестов (РЖЯ) как таковой, а метод поддерживающей коммуникации – «коммуникация с опорой на жесты», предложенный Эттой Вилкен и изначально разработанный для неговорящих маленьких детей, способных слышать. Этот метод имеет иной методический подход и целевую установку по сравнению с языком жестов глухих.

Обучение жестам позволяет расширить коммуникативные возможности ребенка посредством визуализации устной информации и подготовить его к устной речи.

Использование коммуникации с опорой на жесты облегчает понимание ребенка окружающими, позволяет избежать разочарования от собственной несостоятельности и испытать удовольствие от коммуникации.

Коммуникация с опорой на жесты способствует пониманию и общению, а полученный позитивный опыт развивает мотивацию и действия ребенка.

Детям постарше и подросткам с интеллектуальными нарушениями легче, когда многие жесты содержат отчетливые признаки обозначаемого объекта, например, напоминают форму, действие или характерное качество. Такое частичное сходство облегчает понимание, запоминание и вспоминание жестов. Отдельные жесты, выражающие те или иные понятия, следует

вводить в ситуативный контекст, поясняющий содержательную связь между знаком и словом.

Выбор жестов обуславливается требованием соответствия интересам и конкретному жизненному окружению ребенка. Их используют в особо значимых ситуациях. Таким образом дети лучше запоминают связь между жестами и словами.

Многолетний опыт показывает, что жесты способствуют развитию основных языковых структур и тем самым поддерживают когнитивные предпосылки для овладения языком. Поэтому применение жестов не тормозит речевое развитие, а, напротив, положительно влияет на речь. Исследования также показывают, что большинство детей прекращают применять жесты, если могут достаточно общаться с помощью устной речи.

Таким образом:

- с помощью жестов, как средства поддерживающей коммуникации, дети приходят к непосредственному пониманию возможности оказывать воздействие на окружающих; они впервые осознают смысл и значение языка, что является важной предпосылкой обучения устной речи; могут более понятно общаться, что сводит к минимуму неудачные попытки коммуникации;

- выполнение и восприятие жестов задействует различные анализаторные системы (зрительную, кинестетическую), что улучшает понимание сообщения;

- большинство жестов содержит явные признаки обозначаемого объекта: форма, действие или существенное качество, что облегчает запоминание и воспроизведение сказанного;

- визуализация языка побуждает ребенка к внимательному наблюдению за говорящим, что улучшает его восприятие (видит мимику, артикуляцию, движения тела);

- при жестикуляции говорящий автоматически замедляет скорость речи, делает ударения на слоги или центральные слова и упрощает структуру предложения;

- путем визуального акцентирования важных для понимания ключевых слов становится легче понять содержание разговора, поскольку, воспринимая длинные предложения, ребенок может утратить главный смысл сообщения;

– в отличие от слов жесты предъявляются визуально, в медленном темпе, что облегчает их понимание;

– понимание значений слов, сходных по звучанию, достигается с помощью инструктирующих жестов, что позволяет избежать путаницы. Если жестикулирует сам ребенок, то его пока еще слабо понятные устные высказывания можно легче интерпретировать;

– если ребенок имитирует определенные действия или предметы, то речь уже идет о начальной символизации; использование жестов стимулирует понимание символов;

– жесты способствуют развитию основных языковых структур и предпосылок для овладения устной речью.

Преимущества жестов по сравнению с другими средствами поддерживающей коммуникации состоят в следующем:

– жесты всегда находятся «под руками», их можно применять всегда и везде в отличие от технических средств коммуникации;

– жесты располагают намного большим «словарем», чем другие наборы символов;

– другие неязыковые системы символов сосредоточивают внимание на самой системе коммуникации (например, коммуникативные таблицы с картинками), тогда как при использовании жестов важно обращение непосредственно к партнеру.

Обучение жестам не требует от окружающих каких-либо специальных знаний. Важно проявлять интерес к данной форме коммуникации и готовность учить жесты вместе с ребенком. Наряду с этим нужно выбрать такую систему жестов, которая позволит постоянно расширять словарный запас.

Группы жестов. Все человеческие жесты делятся на семь основных групп:

1. Иллюстраторы. Жесты, подкрепляющие сообщения. Они сопровождают речь и помогают в объяснении или указании.

2. Регуляторы. Жесты, используемые для контроля или организации общения.

3. Адаптеры. Движения, которые используются для эмоциональной саморегуляции или снятия стресса.

4. Эмблемы. Жесты-заменители слов или целых фраз.

5. Аффекторы. Движения различных частей тела, в первую очередь мышц лица (мимика). Они используются для того, чтобы выразить эмоциональный отклик или добавить эмоциональное измерение к общению.

6. Контактные жесты. Движения, включающие физический контакт, такие как объятия, рукопожатие, толчки и т.д.

7. Дистантные жесты. Жесты, используемые для указания объектов или пространственных отношений, такие как показ пальцем или махание рукой в определенном направлении.

Обучение жестам начинают с упражнений на осязание, их цель – помочь ребенку осознать собственные руки. Движениям рук можно обучить с помощью игр на хватание, пальчиковой гимнастики и других упражнений. В процессе обучения жестам целесообразно формировать умение устанавливать зрительный контакт (например, с помощью упражнений на восприятие выражений лица). Поначалу нужно выражать жестами только те слова, которыми ребенок обозначает какое-то действие. Необходимо вовлекать в коммуникацию с помощью жестов и окружающих, например, путем составления книг всех жестов, которыми овладел ребенок.

Обучение элементарным коммуникативным функциям обеспечивает лицам с ОВЗ удовлетворение потребностей, связанных с собственной жизнедеятельностью, облегчает их интерпретацию ближайшим окружением, что в конечном итоге сводит к минимуму поведенческие проблемы, повышает качество их жизни и приводит к пониманию возможности воздействия на других. Элементарные коммуникативные функции – это своего рода отправные точки в обучении коммуникации, поскольку они высокомотивированы и доступны для понимания. Реализация той или иной функции сопровождается на этапе обучения сиюминутным, естественным подкреплением.

В процессе обучения коммуникации с использованием альтернативных и поддерживающих средств, особенно в начале его, все непосредственно работающие с ребенком должны стать создателями, изобретателями и провокаторами коммуникативных ситуаций, побуждая ребенка проявить активность и инициативу, прежде всего в процессе ежедневно и постоянно повторяющихся

режимных моментов, событий, ритуалов, постепенно уменьшая степень и частоту своей помощи и инициативы.

При использовании жестов в качестве коммуникации очень важно, чтобы все, кто работают с этим ребенком, следовали одним и тем же алгоритмам обучения его жестам. Соответствующие подсказки и их исчезновение помогут ему научиться успешно использовать новые жесты и позволят использовать эти жесты в повседневной жизни. Желательно также, чтобы в процессе обучения ребенок участвовал в одной и той же коммуникативной ситуации с разными партнерами.

На этапе обучения детей коммуникации с опорой на жесты, достаточно жесткие требования предъявляются к речи взрослых, работающим с ребенком.

Дети с ОВЗ воспринимают речь окружающих ситуативно, на узко бытовом уровне, им сложно распознавать ключевые слова в сложных речевых конструкциях. Фразы должны быть короткие, простые, количество слов, употребляемых в обычной речи в связке с ключевыми словами, междометий, слов-«паразитов», всего того, что не может быть выражено жестом, должно быть минимальным, а в некоторых случаях исключено вовсе.

Также заранее должен быть выбран единый для всех набор команд, определяющий содержание действий ребенка, например, «скажи», «покажи», «сделай так».

Все жесты, которые ребенок освоил или осваивает должны быть доступны для всех специалистов, непосредственно работающих с ребенком. Это может быть страница индивидуального коммуникативного альбома, таблица или планшет, индивидуальные или для группы детей, обучение которых проходит в режиме малых групп.

Для взрослого должно стать правилом проговаривание вслух названия предмета в паре, как с жестом, так и с самим предметом.

Название нужно сказать:

- 1) когда вы подсказываете ребенку жест;
- 2) когда ребенок показывает жест;
- 3) когда ребенок получает предмет.

Начиная обучение, необходимо определить, что же послужит наиболее сильным мотивом начала коммуникации. Для

одних – это выбор и требование какого-либо предмета (игрушки, пищи). Для других – привлечение внимания потенциального собеседника, отказ от предмета, деятельности. Одновременно можно обучать сразу нескольким элементарным функциям, адекватно и точно реагируя на коммуникативные проявления ребенка.

Для лучшего понимания отработываем обе последовательности: жест – название и название – жест.

Когда учим указательный жест – не используем в речи «это», говорим «яблоко», а не «это яблоко».

В ситуации обучения ребенка жестам «имя ребенка» и «Я», при оречевлении вместо «кто это?» и «это Вася» или «где Вася?» «вот Вася», используем оба раза просто «Вася» и интонации, называя свое имя + жест, при оречевлении не употребляем их вместе, говорим: «Я» + жест, «имя» + жест.

Порядок введения жестов подчиняется общей схеме введения средств альтернативной и поддерживающей коммуникации:

1. На функциональном уровне: осуществление выбора, просьба / требование, привлечение внимания, отклонение, несогласие, комментарии, ежедневное социальное взаимодействие.

2. На понятийном уровне: начинаем с обозначения действия, как более понятного ребенку, выбирая действия, связанные с приятными для ребенка ощущениями, начиная с просьб, которые можно сразу удовлетворить (есть, пить, хочу и т.д.), затем вводим жесты, обозначающие предметы, признаки и т.д. Аналогично поступаем в ситуации, когда действие и предмет, с помощью которого выполняется действие, обозначаются сначала одним жестом. Например, в начале обучения вводим жест – движение «причесываться», затем, когда жест освоен, можно ввести его модификацию без движения – «расческа», «чистить зубы» и «зубная щетка» и т.п.

3. На исполнительском уровне: начинаем с простых, естественных жестов, постепенно переходя к более сложным, составным, а затем к фразам.

Обучение коммуникации с опорой на жесты имеет ещё один очень важный практический аспект: жест после его освоения

ребенком может использоваться при освоении следующих модулей программы обучения альтернативной или дополнительной коммуникации, дублирование предметно-символьной и картинно-символьной информации помогает строить уточняющий, поясняющий диалог, убедиться в том, что ребенок нас понял и мы его правильно понимаем.

Рассмотрим более подробно *обучение коммуникации с порой на жесты на примере обучения просьбе/требованию*. Прежде чем обучать ребенка просить что-либо с помощью жеста, важно быть уверенным, что ребенок действительно хочет этот предмет в данный момент (для этого можно предварительно лишить ребенка доступа к этому предмету). Наблюдаем, смотрит ли ребенок на предмет, пытается ли до него тянуться или направляет к нему вашу руку, чтобы вы его достали. Можно спровоцировать интерес ребенка, предложив ему часть предмета или поиграв с предметом вместе с ребенком некоторое время.

На начальных этапах обучения жестам для подкрепления нужно использовать поощрение, выбирая в качестве поощрения что-то мелкое, или что-то, что может быть поделено на мелкие порции/части и позволит много раз тренировать жесты, также это поможет стать ребенку более самостоятельным в использовании навыка просьбы, не уменьшая мотивации, заинтересованности ребенка.

Если то, что просит ребенок, нельзя разделить на маленькие части, важно научить ребенка отдавать обратно поощрение, чтобы было больше возможностей для практики. Для этого сначала научите ребенка отдавать «нейтральную» вещь. Это может быть что-то, что он держит в руках, но с чем не играет или к чему не проявляет интереса. Возьмите этот предмет, если ребенок негативно реагирует на ситуацию, успокойте его, подскажите ему жест и отдайте ребенку предмет обратно. Продолжаем так делать, пока он не станет отдавать вам предмет по просьбе. Когда он отдаст вам желанный предмет по вашей просьбе, поощрение должно быть более существенным и можно позволить ребенку дольше оставлять предмет у себя. Повторяем эту последовательность в течение занятия, добавляем задания, постепенно увеличивая время между моментом, когда ребенок дает вам вещь, и моментом, когда он просит ее обратно.

Для некоторых предметов, которые будет хотеть ребенок, нет широко используемых жестов. В таком случае, жест можно придумать. Следите, чтобы все, кто работает и общается с ребенком, знали этот жест, чтобы его использование постоянно поощрялось.

Жесты также можно придумать и изменить, если ребенок не обладает достаточными навыками мелкой моторики, необходимыми для стандартно используемого жеста. Придумывая жест, старайтесь использовать знаки, изображающие то, что просит ребенок, или похожие на него.

Если ребенок показывает сразу много жестов, важно не поощрять эти цепочки жестов и ничего не давать. Он должен научиться выбирать один предмет и показывать один жест, чтобы получить желаемое. Можно при этом использовать подсказки, а затем убирать их. Например, если ребенок подходит и показывает последовательно три жеста, ничего ему не давайте. Если вы знаете, что он хочет, подсказываем ему жест и спрашиваем: «Что ты хочешь?» Получив самостоятельный жест в ответ, даем желаемое ребенку.

Если мы не знаем, чего он хочет, положите в поле зрения то, что ему нравится. Когда он потянется к одному из них, подскажите жест и спросите: «Что ты хочешь?», чтобы получить жест без подсказки.

Если ребенок не может подражать движениям мелкой моторики

1. Используем подсказку «рука на руке». Своей рукой помогите ребенку показать жест.

2. Назовите предмет, пока вы управляете рукой ребенка.

3. Повторите название предмета, когда вы отдаете ребенку этот предмет.

4. Предоставьте ребенку много возможностей попросить предмет.

5. Уберите подсказку «рука на руке», как только почувствуете, что ребенок сам двигает рукой. Чаще всего полезно переставать сначала подсказывать на последнем этапе жеста или едва касаться, когда ребенок начинает показывать жест самостоятельно.

В качестве одного из частей программы обучения ребенка

учите его подражать различным движениям, чтобы при обучении новым жестам использовать менее явные подсказки для повторения движений.

Маленьким детям в жесте бывает сложно отделить большой палец (жест «хорошо»), сложно показать жест, требующий участия обеих рук в разной позе, например, стул, стол и т.д.

Если ребенок может подражать движениям мелкой моторики только в ответ на определенную инструкцию

Если ребенок может подражать движениям мелкой моторики только в ответ на «Сделай так», а не тогда, когда взрослый называет предмет и показывает жест:

1. Скажите: «Сделай так» и покажите жест.

2. Назовите предмет и покажите жест снова. Ребенок должен повторить его, так как он только показывал точно такое же движение.

3. Назовите предмет, когда вы даете его ребенку.

4. Постепенно добавляем новые задания между блоком «Сделай так» и самостоятельным блоком с названием предмета, пока ребенок не станет повторять жест, когда вы говорите название предмета и показываете жест (перенос такого же поведения в новые условия).

Если ребенок может повторять жест, когда педагог называет предмет

Если ребенок может повторять жест, когда педагог называет и показывает жест:

1. Назовите предмет, пока вы показываете жест.

2. Ребенок показывает жест. Назовите предмет, пока он показывает жест.

3. Повторите тот же блок без подсказки. Спросите: «Что ты хочешь?»

4. Ребенок отвечает жестом. Назовите предмет в то время, как ребенок показывает жест.

5. Скажите название предмета, когда вы даете его ребенку.

6. Постепенно добавляем новые задания между блоком с подсказкой, когда вы сначала называете предмет сами и новым ответом на «Что ты хочешь?», пока ребенок не станет отвечать без показа.

Если ребенок может показать жест, чтобы попросить предмет, только после вопроса «Что ты хочешь?»

Если ребенок просит предмет с помощью жеста только после вопроса «Что ты хочешь?», т.е. не проявляет спонтанной инициативы. Мы учим ребенка отвечать на этот вопрос, но в ситуации просьбы / требования мы не хотим, чтобы он просил что-то, только после того как его спросят, чего он хочет. «Чистая просьба» основана только на желании ребенка или на предшествующем исключении доступа ребенка к желаемому предмету.

1. Спросите: «Что ты хочешь?»
2. Ребенок показывает жестом название предмета. Скажите название предмета, пока ребенок показывает.
3. Даем ребенку кусочек того, что он хочет, и затем выжидающе посмотрите на него.
4. Если ребенок повторяет жест, даем ему больше.
5. Если ребенок не повторяет жест, даем ему частичную подсказку, переводя руку в позицию, в которой показывается жест. Когда ребенок показывает жест, назовите предмет и даем его ему. Постепенно убираем эту подсказку.

Если ребенок может попросить предмет с помощью жеста, только если видит желаемый предмет

Если ребенок просит с помощью жестов только предметы, которые находятся в поле его зрения, а мы хотим, чтобы ребенок мог просить и те предметы, которые он не видит:

1. Ребенок показывает жестом предмет.
2. Назовите предмет, пока ребенок показывает жест, и повторите название, когда даёте ребенку кусочек того, что он хочет.
3. Уберите предмет из поля зрения и подождите, пока ребенок повторит жест.
4. Постепенно убираем предмет в другое место. Пусть ребенок видит, как вы убираете предмет. Даем ребенку большее количество желаемого, когда он просит предмет, находящийся вне поля зрения.

Если ребенок может просить с помощью жестов предметы, которые он видит и не видит, но не привлекает к себе внимание, прежде чем показывать жест

Мы хотим, чтобы ребенок научился привлекать внимание другого человека, прежде чем показывать жест (если ребенок показывает жест, и его никто не видит, он может перестать его показывать, так как его жест больше не получает поощрения и это называется «угасание»:

1. Привлеките двух педагогов. Пусть первый из них держит желаемый предмет, но отвернут от ребенка.

2. Второй педагог подсказывает ребенку, чтобы тот коснулся руки первого. Как только он делает это, первый педагог поворачивается и спрашивает: «Что ты хочешь?» (или смотрит на него выжидающе, или подбадривает его вопросительным «да?», если ребенку не нужно услышать вопрос, чтобы попросить предмет).

3. Ребенок жестом просит предмет. Первый педагог называет предмет, передавая его ребенку.

4. Уберите подсказку второго педагога, когда ребенок сможет коснуться первого инструктора самостоятельно.

В процессе обучения обязательно давайте ребенку подсказки, если он не реагирует в течение 2–3 секунд, и не забывайте постепенно убирать подсказки. Благодаря этому ребенок будет успешен и не будет расстраиваться. Важно помнить, что, если не поощрять новое коммуникативное поведение ребенка (жест), он может вернуться к другому, социально неодобряемому поведению, которое позволяло ему добиваться желаемого в прошлом (крик, драка, истерика).

2.2. Коммуникация с помощью карточек PECS

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что неговорящие и малоговорящие дети сначала должны приобрести базовые навыки коммуникации для того, чтобы общаться. И данные навыки можно обучить с помощью карточек PECS.

Этапы работы с карточками PEKS

Работа с карточками PEKS включает в себя 6 этапов. Каждый из этапов требует тщательной отработки полученных навыков.

1-й этап. «Как осуществлять общение». Когда ребёнок видит предмет, который хочет получить, он берёт карточку с

изображением данного предмета, протягивает её партнёру и оставляет в его руке.

На данном этапе обучения присутствуют двое взрослых (на занятии эту роль выполняют педагоги, а дома при отработке навыка участвуют родители ребенка). Один из взрослых (коммуникативный партнёр) – сидит напротив ребёнка и держит в руках предмет, который ребёнок хочет получить. Второй взрослый (помощник) – сидит позади ребёнка и физически (своей рукой) направляет руку ребёнка к картинке, помогает ему взять её и протянуть коммуникативному партнёру.

2-й этап. «Расстояние и настойчивость». Ко второму этапу можно перейти, если ребёнок научился подавать от 10 до 24 карточек и делает это самостоятельно, без физической подсказки помощника.

Формируем навык «путешествовать» на всё большие расстояния от собеседника до альбома, суть заключается в том, чтобы изменения каждый раз были достаточно заметны для педагога и незначительными для ребёнка.

Конечная цель: ученик подходит к своему индивидуальному альбому для занятий, берет из него карточку, подходит к взрослому, привлекает его внимание, и кладет ему в руку карточку.

На этом этапе предпринимаем следующие шаги:

Шаг 1: Достаньте карточку из альбома для занятий.

Шаг 2: Увеличивайте расстояние между взрослым и учеником.

Шаг 3: Увеличивайте расстояние между учеником и альбомом для занятий.

Шаг 4: Выявить и устранить дополнительные подсказки. (взгляд, поза, обстановка и т.д.)

3-й этап. «Различение карточек». Конечной целью данного этапа является умение ребенка попросить желаемый предмет. Ребёнок подходит к альбому PECS, выбирает нужную карточку из нескольких имеющихся, приближается к педагогу и даёт ему карточку, либо закрепляет ее на специализированный планшет.

Стратегия обучения представляет собой последовательность из 4 шагов:

Шаг 1. Предложение педагога: он помещает 2 карточки на обложку альбома PECS и привлекает внимание ребёнка.

Шаг 2. Реакция ребёнка: он выбирает 1 карточку и даёт её педагогу.

Шаг 3. Результат: ребёнок получает желаемый предмет.

Шаг 4. Небольшой перерыв перед следующим предложением: ребёнок кушает желаемое, либо играет с желаемым предметом.

4-й этап. Структура предложения.

Цель данного этапа: ребёнок просит предметы, находящиеся или не находящиеся в непосредственном доступе, подходит к индивидуальному альбому PECS, достаёт карточку «Я хочу», карточки-определения и карточки с изображением желаемым предметом, помещает на ленту, снимает ленту и приносит педагогу. Ребёнок использует разнообразные карточки, обозначающие свойства предметов, и комбинирует их в предложениях на ленте.

Стратегия обучения состоит из 4-х шагов:

Шаг 1. Выкладывание предложения из 3-х карточек.

Шаг 2. Из 2-х признаков выбрать нужный. Научить различать признаки.

Шаг 3. Уметь самостоятельно исправлять ошибки.

Шаг 4. Если самостоятельно не удаётся исправлять ошибки, проводим работу над ошибками (Этап 3).

5-й этап. Ответ на вопрос «Что ты хочешь?». Конечная цель: ребёнок спонтанно (инициативно) просит разнообразные предметы и отвечает на вопрос «Что ты хочешь?».

Стратегия обучения состоит из следующих шагов:

Шаг 1. Составление предложения из трех карточек (без различения карточек).

Шаг 2. Различение между карточками, изображающими наиболее или наименее предпочитаемые свойства (например, предпочитает рисовать синими карандашами, а красный цвет берет редко).

Шаг 3. Различение между карточками, изображающими два и более предпочитаемых свойств желаемого предмета.

Шаг 4. Усложнение заданий на различение свойств (например, я хочу большой, красный кубик; я хочу три больших, красных, треугольных кубика и т.д.).

Шаг 5. Введение дополнительных предметов, обладающих целевым свойством.

6-й этап. Комментирование. Конечная цель: ребёнок отвечает на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?», «Что у тебя есть?», «Что это?», «Что ты слышишь?» Спонтанно (инициативно) просит и комментирует.

Стратегия обучения состоит из четырех шагов:

Шаг 1. Задайте вопрос «Что ты видишь?». Продемонстрировать, правильную вводную картинку.

Шаг 2. Повторить вопрос «Что ты видишь?» и помочь выбрать ребёнку правильную вводную карточку PECS.

Шаг 3. Переключитесь, предложить ребёнку выполнить другое задание.

Шаг 4. Повторите, поместить вводную карточку обратно на обложку альбома и повторить вопрос.

На практике введение системы PECS бывает связано с некоторыми трудностями, которые не позволяют ребенку последовательно продвигаться в приобретении данного навыка. Основная причина кроется в неправильных действиях родителей и педагогов. Ошибки бывают следующие:

1. Страх. При малейшей безрезультатности в приобретении навыка обмена карточками родители отказываются от данной системы и возвращаются к занятиям по имитации звуков, озвучиванию происходящих событий. Беспокойство возникает на основе уверенности в том, что развитие навыка звукопроизношения приведет к общению.

2. Закрепление «некоммуникативных» действий. На практике встречаются помощники, которые не дожидаются инициативы ребенка, а тянутся вместе с его рукой к карточке (без его внутренней мотивации). Поэтому ребенок не будет ими пользоваться, когда он хочет что-нибудь получить, и будет зависеть от подсказки взрослых.

3. Слишком быстрый переход к этапу различения карточек. Небрежное отношение ко второму этапу обучения, и слишком быстрый переход на последующие этапы нередко затрудняет

обобщение навыка, и приводит к снижению использования карточек.

4. Ограниченная среда обучения (лишь занятиями, квартирой). Важно позаботиться о том, чтобы коммуникативная книга сопровождала ребенка везде, чтобы дать ему возможность проявить инициативу и обратиться с просьбой в любой момент.

5. Сосредоточение на еде или пищевых поощрениях. Ограниченный набор карточек для просьб, мотивационных стимулов часто не позволяет навыкам коммуникации последовательно развиваться. В данном случае общение становится принужденным и бессмысленным.

6. Закрепление неправильной цепочки поведения. Ребенок должен привыкнуть самостоятельно приносить карточки для предмета, который хочет, а не направлять руку взрослого для удовлетворения желания.

7. Зависимость от подсказок. Инициатива ребенка не должна гаситься словесными инструкциями и подсказками взрослого.

8. Требование речевых реакций в процессе использования карточек. Как только у ребенка разовьются навыки имитации речи, и он сможет бегло повторять звуки, слоги и слова в отдельном упражнении на имитацию, он сам начнет произносить слова одновременно с подачей карточек. Но не следует быстро ожидать от него таких результатов.

9. Ограничение доступа к карточкам или убирание карточек. Для того, чтобы ограничить использование предмета, нельзя убирать карточку – просто нужно научиться говорить ребенку: «Нет» на его навязчивые просьбы.

10. Обучение не по протоколу. Последовательное обучение по протоколу позволит избежать вышеперечисленных ошибок и будет способствовать более быстрому и качественному обучению необходимым для аутичного ребенка коммуникативным навыкам.

Последовательность обучения ребенка использованию пиктографического кода выглядит следующим образом

1. Знакомство с предметом (с целью установления точно ли ребенок ассоциирует название с предметом). Предметы могут иметь различные текстуры. Кроме реальных предметов могут использоваться их модели.

2. Соотнесение предмета с реалистическим

изображением – картинкой (картинки должны быть четкими, яркими, не стилизованными).

3. Соотнесение предмета с фотографией (фотографии должны соответствовать реальным лицам и объектам).

4. Идентификация символа, т.е. соотнесение реального предмета/реалистического изображения/фотографии с графическим символом – пиктограммой.

5. Выполнение упражнений по использованию пиктографического кода (упражнения по вовлечению в освоение кода – упражнения установления и упражнения по применению кода – упражнения применения).

6. Использование усвоенных графических символов в различных коммуникативных ситуациях.

Первые графические символы должны отражать предпочитаемые ребенком предметы или занятия, выступающие в качестве стимула, мотивирующего к инициированию коммуникации: например, пиктограммы с изображением любимых игрушек, еды, одежды и т.д. Графические символы должны быть доступны для восприятия, узнавания, распознавания и «чтения». Графические символы обязательно сопровождаются надписями, способствующими обучению ребенка глобальному чтению и позволяющими его собеседникам легко понять их значение. Выбор графических символов должен определяться: зоной актуального развития ребенка; информацией, получаемой в процессе беседы с родителями, специалистами, работающими с ребенком, и на основе собственных наблюдений.

Дальнейшая работа по освоению новых символов строится с учетом зоны ближайшего развития, что обеспечивает развивающий характер процесса обучения. Важнейшим элементом обучения использованию пиктографического кода является его функциональность, т.е. возможность обращаться к символам в случае необходимости. Следует регулярно повторять усвоенные символы во избежание их забывания. Новые символы вводятся постепенно. На занятии рекомендуется знакомство не более чем с одним новым символом.

Овладение графическими символами, способами передачи графической информации осуществляется различными путями:

– в процессе повторения за учителем-логопедом

(дефектологом);

- в ходе самостоятельного повторения не только уже усвоенной модели, но и менее знакомой;

- в ходе самостоятельной передачи графической информации.

Конечной целью работы является формирование умения ребенка спонтанно и эффективно пользоваться альтернативной системой коммуникации как как средством общения и обучения.

Организационной формой обучения альтернативным средствам коммуникации является занятие. В зависимости от этапа и задач работы проводятся:

- диагностические занятия;

- занятия, на которых дети знакомятся с графическими средствами коммуникации (пиктограммой);

- занятия-тренинги (обучение использованию графических средств коммуникации).

На *первом этапе* ребенок знакомится с пиктограммой и устанавливает связь между реальным предметом и его графическим изображением. Предъявив реальный предмет, учитель-логопед выясняет, точно ли ребенок ассоциирует его название с самим предметом, может ли он выбрать и показать названный предмет из определенного множества других предметов. Если ребенок правильно выполняет это задание, то учитель-логопед показывает ему цветные картинки с изображением предмета. Чтобы облегчить процесс вхождения в мир пиктографических изображений, на стенах комнаты, где живет ребенок, в коридорах и в классе детского учреждения, которое он посещает, развешиваются плакаты с изображением различных предметов, видов деятельности, человеческих эмоций (лиц) и т.д. Эти изображения сопровождаются соответствующими пиктограммами, т.е. символическими изображениями. Таким образом, ребенок с помощью взрослого учится соотносить реальный предмет с его пиктограммой. Работу рекомендуется начинать со слов и предметов, наиболее знакомых ребенку и значимых для него. При этом следует учитывать, что количество вводимых пиктограмм и темп их усвоения ребенком определяется уровнем его интеллектуального развития (умеренная или тяжелая умственная отсталость), возможностями

усвоения новых знаний. Впоследствии от демонстрации изображений отдельных предметов и действий, от установления связи между реальным изображением и пиктограммой рекомендуется переходить к созданию тематических пиктографических стендов (о еде, режиме дня, отдыхе и т.д.). В основе такой работы лежит идея «декорации».

На первом этапе работы с пиктограммами происходит расширение словарного запаса ребенка и накопление максимального количества символов для инициации общения и обучения, активизация, развитие когнитивной сферы ребенка и формирование предпосылок для становления вербальной речи.

Второй этап работы с пиктограммами направлен на расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Для решения этой задачи рекомендовано оформить специальный журнал личной жизни каждого ребенка. На страницах этого журнала в определенной последовательности располагаются картинки, фотографии, пиктограммы, которые сопровождаются записью, поясняющей изображенную ситуацию. С помощью такого журнала ребенок организует процесс общения, информируя другого человека о каком-либо значимом для него событии. Впоследствии он может использовать изображения из своего журнала для передачи информации, касающейся событий, лично для него не значимых, но имеющих место в реальной жизни. Таким образом, у ребенка формируется навык переноса символов на другие ситуации, т.е. расширяется возможность передачи информации, общения. Работа на этом этапе способствует развитию связной невербальной речи, совершенствованию и обогащению общения.

На **третьем этапе** основное внимание уделяется грамматическому структурированию, предполагающему деление фразы на слова, ответы на вопросы, обучение ребенка графическим символам, обозначающим грамматические категории рода, числа и т.д. Коммуникативный код помогает в работе и со словом, и с фразой: ее конструированием, грамматическим оформлением и т.п. На этом этапе ребенок учится самостоятельно выбирать нужную пиктограмму из серии предложенных. У него формируется способность выстраивать пиктограммы в логический ряд, представляющий собой

грамматически оформленные предложения или небольшие связные тексты. Использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Таким образом, система работы с невербальными средствами коммуникации, направленная на развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки информации как базы для формирования навыков коммуникативного поведения, предусматривает:

- первоначальное формирование понятия знака (пиктограммы);
- формирование обобщающего понятия на основе изученных знаков;
- закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой;
- самостоятельную ориентировку в системе предлагаемых знаков.

Упражнения по использованию системы пиктографических символов представлены двумя группами:

- упражнения по освоению системы пиктографических символов;
- упражнения по применению системы пиктографических символов.

Система упражнений по освоению пиктографических символов включает девять категорий упражнений:

1. Упражнения на распознавание. Их цель состоит в том, чтобы научить ребенка самостоятельно или с помощью взрослого доступными для него средствами (вербальными – назвать, невербальными – взять, показать) адекватно прореагировать на воспринимаемые и называемые предметы и абстрактные понятия.

2. Упражнения на воспроизведение. Их целью является формирование умений вербально/невербально обозначить несколько или все основные элементы воспринимаемого и называемого изображения.

3. Упражнения на установление ассоциаций. В процессе их выполнения формируются умения спонтанно или по инструкции

выражать простую связь между двумя демонстрируемыми предметами или их изображениями.

4. Упражнения на классификацию предусматривают формирование умений объединить два (или более) предмета и/или их изображения согласно предложенному или самостоятельно выбранному критерию.

5. Упражнения на приведение в соответствие формируют умения самостоятельно или с помощью взрослого находить и исправлять допущенные ошибки.

6. Упражнения выбора. Их цель – научить ребенка самостоятельно или с помощью взрослого выбирать из серии пиктографических символов, необходимые, позволяющие дополнить смысл фразы/текста.

7. Упражнения анализа и синтеза направлены на обучение ребенка объединению различных пиктографических символов в единое выражение. Выполняя такие упражнения, ребенок должен показать/назвать, что именно он включает в общее значение данной совокупности.

8. Упражнения сериации. В процессе их выполнения ребенка обучают самостоятельно или с помощью взрослого размещать серии пиктографических символов в порядке логической последовательности.

9. Упражнения на изображение. Их цель – научить ребенка при наличии нескольких пиктографических символов выражать свою мысль, изображая недостающие символы.

Упражнения по применению системы пиктографических символов представлены двумя категориями:

1. Упражнения, в процессе выполнения которых используются одновременно несколько операций, формировавшихся в процессе выполнения упражнений по освоению системы пиктографических символов.

2. Грамматические упражнения, формирующие у ребенка определенные представления о морфосинтаксической структуре языка.

Ознакомление ребенка со знаком-символом и уточнение его понимания происходит по следующей схеме:

1. Идентификация символа. Учитель последовательно демонстрирует ребенку пиктограммы, например, глаза, нос, рот

кукла, шапка. Ребенок должен опознать их и соотнести с реальным предметом или его реалистичным изображением на картинке.

2. Выбор нужной пиктограммы из ряда других. Учитель показывает ребенку несколько пиктограмм (например, нос, рот, уши, глаза). Ребенок должен узнать и показать ту, которую назвал учитель. (Аналогичные упражнения можно выполнять на материале других частей речи.)

3. Выбор двух одинаковых пиктограмм среди ряда других (например, кукла – мишка – машина – кукла; шапка – шапка – пальто – платье; пить – есть – пить – играть).

4. Выбор такой же пиктограммы среди определенного множества других. Например, ребенок держит в руке пиктограмму чашка. В его задачу входит расположить эту пиктограмму под такой же в серии других (тарелка, стакан, чашка, ложка, блюдец).

5. Конструирование фразы с помощью пиктограмм. Учитель в произвольном порядке выкладывает перед ребенком пиктограммы с изображением мальчика (девочки), действия (игра), игрушки (мяч, кукла и др.) и произносит фразу «Я играю в мяч (куклу)». Ребенок должен разложить пиктограммы в той последовательности, в какой произносятся слова, чтобы получилась нужная фраза.

6. Выбор из нескольких пиктографических изображений фраз той, которую назвал учитель. Например, перед ребенком разложены пиктограммы фраз «Я ем яблоко» и «Я пью чай». Учитель произносит одну из фраз, ребенок должен показать нужное пиктографическое изображение.

7. Выбор из двух предложений, представленных пиктограммами, того, которое произносит учитель. Например, перед ребенком выкладывается пиктографическое изображение фразы «Я одеваю куклу». Учитель произносит две фразы: «Я одеваю куклу» и «Я рисую дом» или «Я одеваю куклу» и «Я кормлю куклу». Ребенок должен показать нужное пиктографическое изображение.

2.3. Пиктограммно-идеограммное общение с детьми с ОВЗ

Общие положения пиктограммно-идеограммного общения и история его использования

Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Пиктография – это древнейший вид письменности, особенностью которого является то, что используемые в ней знаки никак не связаны со звучанием слова, а только выражают его значение.

В педагогике пиктограммы используются довольно давно. Впервые метод пиктограмм был разработан Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Поддьяковым. Данный метод использовали Д.Б. Эльконин и Л.Е. Журова для обучения дошкольников грамоте, т.е. использование наглядных моделей для определения звукового состава слова, схемы слова и схемы предложения.

Дошкольный возраст – это возраст образных форм сознания, и основными средствами, которыми ребёнок овладевает в этом возрасте, являются образные средства: сенсорные эталоны, различные символы. На основании различных видов восприятия формируются психические процессы (мышление), раскрывающие взаимосвязи между предметами и явлениями, благодаря чему, ребёнок сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения между данными, полученными через систему восприятия.

Из этого следует что, вовлечение большего числа каналов восприятия информации способствует лучшему её анализу и систематизации.

Так, при работе с ребёнком с ОВЗ, зачастую имеющего сниженный уровень развития всех компонентов психики, опора на символы и знаки дает дополнительный ресурс для восприятия, помогает запоминать и способствует накоплению словаря и выстраиванию структуры фразы. Таким образом, невербальная коммуникация (пиктограммы) и развитие активной речевой способности дополняют друг друга.

При чтении пиктограмм дети получают возможность не только слышать, но видеть свою речь или речь педагога. По

сложности этот вид деятельности является промежуточным между отраженной речью и порождением самостоятельного высказывания.

Пиктограммы могут служить в качестве временного средства коммуникации для установления контакта, сохранения у ребёнка мотивации и желания общаться. Применение в совместной деятельности с ребенком пиктограмм облегчает процесс общения, поддерживает его интерес к ситуации занятия, что позволяет педагогу закладывать предпосылки познавательного интереса воспитанников.

Опыт работы показывает, что дети с разной структурой и степенью выраженности отклонений в развитии в большинстве случаев живо и с интересом реагируют на задания, представленные им на языке символов.

Кроме того, пиктограммы являются мощным средством активизации речевого развития детей. Благодаря тому, что данный метод позволяет точно дозировать нагрузку и степень сложности предполагаемой речевой продукции ребенка, он может использоваться на всех этапах коррекционной работы по развитию речи и подходит для детей всех уровней речевого развития.

В одних случаях, опора на символы снимает страх ребенка перед самостоятельным речевым высказыванием и позволяет овладевать элементарной фразой («Это я», «Я иду», «Я ем» и т.п.) с последующим её распространением.

В других случаях пиктограммы становятся отличным средством формирования грамматического строя речи. «Чтение» ребенком таблиц с пиктограммами побуждает его, строя фразу, согласовывать между собой разные части, изменяя форму одного слова и словосочетаний в контексте. Дети учатся употреблять различные грамматические структуры на основе пиктограмм, читая и составляя «зашифрованные» предложения.

Использование пиктограмм позволяет расширять и уточнять словарный запас ребенка, а также способствует формированию обобщающих понятий и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Вводя новые символы, мы пополняем активный и пассивный словарь ребенка, который систематизируется, упорядочивается, складываясь в семантические поля или образования слов, объединенных по

смыслу. Реализации этой задачи служит подборка символов по лексическим темам (овощи, фрукты, посуда и т.д.).

Также в работе по развитию речи ребенка активно используют пиктограммы для заучивания стихов, для обучения составлению рассказов и пересказов, формируя, таким образом, связную речь ребёнка.

Использование символов ведет к осознанию смысла всей знаковой письменной системы языка и является средством развития абстрактного мышления. Научиться читать – это значит овладеть навыком и умением связывать зрительные графические образы со слухо-моторными, т.е. соотносить буквы и буквосочетания со звуками, а также зрительные и звуко-моторные образы слов с их значением. Овладение чтением предполагает также умение различать связи слов в предложении. Поэтому можно утверждать, что пиктограммы, как метод, являются важной предпосылкой к овладению процессом письма и чтения.

Использование метода пиктограмм развивает высшие психические функции: логическое и образное мышление, память, способность к восприятию сообщений и порождению собственных умозаключений, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы.

Работа с пиктограммами способствует развитию эмоционально-волевой сферы, повышению уровня саморегуляции поведения детей с ОВЗ.

Данный метод позволяет решать эти и многие другие образовательные, воспитательные и коррекционные задачи. Такая способность рассматриваемого метода удовлетворять самые разные образовательные потребности детей, позволяет гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы; это способствует тому, чтобы все дети принимают активное участие в образовательном процессе и жизни коллектива.

Использование пиктограмм позволяет вовлечь ребенка в активную сознательную работу, даёт ему необходимую опору и уверенность, предоставляя в тоже время и известную долю самостоятельности.

Кроме того, творческий подход педагогов в работе с пиктограммами оказывает влияние на все стороны развития личности воспитанников: умственное, речевое, эмоционально-

волевое и конечно нравственное и эстетическое развитие, то есть обеспечивать полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

Пиктограммно-идеограммное общение может быть рекомендовано детям с ограниченными возможностями здоровья с различными вариантами дизонтогенеза:

1. Дети с нарушениями речи (алалией, дизартрией, заиканием и др.). Пиктограммы и идеограммы могут служить опорой для развития речи, понимания значений слов и построения фраз, а также для альтернативной коммуникации при отсутствии или тяжелом нарушении речи.

2. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Визуальные символы особенно эффективны для детей с РАС, так как они помогают структурировать окружающий мир, снижают тревожность и облегчают понимание вербальной информации.

3. Дети с интеллектуальными нарушениями. Пиктограммы и идеограммы упрощают процесс коммуникации, способствуют развитию когнитивных навыков и пониманию абстрактных понятий.

4. Дети с нарушениями слуха. Визуальные символы могут использоваться как дополнение к жестовому языку или для обучения чтению и письму.

5. Дети с нарушениями зрения. Для детей со сниженным зрением могут применяться рельефные или контрастные пиктограммы и идеограммы.

6. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Визуальные символы облегчают коммуникацию для детей с двигательными нарушениями, когда речь затруднена или невозможна.

7. Дети с множественными нарушениями развития. Пиктограммно-идеограммное общение может быть эффективным средством коммуникации и обучения для детей с комплексными нарушениями различных функций.

Определение семантографии или блисс-символики, ее цель и условия использования в общении с детьми с ОВЗ

Блисс-символика (или семантография) – это письменная система, основанная на использовании пиктограмм и идеограмм,

которые могут быть понятны людям, говорящим на любом языке. Эта система была разработана Ч. Блиссом в 1965 году.

Метод «Блисс-коммуникации» представляет собой систему абстрактных символов в сочетании с поясняющими словами, которые сгруппированы по частям речи и оформлены в виде таблицы. По верхнему и нижнему полям таблицы располагаются буквы в алфавитном порядке, а по левому и правому – цифры. Сочетание символов и слов позволяет обучать детей глобальному чтению.

Правильное использование системы Блисс в качестве методики для этапа коррекционно-педагогического воздействия на детей, страдающих тяжелыми видами речевых нарушений, обеспечивает достижение следующих положительных результатов:

1. Импрессивную сторону речи ребенок усваивает в несколько раз быстрее, чем при работе по традиционным методикам.

2. Речь формируется одновременно в трех функциях – коммуникативной, регуляторной и обобщающей.

3. Раскрывается внутренний план возможностей ребенка с любым дефектом.

4. Снижается уровень социального ощущения собственной неполноценности.

Главной задачей является не столько овладение системой символов, так как с этим дети справляются без особых усилий, а постоянная поддержка мотивации и обучение ребенка общению с помощью символов. Создание коммуникативной среды также имеет решающее значение, ведь каждый человек хочет быть услышанным, хочет иметь собеседников, единомышленников. Хотелось бы акцентировать положительные стороны Блисс-символики и раскрыть ее возможности для пользователей:

- Блисс-символы быстро и легко запоминаются;
- указывают не только на предметы и явления, но и выделяют в них важные существенные признаки;
- могут использоваться как на уровне сигнальных знаков, так и для выражения чувств, мыслей и идей;

– во время использования не утрачивают связь с естественным языком, так как символы транслируются словами на родном языке;

– способны к расширению, пополняя словарь с учетом личной потребности и национальной принадлежности;

– Блисс-языком могут пользоваться как дети, так и взрослые с разным уровнем интеллектуальных возможностей и с целью самореализации;

– международная направленность языка позволяет людям с особыми потребностями расширить круг общения.

Характеристика блисс-символов

Блисс-система – это семантическая языковая система, в которой алфавит представлен не буквами, а набором из 120 базовых символов, имеющих определенное значение. В настоящий момент словарь Блисс-системы насчитывает более 7000 знаков.

Все символы можно разделить на несколько групп:

1. Пиктографические. Изображение имеет определенное сходство с реальными объектами.

2. Идеографические. Абстрактные знаки, основанные на идее.

3. Сочетание идеографических и пиктографических символов.

4. Общепринятые или интернациональные символы. К ним относятся цифры, восклицательный знак, плюс и т.д.

Блисс-система представляет собой универсальный язык, где с помощью индикаторов можно передавать число и время, преобразовывать слова из одной категории в другую.

Введение Блисс-символов в коммуникацию с ребенком с ОВЗ требует систематического подхода и определенных этапов:

1. Оценить уровень потребностей и возможностей ребенка:
– определить уровень понимания речи и уровень развития коммуникативных навыков;

– оценить когнитивные способности и способность к обучению;

– выявить интересы и предпочтения ребенка.

2. Подбор Блисс-символов:

- начать с простых и понятных символов, соответствующих повседневным потребностям и интересам ребенка (например: еда, пить, играть, туалет);

- постепенно расширять словарь символов, добавляя новые понятия и действия;

- использовать символы, которые легко узнаваемы и отличимы друг от друга.

3. Создание коммуникативной среды:

- разместить символы в доступных для ребенка местах (например: на доске, в альбоме, на карточках);

- использовать символы в повседневных ситуациях, сопровождая их речью и жестами;

- создавать возможности для ребенка использовать символы для коммуникации (например: задавать вопросы, делать выбор, выражать свои желания).

4. Обучение ребенка:

- начинать обучение с демонстрации и моделирования использования символов;

- постепенно переходить к совместному использованию символов с ребенком;

- поощрять ребенка за любые попытки коммуникации с помощью символов;

- использовать игры и другие интерактивные методы обучения.

5. Мониторинг и оценка прогресса:

- регулярно отслеживать прогресс ребенка в использовании Блисс-символов;

- анализировать эффективность выбранных стратегий обучения;

- при необходимости корректировать подход к обучению и подбирать новые символы.

ЛЁБ-система, ее цели и условия использования, группы пиктограмм

Лёб-система охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под рисунками значениями слов и может быть использована для работы с детьми, имеющими в своем развитии умственные и физические отклонения, а также для детей дошкольного возраста.

Система состоит из символов, разделенных на 10 групп:

- общие знаки взаимопонимания (я, просьба, давать, указывать, приветствовать, делать, спасибо, да/хорошо, нет/плохо, прекратить);
- слова, обозначающие качество (тепло, холодно, большой/много, маленький/мало, громко, тихо);
- сообщение о состоянии здоровья (больной, лекарство, врач);
- посуда, продукты питания (кушать, пить, хлеб, мороженое, овощи, фрукты, сладости, колбаса);
- предметы домашнего обихода (дом, стол, отдыхать);
- личная гигиена (туалет, одевать, принимать душ, причесываться, плавать, спать, мыть, чистить зубы);
- игры и занятия (ехать на автомобиле, смотреть телевизор, идти, рисовать, слушать музыку, музицировать, смотреть, играть, говорить, заниматься);
- религия (молиться, церковь, причастие); чувства (счастливый, я тебя люблю, печальный, испуганный);
- работа и отдых (праздновать, танцевать, учиться, работать, убирать).

К системе возможны дополнения: книга для чтения, наборная касса, игровой кубик. Двумя самыми важными словами является «Я ХОЧУ».

Организация общения с ребенком с ОВЗ с использованием ЛЕБ-системы

Цель системы – научить ребенка выражать с помощью символов свои желания. Лишь на втором плане стоят слова «ТЫ ДОЛЖЕН».

Система применяется в соответствии с возможностями ребенка: ребенок может найти нужный символ и передать педагогу, может только указать на символ, может сделать выбор из 2–3 предложенных символов (играть-танцевать-кушать), может указать символ с помощью «указателя головой». При коммуникации ребенок может опираться на имеющиеся понятия и один символ может обозначать разные желания. Например, символ «пить» – я хочу что-нибудь выпить, я хочу свой любимый напиток, я попил, но хочу еще. С помощью отрицания можно расширить применение системы символов: так, например,

символы «убирать, плохо» могут означать: «Я не хочу убирать». Еще одна возможность использования системы – пиктограмма с крышей, которая служит символом места, например, символ «кушать» с крышей может обозначать «столовая».

Введение символов ЛЕБ-системы в коммуникацию

Ежедневно повторяющиеся ситуации, такие как еда, питье, туалет, мытье рук дают повод для введения символов. Каждый символ вводится на основе 2–3 конкретных ситуаций. Например, предмет яблоко и символ «фрукты». Затем это понятие можно расширять (фрукты: яблоко, груша, банан, апельсин). Уточнение «Ты хочешь яблоко?» будет подходящим моментом для введения символов «да» и «нет». Каждый символ обязательно сопровождается словом. Если у детей с аутизмом проблемы с символом «я», нужно на символ наклеить фото ребенка. Нужно продумать способ привлечения внимания ребенку (звонок, игрушка-пищалка). Для человека с выраженными двигательными нарушениями элементарный способ коммуникации – показ согласия или несогласия с помощью движения глаз (закрывание глаз – ДА, открытые глаза – НЕТ), ободок с указкой, закрепленной на лбу (движением головы показывает нужный предмет), световой указатель для включения звукового сигнала «Подойди сюда», показ согласия или несогласия с помощью минимальных доступных движений, цветовые сигналы, закрепленные на конечностях (красный цвет – ДА, белый – НЕТ). Система используется для того, чтобы любой неговорящий человек мог выражать свои потребности.

2.4. Система альтернативной коммуникации Макатон

История и идея создания системы альтернативной коммуникации Макатон

Система альтернативной коммуникации Макатон была разработана в Великобритании в 70-х годах XX в. логопедом и дефектологом Маргарет Уокер.

В 1968 году Маргарет Уокер начала работать логопедом в психиатрической больнице для взрослых и детей. Она обнаружила, что среди 1100 пациентов больницы у 60% наблюдаются существенные проблемы с коммуникацией, а половина пациентов полностью или частично лишена речи.

Среди других расстройств присутствовали: нарушение слуха, зрения, двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра.

Маргарет Уокер решила разработать систему коммуникации с больными, она начала записывать их разговоры во время консультаций и в бытовой обстановке. Наиболее часто используемые слова Маргарет Уокер распределяла по уровням, начиная с самых основных понятий, связанных с базовыми потребностями: «есть», «пить», «спать», «дом», «я», «ты», «папа», «мама», заканчивая глаголами, выражающими чувства. Если обычный человек использует в своей повседневной речи около 1500 слов, то люди с коммуникативными расстройствами их используют в разы меньше. В результате Маргарет Уокер создала основной словарь Макатон, в который вошли 350 понятий, необходимые в первую очередь для выражения своих ежедневных потребностей.

Многие больные не могли воспринимать информацию на слух или удерживать её в памяти. Для решения этой проблемы Маргарет Уокер решила сопровождать свою речь при общении с пациентами жестами, часть которых она позаимствовала из Британского жестового языка, который она применяла ещё студенткой, работая в школе для глухих.

К 1972 году Маргарет Уокер поняла, что больные могут понять язык, представляющий собой жесты, сопровождаемые речью, при использовании его на постоянной основе. В итоге группа, с которой она работала, за это время научилась распознавать от 60 до 90% используемых жестов. К тому же некоторые пациенты начали самостоятельно использовать жесты и даже применять речь.

Вскоре Маргарет Уокер решила проделать ту же работу с детьми в возрасте от 3-х до 7-ми лет, которые имели те же отклонения, что и её пациенты, однако проживали дома и не были изолированы от общества. Результаты вновь оказались положительными: дети с различными коммуникативными расстройствами в состоянии различать, запоминать и в дальнейшем использовать жесты, сопровождаемые речью. Однако в случае с детьми число используемых понятий было расширено до 400. Добавлялись слова, связанные с коммуникацией внутри

общества, необходимости в которых не было в пределах только больницы.

После успешной проверки на практике сочетания речи и жестов в общении с людьми с различными нарушениями, Маргарет Уокер со своими коллегами создали полноценный словарь Макатон. В 1976 году она основала благотворительный фонд, который изначально носил название Проект по развитию словаря Макатон (The Makaton Vocabulary Development Project), а затем был переименован в Благотворительный фонд Макатон (The Makaton Charity).

Тогдашняя версия языковой программы Макатон подходила не для всех. Маргарет Уокер и её коллеги заметили, что люди с серьезными двигательными нарушениями не могут полноценно использовать жесты для выражения своих эмоций. В связи с этим на протяжении 5-ти лет Маргарет Уокер со своими коллегами разрабатывала специальные символы, которые в дальнейшем бы могли обеспечивать процесс коммуникации с людьми, не способными в полной мере использовать речь и жесты.

Таким образом, Макатон стал представлять из себя сочетание трёх составляющих: речь, жесты и визуальные ориентиры в виде символов. В зависимости от конкретных физических и интеллектуальных нарушений человек может использовать как все три коммуникационных составляющих сразу, так и делать упор на отдельные из них.

К 1982 году 95% английских школ для детей с расстройствами развития учебных навыков использовали систему Макатон. Языковая программа также стала применяться в больницах, центрах обучения взрослых, дошкольных учреждениях, а также на дому.

В 2004 году Издательство Оксфордского университета включило термин «Макатон» в Оксфордский словарь английского языка.

С 2008 года программа Макатон начала применяться в России. Русскоязычная версия языковой программы Макатон использует лишь разработанные Маргарет Уокер и её коллегами основные принципы коммуникации посредством речи, жестов и символов, которые сами по себе сильно отличаются от британского варианта в связи с культурными и лингвистическими

различиями. Так, в русскоязычную версию вошло значительно больше слов, обозначающих продукты питания и игрушки. Например, в наборе русских слов отсутствует имеющееся в английском слово «овца», зато есть слово «баня». За основу русского Макатона взяты упрощённые жесты русского жестового языка.

Основные положения системы альтернативной коммуникации Макатон

Альтернативная коммуникация служит для выстраивания работающей системы коммуникации, для развития навыка самостоятельно доносить до собеседника нужную информацию, для развития умения выражать мысли и чувства с помощью символов и жестов.

Макатон – уникальная языковая программа с использованием жестов, символов и звучащей речи, помогающая людям с коммуникативными трудностями общаться. Это программа, применяется как системный мультимодальный подход к обучению коммуникации и речи, и как источник высокофункционального лексикона для людей с особыми коммуникативными потребностями и тех, кто с ними взаимодействует.

Основной целью альтернативной коммуникации Макатон является формирование коммуникативных и речевых навыков у обучающегося с ОВЗ.

В настоящее время Макатон используется в работе со следующими категориями лиц:

- глухие и слабослышащие дети и взрослые, дети и взрослые, которые не разговаривают вообще или плохо разговаривают и слабо понимают речь;
- дети и взрослые с умственными и физическими недостатками;
- отнесенные к аутичным;
- глухие дети с обычными умственными способностями;
- дети с серьезными артикуляционными проблемами или проблемами ритма речи, которые нуждаются во временной альтернативе;
- взрослые с приобретенными проблемами коммуникации;

– а также их окружение: родители, специалисты, родственники и друзья, представители социальных и образовательных учреждений.

Использование жестов делает коммуникацию возможной для людей, у которых отсутствует речь или речь которых неразборчива. Символы помогают общаться тем, кто не может жестикулировать или предпочитает графическое выражение речи.

Данная программа учит детей устанавливать эмоциональный контакт со взрослыми и сверстниками, слышать и понимать их, сообщать о своих потребностях и желаниях. Используемая жестикуляция позволяет стимулировать определенные речевые зоны мозга, что способствует развитию артикуляционного аппарата ребёнка. В результате появления одной из форм коммуникации в жизни ребёнка приводит к социальному развитию и сокращает проявления поведенческих нарушений.

В своей деятельности Макатоном могут пользоваться воспитатели, учителя, логопеды, психологи и другие специалисты.

Основные характеристики системы Макатон:

- фундаментальные отличия от национальных жестовых языков страны;

- совместное использование жестов, картинок-символов и звучащей речи;

- «основной» и «вспомогательный» словари понятий, организованные по ступеням и темам;

- два подхода к формированию навыков коммуникации и речи: развивающий (обучение) и функциональный (общение).

Полная версия языковой программы «Макатон» включает в себя два словаря:

1. Основной словарь является фундаментом программы. В него входят наиболее важные и частые понятия, распределённые по стадиям по принципу усложнения. С него начинают работу в рамках обучения по программе «Макатон».

2. Ресурсный словарь, состоящий из огромного множества понятий, распределённых по самым разнообразным темам (музыка, огородничество, досуг, школьные предметы и пр.). Он необходим тем людям, возможности которых позволяют им выйти

за пределы ограниченного основного словаря с тем, чтобы расширить свой жизненный опыт.

Ресурсный словарь всегда используется вместе с понятиями из основного. Каждому понятию в словаре программы соответствует символ и жест.

Основной словарь включает около 450 функциональных понятий, необходимых в ежедневном, бытовом общении (семья, еда, предметы, животные, основные глаголы действия и т.д.). Всего в Основном словаре 8 уровней и ещё один уровень – дополнительный.

Ресурсный словарь (в британской версии 11000 понятий) в России пока не создан.

Основной словарь создан на основе нескольких принципов:

- ограничение количества слов, использование ключевых понятий, характеризующихся высокой функциональностью;
- организация уровней Словаря в соответствии с коммуникативной значимостью, а также по уровню сложности;
- персонализация Словаря, возможность приспособления его к индивидуальным особенностям человека;
- одновременное использование речи, жестов и символов.

Примеры:

Пример слов 1 уровня словаря:

Мама, папа, брат, сестра, бабушка,

Печенье, еда, вода.

Туалет, кровать, кран, стол, стул.

Дом, машина, автобус.

Я, ты, где? что? пожалуйста, спасибо, здравствуй, до свиданья.

Спать, пить, есть, смотреть, стоять, умываться, принимать душ и др.

Ещё, хорошо, да, нет.

Пример слов 4 уровня словаря:

Учитель, мастер, друг.

Школа, работа, музыка.

Карандаш, ручка, бумага, ножницы, клей, иглолка, нитки, ключ и др.

Учить, читать, писать, рисовать, строить, работать, готовить и др.

В, на, под, верх, низ.

Наглядно видно, как усложняется материал, в зависимости от используемого уровня.

Жесты и символы используются совместно со звучащей или письменной речью, часто в сочетании друг с другом, а в некоторых случаях сами по себе (например, существует символическое письмо).

Жесты и символы обеспечивают зрительное сопровождение речи, что улучшает понимание и облегчает общение.

Важной частью программы являются символы. Они могут использоваться в сочетании с жестами и речью или только с речью. Как и жест, символ формирует пиктографический образ понятия.

Символы «Макатон» можно использовать на разных уровнях:

- на уровне ключевых слов (key words), когда символами подкрепляются только те слова, которые наиболее важны для понимания смысла фразы;

- на грамматическом уровне, когда символами обозначаются все члены предложения, включая второстепенные, а также падежные и родовые окончания и т.д., что необходимо в некоторых случаях при подготовке к обучению чтению и письму;

- на функциональном уровне, когда один символ представляет целое предложение.

Система Макатон применяется примерно в 80 странах и имеет следующие достоинства:

1. Система Макатон – это единственная альтернативная коммуникационная система, которая разделена на «развивающие уровни». Макатон предоставляет определенный словарь, построенный на уровнях с возрастающей сложностью.

2. Система Макатон – это контролируемый метод обучения. Приоритеты в развитии общения определяет словарь, он же предлагает руководство по планированию и оцениванию успехов. Уровни предлагают реалистическое и экономное ограничение в словарных инструкциях, расположенных в определенной последовательности для людей с ограниченными возможностями.

3. Диапазон словаря и изучаемые понятия тщательно отбираются с учетом их значимости для человека и частоты повседневного употребления, а также возможности их использования для соединения и составления предложений

из 2-х слов и длиннее. Эта особенность присутствует с самого первого уровня и на протяжении всего словаря.

4. Не требуются предварительные тренировки и длительное накопление словаря. Структурирование системы позволяет начинать общение уже на этапе овладения словами/знаками первого уровня.

5. Словарь Макатон может служить руководством по выбору словаря при использовании других альтернативных систем коммуникации для людей с тяжелыми нарушениями общения.

6. Символы, картинки и другие альтернативные системы общения обычно выбираются по решению учителя/терапевта при выборе слов, которые должны быть изучены.

7. Система Макатон дает возможность создания индивидуального Словаря в зависимости от особенностей нарушения, возраста, опыта и т.п.

8. Языку Макатон можно обучать в любом возрасте, начиная с младенческого.

9. Система предлагает исключительную возможность для сбора данных о языковом развитии людей с тяжелыми нарушениями общения.

Недостатки системы «Макатон»:

1. Неточность жеста – одна из слабых сторон системы.

2. Трудности в обучении семей (очень сложно убедить в необходимости использования жестов, очень сложно преодолеть межкультурные границы). Например, для африканских семей жесты имеют магическую силу и, в основном, используются ведьмами для того, чтобы сглазить человека, а не вылечить его.

3. При использовании системы «Макатон» могут возникнуть трудности у людей с двигательными нарушениями.

2.5. Общение с ребенком с ОВЗ на основе использования технических средств

Использование технических средств является эффективным способом альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Общение с помощью технических средств имеет следующие характеристики:

1. Речевой выход. Многие технические средства альтернативной и дополнительной коммуникации, такие как коммуникаторы, планшеты и специальные компьютерные программы, оснащены возможностью синтеза речи. Это позволяет ребенку «говорить» с помощью нажатия на символы, кнопки или клавиши.

2. Расширенные возможности общения. Технические средства предоставляют ребенку доступ к более широкому спектру средств коммуникации, включая слова, фразы, символы и изображения, что расширяет его возможности выражения мыслей и потребностей.

3. Мультимедийная поддержка. Некоторые технические средства альтернативной и дополнительной коммуникации поддерживают различные мультимедийные форматы, такие как изображения, видео и анимация, что может сделать процесс общения более увлекательным и понятным для ребенка.

4. Альтернативный доступ. Технические средства могут быть оборудованы различными способами ввода, такими как сенсорные экраны, выключатели, джойстики или системы отслеживания взгляда (eye-tracking), что позволяет детям с двигательными нарушениями использовать их для коммуникации.

5. Портативность и мобильность. Многие технические средства альтернативной и дополнительной коммуникации, особенно планшеты и коммуникаторы, являются портативными и мобильными, что позволяет ребенку использовать их в различных ситуациях и средах.

6. Персонализация. Некоторые технические средства альтернативной и дополнительной коммуникации предоставляют возможность персонализации, позволяя адаптировать интерфейс, символы и настройки к индивидуальным потребностям и предпочтениям ребенка.

7. Необходимость обучения. Для эффективного использования технических средств альтернативной и дополнительной коммуникации необходимо обучение как самого ребенка, так и его окружения (родителей, педагогов, сверстников) навыкам работы с данными устройствами и программами.

8. Мотивация и вовлеченность. Использование современных технологий может повысить мотивацию и вовлеченность ребенка

в процесс коммуникации, сделав его более интерактивным и привлекательным.

Стационарные и портативные системы в работе с детьми с ОВЗ

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья используются как стационарные, так и портативные системы альтернативной и дополнительной коммуникации. Каждая из этих систем имеет свои преимущества и особенности применения.

Стационарные системы:

1. Компьютеры с специализированным программным обеспечением (например, BoardMaker, SymWriter, PECS) – позволяют создавать и редактировать коммуникативные доски, расписания, книги и другие материалы с использованием символов, картинок и текста.

2. Интерактивные доски – могут использоваться для демонстрации и взаимодействия с коммуникативными материалами, а также для обучения и развития навыков.

3. Стационарные коммуникаторы – устройства с большим экраном и возможностью речевого вывода, часто используются в образовательных учреждениях и реабилитационных центрах.

Преимущества стационарных систем: большие экраны, расширенные возможности создания и редактирования материалов, совместное использование в группах.

Портативные системы:

1. Мобильные коммуникаторы – компактные устройства с кнопками или сенсорным экраном для выбора символов, фраз или сообщений с речевым выводом.

2. Планшетные компьютеры и смартфоны с приложениями альтернативной и дополнительной коммуникации – предоставляют доступ к широкому спектру инструментов коммуникации, таких как символьные доски, синтезаторы речи, визуальные расписания и др.

3. Коммуникативные книги и альбомы с символами или картинками.

Преимущества портативных систем: мобильность, персонализация, доступность в различных ситуациях, мотивация использования современных технологий.

Выбор стационарных или портативных систем зависит от индивидуальных потребностей ребенка, его возраста, когнитивных и моторных способностей, а также от среды использования (дом, школа, реабилитационный центр). В некоторых случаях может быть эффективным комбинированное использование обоих типов систем для достижения наилучших результатов в коммуникации ребенка с ОВЗ.

Важно также обеспечить соответствующее обучение ребенка, его семьи и специалистов работе с выбранными системами альтернативной и дополнительной коммуникации для их эффективного применения.

Особенности организации общения с помощью технических средств

При организации общения с помощью технических средств в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо учитывать ряд особенностей:

1. Индивидуальный подход. Выбор технических средств должен основываться на индивидуальных потребностях, возможностях и предпочтениях каждого ребенка, учитывая его когнитивные, сенсорные и моторные способности.

2. Адаптация интерфейса. Интерфейс технического средства должен быть адаптирован к возможностям ребенка, например, с использованием крупных кнопок, специальных переключателей, системы отслеживания взгляда или альтернативных способов ввода.

3. Персонализация. Важно персонализировать содержание и настройки технического средства, включая символы, изображения, фразы и голосовые сообщения, соответствующие интересам и потребностям ребенка.

4. Поэтапное обучение. Необходимо постепенно знакомить ребенка с использованием технического средства, начиная с простых функций и постепенно переходя к более сложным.

5. Вовлечение окружения. Необходимо обучать родителей, педагогов и сверстников взаимодействию с ребенком через технические средства, чтобы обеспечить эффективную коммуникацию в различных средах.

6. Мотивация и положительное подкрепление. Использование технических средств должно быть увлекательным

и вознаграждающим для ребенка, чтобы поддерживать его мотивацию к общению.

7. Интеграция в повседневную жизнь. Технические средства должны быть доступны и использоваться в различных ситуациях и средах, включая дом, школу, реабилитационные центры и общественные места.

8. Регулярная оценка и адаптация. Необходимо регулярно оценивать эффективность использования технических средств и вносить необходимые изменения по мере развития ребенка и изменения его потребностей.

9. Междисциплинарный подход. Организация общения с помощью технических средств требует сотрудничества и координации усилий различных специалистов, таких как логопеды, дефектологи, психологи и технические специалисты.

10. Непрерывное профессиональное развитие. Специалисты, работающие с детьми с ОВЗ, должны постоянно повышать свою квалификацию и знакомиться с новейшими технологиями и методиками работы с техническими средствами альтернативной и дополнительной коммуникации.

Особенности организации общения с помощью мобильных коммуникаторов

Коммуникативные электронные (технические) устройства с функцией записи речи (готовых вопросов или ответов) удобно применять, если их правильно подобрать с учетом двигательных, зрительных нарушений ребенка.

Начать следует с одной, большой коммуникативной кнопки. Ее ребенок может нажать любой частью тела. Кнопка используется вместо карточек, но ее не нужно передавать коммуникативному партнёру, а просто нужно нажать, или в тяжелых случаях указать на нее.

Перед началом применения коммуникативной кнопки, необходимо выяснить предпочтения ребенка в игрушках, еде, деятельности, все то, что может вызвать у ребенка положительные эмоции. Далее на этих предметах выстраивать коммуникацию, формирующую интерес к общению с помощью вспомогательного средства альтернативной и дополнительной коммуникации.

На кнопке размещается слово (да\нет) и записывается соответствующая аудиозапись. Лучше начинать с «ДА». Взрослый

предлагает предмет, обязательно значимый для ребенка, если ребенок, на начальном этапе, не может сам нажать, то взрослый обязательно помогает ему физически «рука в руке». Данный навык может отрабатываться длительно.

Только после того, как ребенок научится сообщать о желаниях при помощи одной кнопки, можно предлагать выбор из двух (да\нет). На этапе «двух кнопок» один предмет обязательно должен быть желаемым, а второй точно – нет. Варианты надписей на кнопках могут быть разными, с учетом возможностей ребенка: да – нет, привет – пока, и т.д.

Чтобы начать взаимодействие или инициировать контакт, нужно сказать ребенку «привет» и помочь ему нажать кнопку с записью «привет». После игры сказать «пока» и так же дать возможность ребенку нажать кнопку с записью «пока», при необходимости помочь. Аналогично, на этапе «двух кнопок» можно использовать коммуникативный браслет на запястье. Совершаемые действия «привет-пока», «да-нет» желательно сопровождать жестами, мимикой, интонацией.

Маленький, удобный коммуникатор для ношения позволяет записывать сообщения продолжительностью до 10 секунд. Он имеет большую кнопку для активации сообщения и место для фотографии или описания сообщения. Но данный коммуникатор удобен для тех детей, у которых движения пальцев и рук не сильно ограничены, потому что он имеет маленький размер, и перед началом работы его нужно открыть как книжку. Перед каждым занятием необходимо продумать какие сообщения и изображения необходимо записать в соответствии с поставленными задачами.

Коммуникатор GoTalk позволяет записывать речевые сообщения и проигрывать их при нажатии на определенную клавишу. На клавиши устанавливаются сменные пиктограммы, соответствующие записанным сообщениям. Данное устройство предлагается детям тогда, когда имеются навыки работы с двумя кнопками. Сменные вкладыши-заставки позволяют адаптировать разные упражнения, делать индивидуальный подбор картинок и записей для каждого ребенка.

Начинать работу лучше с коммуникатором GoTalk на 4 сообщения, и с простых, обиходных слов «Привет, пока, да, нет, еще, помощи». Взрослый заранее продумывает сообщения и

изображения, и в начале помогает ребенку в выборе нужных сообщений. Начинать и заканчивать занятия необходимо с сообщений приветствия и прощания в сопровождении с жестами.

По мере расширения словаря коммуникатор GoTalk 4 заменяем на коммуникатор GoTalk 9 (на 9 сообщений). При работе с данным коммуникатором расширяется выбор игр и заданий, предлагаемых ребенку, формируется фраза. В набор игр обязательно включаются знакомые игры и фразы и постепенно добавляются новые. Изначально лучше взрослому самому нажать на соответствующую запись на коммуникаторе, как бы ответить на свой вопрос, что бы ребенок усвоил соотношение «вопрос-действие-вариант ответа».

Особенности организации общения с помощью планшетного компьютера

Планшетный компьютер – это самое любимое техническое средство среди детей. Большая часть детей проявляют интерес к планшету с первого знакомства и первой выбирают карточку с изображением планшета для игры. Но прежде чем перейти к использованию планшетного компьютера необходимо сформировать у ребенка такие навыки как: проявлять интерес к карточкам, звукам, картинкам; слушать партнёра; умение ждать; обращаться за помощью; овладеть элементарными жестами; действовать кистью, пальцем; выражать согласие, несогласие. На первом этапе мы формируем интерес к планшетному компьютеру, привлекая внимание ребенка мультфильмами. Мультфильмы выбираются более известные в настоящее время, яркие, с веселой, живой музыкой, привлекающие внимание детей: «Маша и медведь», «Фиксики» и др. Одним детям интересны мультфильмы, другим нравится слушать музыку и песни, третьим играть в игры, таким образом необходимо отталкиваться от интересов и предпочтений детей.

Далее формируется навык делать выбор с помощью указательного жеста или выбора картинки интересующего ребенка мультфильма или игры, находить нужный значок на экране.

Предлагаемые игры подбираются для каждого ребенка индивидуально, в зависимости от физических и умственных способностей, но раскраски «Lukas» и «Ruby» нравятся всем. В этих играх-раскрасках изучается цвет, формируется умение ждать,

а мультяшные герои жестом и словом здороваются, прощаются, хвалят ребенка за выполненное задание, говорят слова поддержки при заминках, дарят подарки. Игра «Пазлы» развивает у ребенка ориентацию в пространстве, на листе. На контуры предметов (самолет, вертолёт, ракета, подводная лодка, велосипед, скорая помощь, пожарная машина и др.) ребенок должен наложить цветную копию, при правильном наложении получает звуковой сигнал, а после полного составления изображения появляется звук в соответствии с картинкой (скорая помощь – сирена скорой помощи и т.д.). Немало интереса и азарта доставляют игры «Найди такой же» (на разные темы: животные, фрукты, овощи и т.д.), «Пазлы лабиринты», «Лопни шарик» и др. Взрослый подбирает индивидуально каждому ребенку уровень игры легкий, средний, тяжелый, в зависимости от его особенностей и возможностей. Все игры свободно скачиваются посредством подключения к сети интернет, в поисковом строке браузера задается поиск «игры для малышей 0+».

Особенности организации общения с помощью Говорящего альбома

Данное техническое вспомогательное устройство, возможно использовать как средство коммуникации и формирования коммуникативных сигналов у детей с нарушениями общения и движения, с сохранным слухом и зрением. Альбом наполняется постепенно и по мере наполнения организуют работу с ним, обучающие и развивающие задачи ставятся на основе потребностей и навыков ребенка. По предложенному порядку вести работу может любой специалист, прошедший подготовку по формированию коммуникативных навыков у детей средствами альтернативной и дополнительной коммуникации. Ребенок будет с удовольствием пользоваться альбомом, если у него с каждой фотографией связаны приятные моменты.

Первый этап начинаем с первой страницы. Задача первого этапа: научить ребенка реагировать на звук и картинку. На первую страницу вставляем четкую, узнаваемую фотографию ребенка и записываем фразу «Это я. Меня зовут Катя. Мне 11 лет».

С помощью коммуникативного альбома можно играть в игры: «Где Катя?», «Что говорит Катя?», «Кто это?» и т.д., но для этого необходимо рассмотреть и обыграть изображения ребенка в

зеркале и на фото, обозначить ребенка, называя его по имени, найти, показать и назвать части лица и тела.

Задача второго этапа: формировать интерес ребенка к говорящему альбому, расширять представление о себе с помощью фотографий и голосовых сообщений, содействовать развитию эмоциональных откликов, формировать навык указательного жеста. На страницах данного этапа размещаются фотографии ребенка в деятельности и соответствующая запись: с игрушками – я играю, перед телевизором – я люблю смотреть мультфильмы, на занятии – я учусь разговаривать и т.д.

На третьем этапе – формируем интерес к говорящему альбому, расширяем представления о себе и людях, которые окружают ребенка, учим навыкам взаимодействия: слушать, видеть и различать фотографии, выражать эмоции, навыку выражать согласие или несогласие. На страницах данного этапа размещаем фотографии близких взрослых, врачей, педагогов занимающимися с ребенком, друга или подруги, информацию об одноклассниках с соответствующей записью. Отдельная страница – о любимой игрушке.

Задача четвертого этапа заключается в содействии развитию коммуникативных навыков у ребенка при использовании коммуникативного альбома в привычной обстановке. На страницах для данного этапа размещаются фотографии в соответствии с обиходными действиями режима дня, после значимых событий.

2.6. Использование системы Брайля в работе с детьми с ОВЗ

Общая характеристика системы Брайля

Азбука Брайля – это система чтения, предназначенная для людей с особенностями зрения.

Суть её шрифта заключается в том, что человек распознаёт буквы и цифры с помощью тактильных ощущений. Для этого каждый знак представлен определённой комбинацией, выучив которую, человек может ориентироваться в текстах.

Плюсы метода:

– простота в использовании и лёгкость освоения методики;

– возможность для слепого человека научиться читать и получить образование;

– возможность поддерживать связи с близкими и знакомыми на расстоянии с помощью писем;

– возможность устроиться на хорошую работу.

Минусы метода:

– низкая скорость чтения;

– большой объём письменного материала.

Характеристика шрифта системы Брайля

Буквы шрифта Брайля изображаются посредством шести точек, разделенных на два столбца. Читают текст справа налево, и наоборот слева направо на следующей странице. Для восприятия шрифта Брайля существует определенная сложность. Она заключается в прочтении текста по обратной стороне листа используя выпуклости проколотых отметок. Точки имеют нумерацию, идущую по столбикам сверху вниз и читаются сперва с правой, после с левой стороны.

Как это происходит? В верхнем правом углу помещается точка 1. Под ней помещается точка 2. В нижнем правом углу расположена точка 3. Вверху слева – 4, под ней внизу – 5, в нижнем левом углу – 6. Позже, расширяя русский шрифт Брайля, была добавлена точка: 7 под 3, а также 8 под 6. При этом, ячейка без прокола, также представляет собой определенный символ.

Издавна сложились определенные нормы размеров точек, расстояний между ними, расстояний между столбцами. Достаточная для распознавания минимальная высота отметки – 0,5 мм, промежутки между проколами составляют 2,5 мм. Расстояние между ячейками по горизонтали составляет 5 мм, по вертикали – 3,75 мм. Подобная структура дает возможность быстро и легко овладеть навыками чтения, наощупь распознавая знаки. Печатные листы с текстами по Брайлю могут иметь разные форматы. Однако, традиционным для России, принято считать лист, включающий двадцать пять строчек, с тридцатью и тридцатью двумя символами в каждой. Общий размер листа, при этом, составляет 23х31 сантиметр.

Шрифт Брайля состоит из 63 информативных символов и 64-го пробела. В расширенной системе содержится 255 знаков. Кроме того, как и в обычной, в ней, присутствует пробел. В связи с тем,

что общее число сочетаний точек ограничено, зачастую применяются многоклеточные символы, состоящие из нескольких знаков, с различными функциями. Могут применяться также и дополнительные символы – прописные и заглавные буквы, цифры. Каждое сочетание знаков может иметь до десяти значений и более.

Для нанесения на бумагу шрифта Брайля существуют определенные инструменты. По этой причине любые изменения в конфигурации, размере, форме и выделении букв невозможны. Для выделения символов принято применять специальные знаки, которые ставят перед заглавными или прописными буквами. Если применяются разные типы шрифтов, такие знаки устанавливают до и после слов и частей предложения, которые нужно выделить.

Грамматические особенности шрифта Брайля. В плане построения предложений, шрифт Брайля тоже имеет характерные особенности – изменение некоторых грамматических норм. В этой связи, научившийся писать по этой системе незрячий человек («браилист»), станет допускать ошибки, работая на обычном компьютере. Так шрифт Брайля, отличен от обычного в следующем:

- прописная буква игнорируется;
- перед тире и после запятой пробел не ставится;
- промежуток, отделяющий знак номера от числа отсутствует;
- для схожих символов применяется одно обозначение (тире и дефис – один знак препинания).

Значение символов в шрифте Брайля. Различные сочетания точек в клетке воспроизводят при брайлевском письме различные буквенные, цифровые и музыкальные символы. Они могут применяться для написания иностранных букв и слов, компьютерных или математических символов и уравнений. Шрифт Брайля является эффективным средством для развития навыков грамматики, пунктуации и правописания у незрячих людей. С помощью этой системы легко описывать графики и схемы, с трудом поддающиеся устному описанию.

Технология обучения письму. Брайлевский прибор, грифель или печатная машинка – это основные элементы, необходимые при письме для слепых. Между двумя металлическими либо пластмассовыми пластинами приспособления, вкладывается лист

бумаги и зажимается ими. На верхней части пластины имеют ряды прямоугольных окон, нижняя часть имеет углубление, соответствующее каждому окну. Ячейки пластинок аналогичны брайлевским ячейкам.

Знаки образуются под давлением грифеля на бумагу. При сдавливании, углубления нижней пластины выдают определенные символы. Текст пишется справа налево, так как его воспроизведение будет на обратной стороне листа.

Брайлевская печатная машинка включает шесть клавиш, соответствующих шести точкам в ячейке. Здесь же присутствует ручка вала, которой переводят строки, делают «возврат назад» или «пробел». Если знак формируется с помощью нескольких клавиш, на них нажимают одновременно. Каждое надавливание, таким образом соответствует букве. По левой и правой сторонам от «пробела» предусмотрены три клавиши – это цифры. Как же осуществляется письмо?

В соответствии с техникой письма, указательный палец левой руки нажимает слева на клавишу, находящуюся рядом с «пробелом». Это точка – 1. Средним пальцем этой руки можно написать точку 2, для чего просто нажать центральную клавишу, следующую за клавишей точки 1.

Нажав безымянным пальцем на последнюю клавишу, получим точку 3. С противоположной стороны, на соответствующие клавиши «4», «5», «6», должны нажимать пальцы правой руки. «Пробел» ставят большим пальцем. Таким образом, при письме задействованы обе руки. Текст, напечатанный на машинке, можно прочесть, не переворачивая бумажный лист.

Своеобразие и трудности обучения чтению и письму незрячих детей по системе Брайля

Педагоги, осуществляющие обучение детей с нарушением зрения, должны понимать, что вследствие нарушения такого анализатора как зрение, ребенок самостоятельно не накапливает сенсорный и практический опыт, опыт взаимодействия с окружающим миром, не делает обобщений, как это происходит у нормально видящих детей.

Особенностями психофизического развития детей с нарушением зрения, чаще всего, являются пассивность, слабая

адаптация к окружающей среде, несформированность компенсаторных процессов, неуверенность и отсутствие собственной позиции по отношению к окружающему.

Вместе с тем, ребенок с нарушениями зрения, даже тотально незрячий, имеет все возможности для высокого уровня психофизического развития и полноценного познания окружающего мира с опорой на сохраненную анализаторную систему. Благодаря этому развиваются высшие формы познавательной деятельности, которые являются ведущими в компенсаторной перестройке восприятия.

Обучение грамоте мы рассматриваем как освоение навыков чтения и письма. Уметь читать – это значит, прежде всего, уметь по буквам догадываться о тех словах, которые ими обозначаются. Чтение начинается только с того момента, когда человек, воспринимая буквы (будь то зрительно или тактильно), оказывается в состоянии произнести, или вспомнить, определенное слово, соответствующее сочетанию этих букв.

Соответственно, чтение состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: правильность чтения, скорость чтения, понимание прочитанного, выразительность чтения.

Правильность определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого.

Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно количеством слов в 1 минуту).

Сознательность чтения в методической литературе последнего времени трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Выразительность – это способность голосом, средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Формирование процессов чтения и письма при глубоких нарушениях зрительного анализатора очень специфично. По результатам экспериментального обследования было выявлено, что характерная для детей с нарушением зрения

несформированность условных связей затрудняет работу по обычной методике, низкий словарный запас незрячего ребенка тормозит мыслительные способности и словесное восприятие, сенсорная недостаточность влияет на формирование аналитической связи между мышлением и восприятием. Следовательно, необходима предварительная работа по повторению слова в разных ситуациях, с объяснением его смыслового значения.

В норме у человека зрительный тип восприятия является ведущим, поэтому процесс чтения и письма в норме можно представить, как определенную последовательность следующих действий:

- зрительное восприятие буквы;
- узнавание буквы;
- соотнесение буквы с соответствующим звуком;
- воспроизведение (написание) буквы.

При процессе чтения, проходящего в условиях слепоты, благодаря действию механизма компенсации, происходит замена зрительного типа восприятия на осязательный. Возможность замены зрительного восприятия осязательным приводит к изменениям в зрительно-слухо-моторной триаде, обеспечивающей процесс восприятия письменной информации: зрительный компонент заменяется на тактильный.

Следовательно, процесс чтения и письма, осуществляющийся в условиях слепоты, происходит за счет установления новых связей между слуховым и тактильным анализатором. Техническую сторону процесса чтения и письма, проходящего в условиях слепоты, можно представить в виде следующих действий:

- тактильное восприятие буквы, представленной рельефно-точечным шрифтом;
- различение и узнавание буквы тактильным способом;
- соотнесение буквы с соответствующим звуком;
- воспроизведение (написание) буквы рельефно-точечным шрифтом.

Трудность овладения технической стороной процесса чтения незрячими учащимися обуславливается сукцессивным (последовательным во времени) характером осязательного

восприятия в отличие от симультанного (одномоментного) характера зрительного восприятия, обуславливает возникновение особых трудностей в процессе дифференциации сходных и зеркальных букв рельефно-точечного письма, незначительно отличающихся друг от друга.

Определенную сложность для детей, лишенных зрительного восприятия, представляет и реализация моторной операции процесса письма, т.е. воспроизведение с помощью грифеля тактильного образа буквы. В норме одновременно с движением руки происходит зрительный и кинетический контроль. Процесс письма незрячего ребенка осуществляется только лишь под кинетическим контролем, в то время как у нормально видящих данный процесс протекает под двойным контролем – кинетическим и зрительным. Процесс чтения может замедляться по причине поиска потерянной буквы или читаемой строки. Причем процесс поиска, осуществляемого с помощью осязательного восприятия, затрудняется необходимостью фиксации незрячим ребенком начала каждого слова или строки.

Также замечено, что для незрячих детей, только что поступивших в школу, значительные затруднения вызывает процесс соотнесения и дифференциации тактильно воспринимаемой буквы, знака, символа.

Низкий уровень сформированности пространственных представлений, кожно-тактильной чувствительности, характерный для подавляющего большинства незрячих детей, обуславливает возникновение особых трудностей в процессе дифференциации сходных букв, знаков, незначительно отличающихся друг от друга.

Часто ошибки возникают тогда, когда ученик правильно воспроизводит количество точек и их позицию при написании (в правом или левом ряду), но не оставляет интервала между ними.

Проблемой для незрячего школьника является зеркальность письма по отношению к чтению, которая обуславливает большое количество инверсий и смещений.

Специфичность процесса письма и чтения незрячих вызывает сложности при чтении и письме, что требует использования специальных методических приемов при обучении грамоте детей с глубокими нарушениями зрения:

- наличие подготовительного этапа,
- предварительная работа на колодке-шеститочия, ориентирование в приборе Брайля,
- тренировка в нахождении грифелем угловых точек, умение их правильно прочитать, освоение тактильно-двигательных образов нумерации точек.

Поэтому в период обучения грамоте незрячих неизмеримо возрастает роль организованного обучения.

Обучение грамоте состоит из взаимосвязанных периодов:

- подготовительного;
- добукварного;
- букварного (основного);
- послебукварного (заключительного).

Продолжительность периодов учитель может регулировать сам в зависимости от уровня усвояемости учебного материала, достижения целей обучения на каждом конкретном этапе.

Подготовительный период обучения грамоте детей с нарушением зрения

Подготовительный этап работы обусловлен психофизическими и индивидуально-типологическими особенностями детей с нарушениями зрения. Глубокая патология зрения отрицательно влияет на кругозор детей, приводит к обеднению чувственного опыта. Сокращение сенсорного опыта вносит определённую специфику в процесс развития мышления, замедляет интеллектуальное развитие, задерживает развитие речи и т.п.

Прохождение программы пропедевтического периода возможно в подготовительном (0-ом) классе, в дошкольных организациях образования, реабилитационных центрах, кабинетах психолого-педагогической коррекции, в условиях надомного обучения.

Цель подготовительного периода заключается в формировании предпосылок обучения грамоте: обогащение чувственного, сенсорного опыта, расширение кругозора, развитие речи и мышления.

Направления работы в подготовительный период:

- развитие осязательного восприятия;
- развитие слухового восприятия;

- охрана и развитие остаточного зрения;
- развитие ориентировки в малом пространстве;
- подготовка руки к письму и чтению рельефно-точечного шрифта;

- развитие речи детей с нарушениями зрения.

В ходе работы по развитию осязательного восприятия у незрячих учащихся формируются следующие умения:

- умение обследовать предмет двумя руками (при ведущей роли правой руки) на рабочей поверхности стола;

- умение последовательно (сверху вниз) и активно обследовать предмет;

- умение использовать все способы осязательного восприятия: пальцевый, ладонный, кистевой;

- умение различать признаки предметов по фактуре (гладкость, шероховатость), температурным качествам;

- умение определить материал, из которого сделан предмет.

В ходе работы по развитию слухового восприятия у детей с нарушениями зрения формируются следующие умения:

- выделять звуки из окружающей действительности;

- различать звуки из окружающей действительности;

- соотносить звук с источником звука;

- локализовать звук (по направлению, по расстоянию до источника звука, по силе звука).

В ходе работы по охране и развитию остаточного зрения у учащихся формируются такие умения, как:

- различать и узнавать по цвету, форме, величине предметы: натуральные (муляжи, игрушки) и предметы, изображенные на цветных рельефных рисунках, аппликациях, крупных, четких, не перегруженных мелкими деталями иллюстрациях;

- соотносить по цвету, форме, величине указанные предметы и изображения предметов;

- оперировать сенсорными эталонами (цвет, форма, величина) в самостоятельной деятельности.

В ходе развития ориентировки в малом пространстве у учащихся формируются умения:

- ориентироваться на рабочей поверхности стола;

- ориентироваться на странице;

- ориентироваться в книге;

- ориентироваться в колодке шеститочия и работать с ней;
- ориентироваться в Брайлевском приборе и работать с ним.

В ходе подготовки руки к письму и чтению рельефно-точечного шрифта внимание учителя должно быть направлено:

- на развитие кожной чувствительности пальцев рук;
- на умение воспринимать и различать рельефные точки;
- на развитие мелкой моторики рук;
- на умение работать грифелем.

В ходе развития речи у детей со зрительной патологией формируется следующие умения:

- принимать участие в беседе (по жизненным впечатлениям, по содержанию рассказа или сказки);
- пересказывать прослушанное по вопросам;
- сопоставлять предметы по их признакам;
- группировать предметы (исключать лишний предмет);
- классифицировать предметы по их видовым понятиям;
- классифицировать названия предметов;
- подбирать слова, характеризующие действия и признаки предметов;
- читать рельефные рисунки;
- соотносить слова и образы;
- пополнять словарный запас.

Добукварный период обучения грамоте детей с нарушением зрения

Задачи и содержание добукварного периода:

- развитие интереса к учебной деятельности;
- развитие фонематического слуха;
- формирование первоначальных понятий о звуке, слоге, ударении, слове, предложении, речи;
- формирование представления о том, что в конце предложения ставится точка, вопросительный, восклицательный знаки;
- формирование представлений об ударных/безударных гласных звуках, звонких/глухих, мягких/твёрдых согласных звуках;
- формирование умения производить звуковой анализ слов с использованием схем, делить слова на слоги, находить в слове ударный слог;

– развитие мелкой моторики, рукодвигательной деятельности: тактильное обследование предметов по алгоритму сверху вниз, обведение по контуру, работа с колодкой шеститочия, написание элементов букв для детей со статочным зрением;

– для незрячих ориентирование в колодке шеститочия, в расположении клеток, в нахождении 1, 2, 3, 4, 5, 6 точек;

– для незрячих ориентирование в приборе Брайля, в расположении строки клеток, умение находить грифелем 1, 3, 4, 6 (угловые) точки; для лиц с остаточным зрением дополнительно овладение зрительно-двигательными образами элементов букв;

– для незрячих написание 1, 3, 4, 6 (угловых) точек по Брайлю, умение их правильно прочесть;

– освоение тактильно-двигательных образов нумерации точек в определенной последовательности: вначале 1, 3, 4, 6 (угловых точек), затем расположение точек 2 и 5.

Знакомство с точками 2 и 5 имеют определенную специфику: первоначально точки предлагаются в сочетании 1 и 2 (располагающиеся один под другим) затем отдельно только точка 2; такова же последовательность изучения точки 5 – вначале для тактильного обследования и узнавания даются точки в сочетании 4 и 5, потом отдельно 5-ая точка.

– развитие мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания.

Примеры заданий по слушанию и говорению:

– артикуляционные разминки;

– звуковой анализ слов;

– восприятие звучащей речи, выделение из речевого потока языковых единиц (предложение, слово, слог, звук);

– выявление из прослушанного текста информации в соответствии с поставленной целью;

– составление диалога, принятие точки зрения собеседника;

– постановка вопросов и формулирование ответов на основе прослушанного текста;

– составление высказываний на знакомые и интересные для учащихся темы;

– знакомство с рельефными рисунками, составление рассказов по ним, по личным впечатлениям, по аналогии с прочитанным;

- словесное рисование/описание;
- пересказ знакомых историй, сказок; чтение стихотворений наизусть;
- донесение информации до собеседника и слушателей;
- работа над лексическим значением слова, предупреждение вербализма понятий;
- игры со словами (анаграммы, палиндромы, нахождение слова в слове);
- прогнозирование развития событий по началу текста или по заголовку;
- составление плана-карты рассказа. примеры заданий по письму:
 - ориентировка на колодке-шеститочия, написание комбинации точек на колодке шеститочия;
 - знакомство с грифелем, прибором Брайля; учебником, изданным рельефно-точечным шрифтом Брайля;
 - ориентирование в приборе Брайля, в расположении строк и клеток:
 - умение находить грифелем 1, 3, 4, 6 (угловые) точки в определенной последовательности: вначале точка 1; потом точка 3; различные сочетания точек 1, 3; точка 4; сочетания точек 1, 3, 4; точка 6, сочетания точек 1, 3, 4, 6;
 - тренировка в написании 1, 3, 4, 6 (угловых) точек в той же последовательности, что и чтение, умение их правильно прочитать;
 - умение находить грифелем и писать 2, 5 (серединные) точки по определенной методике: первоначально находят точки 1, 2, затем отдельно только точку 2; знакомство с точкой 5 по той же методике – первоначально 4, 5 точки, затем отдельно точку 5;
 - освоение тактильно-двигательных образов нумерации точек в определенной последовательности: первоначально 1, 3, 4, 6 (угловых точек), затем расположение точек 2 и 5;
 - звукобуквенный анализ слов и анализ предложений с последующей записью;
 - предоставление информации в форме рельефных рисунков и диаграмм;
 - списывание слов, предложений, текстов с печатного образца;

- восстановление деформированного предложения, текста;
- письмо знакомым, родителям, Деду Морозу;
- составление текста по опорным словам;
- письмо по памяти;
- запись нескольких предложений к рельефному рисунку, серии картинок (при остаточном зрении), как пересказ прочитанной истории;
- корректирование собственных текстов с помощью учителя.

Задачи и содержание букварного периода

Букварный (основной) период, когда обучающиеся знакомятся с обозначением звуков буквами на письме.

Задачи букварного периода:

- развитие интереса к учебной деятельности;
- развитие фонематического слуха; совершенствование навыков звукового анализа и синтеза;
- освоение функций букв алфавита;
- формирование правильного, плавного слогового чтения на материале текстов учебника по Брайлю;
- освоение орфографического и орфоэпического чтения;
- формирование навыков письма рельефно-точечным шрифтом Брайля при написании букв, слогов, слов, предложений;
- развитие устной и письменной речи.

В букварный период развитие навыков слушания и говорения (развитие устной речи и фонематического слуха):

- формирование умений слушать речь учителя и учащихся, аудио/видеозаписи, понимать смысл услышанного, правильно и точно отвечать на вопросы. Развитие навыков общения в соответствии с коммуникативными целями (общение в группе, участие в диалоге, инсценирование, ролевые игры), использование слов речевого этикета, расширение и уточнение словарного запаса на основе лексических тем;
- развитие артикуляционного аппарата через заучивание скороговорок, чистоговорок; разучивание стихотворений, считалок, пословиц, поговорок, загадок;
- формирование умений строить высказывания в монологической и диалогической формах на заданные и интересующие учащихся темы; беседы по картинкам, по

наблюдениям, беседы об увиденном, о пережитом и услышанном/прочитанном; передача отношения к поступкам и переживаниям других людей, способы передачи собственных эмоциональных состояний;

- использование невербальных средств общения (интонация, мимика, жесты, позы);

- рассказывание сказок с опорой на серию сюжетных картинок и без опоры; понимание содержания прослушанного текста; пересказ прослушанного/прочитанного текста с опорой на карту текста и без опоры на нее;

- слово, значение и смысл слова;

- понимание значения и смысла слова, употребление слова по назначению; расширение словарного запаса;

- произнесение слов согласно орфоэпическим нормам, правильная постановка ударения в словах;

- составление предложений, составление коротких текстов.

Формирование навыков чтения, изучение букв алфавита:

- определение количества слогов в слове, слов в предложении;

- слог как минимальная произносительная единица;

- звуковое строение слов и слогов;

- классификация звуков на гласные и согласные (артикуляционный, акустический, функциональный аспекты);

- классификация согласных по твёрдости/мягкости и по звонкости/глухости;

- деление слов на слоги;

- ударные и безударные слоги;

- слабая и сильная позиции для гласных и согласных звуков;

- установление соответствия/несоответствия звукового и буквенного состава слова;

- произношение слов с соблюдением орфоэпических норм русского языка;

- смыслоразличительная роль звука и ударения (за́мок – замо́к);

- сравнение произведений разных жанров на основе их особенностей;

- формирование умения давать характеристику основным

действующим лицам произведения;

- проведение звукового и звукобуквенного анализа; различение звука и буквы; воспроизведение звуковой формы слова по его буквенной записи (чтение); обучение плавному слоговому чтению слов различной структуры с переходом на чтение целыми словами, предложений, состоящих из 2–6 слов, и правильному чтению текстов, состоящих из 4–8 предложений. обучение выборочному чтению небольших отрывков из текстов по вопросам учителя;

- наблюдение за интонационной организацией речи (интонация конца, восклицание, вопросительная интонация);

- значение заглавной буквы; употребление заглавной буквы в начале предложения, в названии имен собственных, в названии городов, рек. Для незрячих учащихся значение употребления заглавной буквы специфично: дается теоретически примерно во второй четверти. при чтении и написании шрифтом Брайля незрячие учащиеся не используют знак заглавной буквы (4, 5 точки), так как при тактильном восприятии большое количество дополнительных знаков часто приводит к путанице и хаотичному усвоению материала;

- наблюдение над значением слова (слова, близкие и противоположные по смыслу, многозначные слова); общее представление о тексте; понимание содержания текста при его самостоятельном чтении; чтение деформированного текста повествовательного характера, его составление; ответы на вопросы по содержанию прочитанного; выделение особенностей различных жанров; определение темы, главной мысли произведения; выразительное чтение художественных и нехудожественных текстов, чтение по ролям, высказывание отношения к содержанию прочитанного (нравится/не нравится, потому что...);

- поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий (под руководством учителя);

- понимание информации, представленной в виде текста, рисунков, схем.

Норма скорости чтения на конец учебного года: 20–25 слов для слабовидящих; и в среднем 15 знаков в минуту для незрячих, в зависимости от степени тактильного восприятия эта норма

может быть уменьшена.

Формирование навыков письма незрячих рельефно-точечным шрифтом Брайля:

- подготовка к письму (правильная посадка, положение прибора Брайля и умение держать грифель при письме);
- формирование умения ориентироваться в приборе Брайля (правильное обследование прибора Брайля сверху вниз, рабочая строка, клетка, пробел, нахождение четырех штифтов, умение правильно закладывать бумагу первично и при повторном использовании);
- изучение рельефных рисунков, штриховка, обводка;
- моделирование звукового состава слова с помощью схем, моделирование предложения;
- письмо элементов букв, письмо букв, тренировка на различение зеркальных букв шрифтом Брайля;
- письмо букв, их соединений, слогов, слов, предложений;
- письмо под диктовку слов, написание которых не расходится с произношением;
- списывание словосочетаний, предложений;
- письмо предложений с учетом правил пунктуации: точка, восклицательный, вопросительный знаки в конце предложения. раздельное написание слов в предложении;
- разграничение понятий: «предмет» и «слово» как название предмета. слова-названия предметов, явлений окружающего мира; слова, обозначающие признаки предметов; слова, обозначающие действия предметов в момент говорения, до момента говорения, после говорения. слова, обозначающие один предмет, много предметов; слова, которые соотносятся со словами «он», «она», «оно», «они».

Послебукварный (заключительный) – повторительно-обобщающий этап

Задачи и содержание послебукварного периода:

- постепенный переход к чтению целыми словами, формирование умения читать «про себя»;
- развитие связной речи (пересказ, рассказывание);
- развитие навыков письма, с предупреждением ошибок в написании схожих, зеркальных букв.

На данном этапе обучения грамоте осуществляется постепенный переход к чтению целыми словами, формируется умение читать про себя предложения, тексты. Учащиеся знакомятся с речевым этикетом (словесные способы выражения приветствия, благодарности, прощания и т.д.) на основе чтения и разыгрывания ситуаций общения.

Обучение элементам фонетики, лексики и грамматики идет параллельно с формированием коммуникативно-речевых умений и навыков, с развитием творческих способностей детей.

В этот же период идет ознакомление с правилами правописания и применение их на практике:

- обозначение гласных после шипящих (жи-ши, ча-ща, чу-щу);
- раздельное написание слов, желательно на протяжении всего 1-го класса учить оставлять два пробела;
- знаки препинания в конце предложения;
- перенос слов по слогам без стечения согласных, с соблюдением правил переноса по Брайлю;
- правописание -чк-, -чн-, -нщ-, -шн- в словах;
- правописание мягкого и твердого знака в словах;
- правописание безударных гласных (двусложные слова);
- правописание звонких и глухих согласных на конце слова.

Организации дошкольного, среднего образования, специальные организации образования для слепых и слабовидящих детей в России должны быть оснащены тифлотехническими средствами:

- 1) учебники по Брайлю;
- 2) для слабовидящих детей специальные учебники с укрупненным шрифтом и адаптированными цветными иллюстрациями;
- 3) для слепых детей, имеющих остаточное зрение, пособия, сочетающие рельефную и цветную печать;
- 4) приборы для письма по системе Брайля;
- 5) грифели для письма по системе Брайля;
- 6) бумага для письма рельефно-точечным шрифтом;
- 7) альбомы по Брайлю иллюстрированные рельефными рисунками, чертежами, схемами и графиками элементарных функций;

- 8) читающая машинка «Книголюб»;
- 9) макеты, модели;
- 10) рельефно-графические пособия.

Для обучения незрячих на первоначальном этапе крайне важно, чтобы мебель и полки, книги другие предметы стояли на постоянно зафиксированных местах. Это способствует быстрому ориентированию в пространстве. После того как незрячие ученики освоят данное пространство, мебель в классе можно передвигать для проведения различных форм работы (индивидуальная, парная, групповая) и видов работы (игры и другие активные методы).

Учителя, осуществляющие обучение детей с нарушением зрения должны помнить, что развитие остаточного зрения и соблюдение режима зрительных нагрузок является важнейшим средством охраны и гигиены зрения. Эти меры, соблюдающиеся в процессе зрительной работы должны обеспечить сохранение зрительной работоспособности в соответствии с возрастными и индивидуальными функциональными возможностями зрительной системы, а также способствовать профилактике зрительного утомления.

Режим зрительных нагрузок при остаточном зрении как рациональная организация зрительного труда многоаспектен. Он предполагает:

- чередование работы глаз с их отдыхом;
- целесообразное ограничение непрерывной зрительной нагрузки в соответствии с состоянием зрительных функций, особенно при их нарушении на фоне патологического процесса;
- создание комфортных для зрения внешних условий рассматривания, наблюдения объектов внешнего мира, чтения, трудовых операций под контролем зрения;
- подбор объектов восприятия по размеру, цветности, сложности форм, их количества, по характеру зашумленности фона.

Вопросы для самоконтроля

1. Опишите систему жестов в работе с детьми с ОВЗ.
2. Расскажите порядок введения жестов в коммуникацию детей с ОВЗ.
3. Раскройте достоинства и недостатки использования системы жестов в рамках альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ.
4. Назовите показания к использованию системы жестов в рамках альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ.
5. Опишите трудности введения системы PECS в качестве альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ.
6. Раскройте последовательность обучения ребенка использованию пиктографического кода.
7. Опишите этапы обучения ребенка использованию пиктографического кода.
8. Назовите группы упражнений по использованию системы пиктографических символов.
9. Опишите систему упражнений по освоению пиктографических символов.
10. Опишите упражнения по применению системы пиктографических символов.
11. Раскройте схему ознакомления ребенка со знаком-символом и уточнение его понимания.
12. Раскройте показания к применению пиктограммно-идеограммного общения в работе с детьми с ОВЗ с разными вариантами дизонтогенеза.
13. Что такое семантография или блисс-символика, какова ее цель?
14. Раскройте условия использования блисс-символики в общении с детьми с ОВЗ.
15. Дайте характеристику блисс-символам.
16. Опишите этапы введения Блисс-символов в коммуникацию с ребенком с ОВЗ.
17. Опишите ЛЕБ-систему, цели её использования.
18. Опишите ЛЕБ-систему, условия её использования, группы пиктограмм.

19. Раскройте организацию общения с ребенком с ОВЗ с использованием ЛЕБ-системы.

20. Опишите введение символов ЛЕБ-системы в коммуникацию.

21. Опишите историю и идею создания системы альтернативной коммуникации Макатон.

22. Раскройте основные положения системы альтернативной коммуникации Макатон.

23. Показания к использованию системы Макатон.

24. Основные характеристики системы Макатон.

25. Какие достоинства и недостатки системы Макатон Вы знаете?

26. Распространенность системы Макатон в мире и России.

27. Характеристики альтернативной и дополнительной коммуникации с помощью технических средств.

28. Опишите стационарные системы технических средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ.

29. Опишите портативные системы технических средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ.

30. Особенности организации общения с помощью технических средств в рамках дополнительной и поддерживающей коммуникации.

31. Особенности организации общения лиц с ОВЗ с помощью мобильных коммуникаторов.

32. Особенности организации общения лиц с ОВЗ с помощью планшетного компьютера.

33. Опишите особенности организации общения лиц с ОВЗ с помощью Говорящего альбома.

34. Опишите особенности организации общения лиц с ОВЗ с помощью коммуникативных книг и альбомов с символами или картинками.

35. Дайте общую характеристику системы Брайля

36. Дайте характеристику шрифта системы Брайля.

37. Опишите технологию обучения письму по системе Брайля.

38. Какие технические средства, необходимые для письма по системе Брайля, Вы знаете? Опишите их использование.

39. Раскройте своеобразие и трудности обучения чтению и письму незрячих детей по системе Брайля.

40. Назовите методические приемы при обучении грамоте детей с глубокими нарушениями зрения.

41. Опишите периоды обучения грамоте детей с глубокими нарушениями зрения.

42. Раскройте цель, направления работы и умения подготовительного периода обучения грамоте детей с нарушением зрения.

43. Раскройте задачи и содержание добукварного периода обучения грамоте детей с нарушением зрения.

44. Раскройте задачи и содержание букварного периода обучения грамоте детей с нарушением зрения.

45. Раскройте задачи и содержание послебукварного периода обучения грамоте детей с нарушением зрения.

46. Опишите формирование навыков письма незрячих рельефно-точечным шрифтом Брайля.

47. Опишите обучение коммуникации с порой на жесты на примере обучения просьбе / требованию.

ГЛАВА 3

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1. Этапы организации общения с ребенком с ОВЗ

Установление эмоционального контакта

В основе общения лежит эмоциональный контакт, который постепенно перерастает в сотрудничество. Он необходим для снятия страха, тревожности, подозрительности. Приёмы и средства аттракции: улыбка, комплемент, сюрприз, называние по имени.

Аттракция – это процесс или механизм формирования привязанности, эмоционального принятия лицами друг друга. Исходным пунктом её является мнение о том, что нет плохих людей, есть плохие отношения.

При установлении эмоционального контакта с ребенком очень важно помнить, что неожиданно громкий голос, быстрые стремительные движения могут его сильно напугать. Следует взять за правило – подходи к больному ребенку только спереди, сообщать заранее тихими шагами о своём приближении и о том, что вы собираетесь сделать. При общении с детьми с ОВЗ надо помнить об их повышенной чувствительности и избегать резких, сильных сенсорных раздражителей.

Общение должно проходить в очень спокойной обстановке, не быть слишком активным, напористым, не смотреть ребенку пристально в глаза. Вообще рекомендуют как можно меньше речевого общения. Если взрослый сидит спокойно, иногда взглянув на ребенка, улыбается ему, позволяет рассмотреть себя, ребенок обязательно подойдет к нему. При этом взрослый может тихо играть игрушкой, рассматривать картинки и так далее, т.е. делать то, что может вызвать любопытство, но при этом держать ребенка в поле своего зрения.

Повышение психической активности ребенка

Провести «комплекс оживления» можно средствами аутостимуляции – тонизирование себя различными приятными ощущениями, носящими своеобразный характер (раскачивание на стуле, потирание ладоней, почёсывание и т.д.). Эти способы

хороши, если нет других. Однако постепенно надо стараться предать неосознанным, стереотипным действиям ребенка игровой социально приемлемый смысл.

Источником для повышения психической активности являются всевозможные упражнения с водой, светом, сыпучими материалами. Это может быть наблюдение за фонтаном, бросание камушков в воду, переливание. При этом лучше всего переливать окрашенную воду в прозрачные сосуды: у ребенка будет возможность наблюдать интересные изменения цвета на ряду с развитием моторики, координации «глаз-рука» и концентрации внимания. Пускание мыльных пузырей, солнечных зайчиков, манипуляции в сухих шариковых бассейнах или коробках с разнообразными наполнителями, приятные воспоминания, пребывание в сенсорной комнате – всё это создаёт необходимые условия для общения с ребенком.

Создание продуктивного педагогического общения

Цель этапа – усвоение знаний, умений и навыков, коррекция и развитие на основе анализа ситуации, подготовленного пространства, оптимальной модели поведения.

Стратегии взаимодействия: кооперация, конкуренция, деструктивный/продуктивный контакт. На этом строятся модели поведения педагога.

Во многих странах мира разрабатываются специальные модели поведения учителя на занятии.

Положительное влияние на эффективное обучение оказывают фразы учителя, содержащие:

- приглашение к действию: «Попробуй, это тебе понравится, ты будешь чувствовать себя хорошо, если сделаешь это»;

- создание мотивации: «Это хорошая практика, тебе это пригодится в жизни, подготовит тебя к работе, поможет тебе сдать экзамен»;

- подбадривание: «Ты хорошо умеешь это делать, лучше тебя с этой работой никто не справится»;

- просьбу учителя помочь удостовериться в качестве работы: «Я должна знать, как хорошо я тебя научила; мне нужно видеть, как ты это делаешь и понимаешь; я должна убедиться в том, насколько понятно я объяснила».

Негативное влияние на учеников оказывают фразы, содержащие:

– угрозу наказания, типа: «Я тебя накажу, если ты это не сделаешь; я поставлю тебе двойку, если ты ...; если ты это не сделаешь сейчас, я заставлю тебя заниматься дома весь вечер; ... исписать всю тетрадь» и т.п.;

– ссылки на ответственность перед классом: «От тебя зависит судьба всего класса; не подведи свою школу (город, страну); все твои друзья рассчитывают на тебя; ты всё испортишь для целого класса».

Адаптация окружающей обстановки потребует приспособления или модификации в пределах определенного места. Это могут быть пандусы для детей на инвалидных колясках или костылях, увеличение/уменьшение солнечного света для детей с недостатками зрения, снижение уровня шума или интенсивности занятия, зонирование помещения.

На различных типах уроков имеет смысл использовать различные варианты «мебелирования» с целью создания продуктивной рабочей обстановки.

Адаптация указаний связана с изменением темы занятия (беседы) в зависимости от опыта ребенка, что должно быть ситуационно обусловлено.

Адаптация материалов предполагает книги с крупным шрифтом, материалы увеличенного размера, выполненные контрастным способом, для детей с нарушением зрения; удобные, толстые ручки, фиксаторы на учебном оборудовании, игрушках и прочих приспособлениях для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Адаптация учебной программы направлена на регулирование времени и последовательности изучения тем, чередование видов деятельности независимо от общего ритма класса.

3.2. Обучение намерению коммуникации с использованием систем альтернативной и дополнительной коммуникации

Для обучения намеренному общению с использованием систем альтернативной и дополнительной коммуникации необходимо:

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

2. Сочетать взгляд, изменение положения тела, вокализации с усвоенными предметными и общепринятыми жестами. Например, указывать на предмет, хлопать в ладоши, улыбаться другому человеку.

3. Отдавать и забирать предметы, использовать движения другого человека, чтобы получить определённый результат. Например, тянуть взрослого за руку к месту, где лежит нужный предмет, цепляться за другого человека, чтобы взяли на руки.

3.3. Стратегии стимулирования потребности в коммуникации через системы альтернативной и дополнительной коммуникации

1. Расширение свойственных телу форм выражения. Можно обучать умению привлекать к себе внимание, использовать жесты.

2. Введение отдельных фотографий и/или коммуникативных табличек. Например, тематических табличек с фотографиями для еды или игр.

3. Составление и использование «Я-книга». Это книги с фотографиями и сведениями о человеке, его семье и других хорошо знакомых ему людях, предпочитаемых вещах, занятиях.

4. Целенаправленное введение в коммуникацию ситуаций, требующих принятия решения или постановки вопроса.

Например, можно прерывать знакомые последовательности и ожидать реакции, формулировать альтернативные вопросы.

5. Провоцирование взаимодействия с ребёнком простыми недоразумениями, дополнительными высказываниями.

6. Озвучивание рутин. Использование одних и тех же слов для называния в ежедневных рутинах.

7. Пробование чего-то нового.

8. Использование открытых вопросов вместо вопросов с ответом «да/нет».

9. Пение. Обучение словам во время пения песенок.

10. Корректировка. Произнесение в ответ слова ребёнка правильно.

3.4. Обучение элементарным коммуникативным функциям

1. Обучение адекватным реакциям и действиям на обращения знакомых людей (подойти, улыбнуться, помахать рукой и др.).

2. Обучение использованию доступных знаковых систем (собственно речи, жестов, пиктограмм) для их реализации в играх, в быту, для сообщения информации о своём состоянии, выражения просьб и др.

3. Воспитание элементарных социальных умений в общении: приветствие, прощание, благодарность.

Примеры заданий:

– ведение диалога на различные темы (предоставление в распоряжение новых слов и высказываний и обучение их использованию);

– составление фраз из двух, трёх слов;

– описание людей, объектов и их изображений;

– применение вспомогательных средств для коммуникации с малознакомыми людьми в менее знакомых ситуациях, ролевых играх;

– расширение коммуникативной компетенции (ведение коммуникации с ориентацией на собеседника), например, тренировка «Smalltalk» (короткой беседы) с незнакомыми людьми разного возраста, умение сообщать информацию о собственной форме коммуникации;

– формирование письменной речи, используя крупный шрифт.

3.5. Обучение диалогу с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации

1. Установление совместного внимания. Взрослый должен выявить желание ребёнка вступить в коммуникацию, повод обратиться к коммуникативному партнёру.

2. Использование символов. Взрослый должен дождаться, когда ребёнок выразит желание получить что-то, затем выполнить руками ребёнка жест или указать на символ и после этого дать ребёнку желаемый предмет.

3. Обучение инициативе высказывания или обращения. Например, ребёнок может сам взять игрушку. В таком случае игрушка помещается вне досягаемости ребёнка на открытую полку, и ребёнок обучается попросить игрушку.

4. Использование технических устройств. Помимо карточной и жестовой системы, в качестве дополнительных и альтернативных средств общения можно применять технические устройства.

5. Совмещение различных систем коммуникации. Использование как можно большего количества дополнительных знаков и символов помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность.

6. Использование «Я-книг». Это книги с фотографиями и сведениями о человеке, его семье и других хорошо знакомых ему людях, предпочитаемых вещах, занятиях.

7. Использование ролевых игр. Например, можно разыгрывать ситуации, в которых ребёнок должен выразить своё желание или просьбу.

3.6. Рекомендации родителям по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации

1. Следуйте за ребёнком. Позвольте ему самому выбирать занятие и материалы для него.

2. Говорите на том же уровне развития речи или на один уровень выше, чем уровень речи ребёнка.

3. Будьте лицом к лицу с ребёнком. Это позволит вам

оценить его уровень заинтересованности.

4. Имитируйте действия и слова ребёнка. Например, если он стучит ложкой по столу, вы можете попробовать делать то же самое.

5. Попробуйте сопровождать свою речь жестами и визуальной поддержкой.

6. Поощряйте ребёнка за коммуникацию. Награждайте его за любые попытки понять или сообщить вам что-то.

7. Предоставляйте ребёнку причины для коммуникации. Создавайте в его жизни ситуации, в которых у него будут возможности для коммуникации и взаимодействия с другими людьми.

8. Поощряйте просьбы. Убирайте любимые игрушки или еду так, чтобы ребёнок мог их видеть, но не мог их достать сам.

9. Предложите игрушку или игру, которыми сложно управлять. Дайте ребёнку время, чтобы разобраться.

10. Найдите увлекательное занятие, в котором есть возможность для коммуникации. Например, воздушные шары или мыльные пузыри.

11. Для подбора средств альтернативной коммуникации необходимо учитывать индивидуальный характер нарушений каждого ребёнка.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие этапы организации общения с ребенком с ОВЗ Вы знаете?
2. Опишите особенности установления эмоционального контакта с ребенком с ОВЗ.
3. Что используется для повышения психической активности ребенка?
4. Опишите цель и содержание этапа создание продуктивного педагогического общения.
5. Раскройте значение различных видов адаптации для создания продуктивного педагогического контакта.
6. Опишите обучение намерению коммуникации с использованием систем альтернативной и дополнительной коммуникации.
7. Опишите стратегии стимулирования потребности в коммуникации через системы альтернативной и дополнительной коммуникации.
8. Опишите обучение диалогу с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации.
9. Расскажите рекомендации родителям по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Что такое коммуникация? Что такое альтернативная и дополнительная коммуникация?

2. Какие цели использования альтернативной и дополнительной коммуникации Вы знаете?

3. Перечислите показания к использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ.

4. Опишите выбор адекватных средств альтернативной и дополнительной коммуникации с учетом дефекта ребенка.

5. Раскройте принципы работы по внедрению систем альтернативной и дополнительной коммуникации.

6. Перечислите требования к символам систем альтернативной и дополнительной коммуникации.

7. Раскройте систему методов альтернативной и дополнительной коммуникации.

8. Опишите выбор первых жестов и символов при использовании альтернативной и дополнительной коммуникации.

9. Опишите средства коммуникации, требующие специальных приспособлений.

10. Опишите средства коммуникации, не требующие специальных приспособлений.

11. Раскройте функциональную классификацию пользователей альтернативной и дополнительной коммуникацией.

12. Дайте определение тотальной коммуникации.

13. Опишите правила выбора первых слов при использовании альтернативной и дополнительной коммуникации.

14. Дайте определение коммуникативной неспособности.

15. Опишите систему жестов в работе с детьми с ОВЗ.

16. Расскажите порядок введения жестов в коммуникацию детей с ОВЗ.

17. Раскройте достоинства и недостатки использования системы жестов в рамках альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ.

18. Назовите показания к использованию системы жестов в рамках альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ.

19. Опишите трудности введения системы PECS в качестве альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ.

20. Раскройте последовательность обучения ребенка использованию пиктографического кода.

21. Опишите этапы обучения ребенка использованию пиктографического кода.

22. Назовите группы упражнений по использованию системы пиктографических символов.

23. Опишите систему упражнений по освоению пиктографических символов.

24. Опишите упражнения по применению системы пиктографических символов.

25. Раскройте схему ознакомления ребенка со знаком-символом и уточнение его понимания.

26. Раскройте показания к применению пиктограммно-идеограммного общения в работе с детьми с ОВЗ с разными вариантами дизонтогенеза.

27. Дайте определение семантографии или блисс-символики, определите ее цель.

28. Раскройте условия использования блисс-символики в общении с детьми с ОВЗ.

29. Дайте характеристику блисс-символам.

30. Опишите этапы введения Блисс-символов в коммуникацию с ребенком с ОВЗ.

31. Опишите ЛЕБ-систему, цели её использования.

32. Опишите ЛЕБ-систему, условия её использования, группы пиктограмм.

33. Раскройте организацию общения с ребенком с ОВЗ с использованием ЛЕБ-системы.

34. Опишите введение символов ЛЕБ-системы в коммуникацию.

35. Опишите историю и идею создания системы альтернативной коммуникации Макатон.

36. Раскройте основные положения системы альтернативной коммуникации Макатон.

37. Показания к использованию системы Макатон.

38. Основные характеристики системы Макатон.

39. Какие достоинства и недостатки системы Макатон Вы знаете?

40. Распространенность системы Макатон в мире и России.

41. Характеристики альтернативной и дополнительной коммуникации с помощью технических средств.

42. Опишите стационарные системы технических средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ.

43. Опишите портативные системы технических средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ОВЗ.

44. Особенности организации общения с помощью технических средств в рамках дополнительной и поддерживающей коммуникации.

45. Особенности организации общения лиц с ОВЗ с помощью мобильных коммуникаторов.

46. Особенности организации общения лиц с ОВЗ с помощью планшетного компьютера.

47. Опишите особенности организации общения лиц с ОВЗ с помощью Говорящего альбома.

48. Опишите особенности организации общения лиц с ОВЗ с помощью коммуникативных книг и альбомов с символами или картинками.

49. Дайте общую характеристику системы Брайля.

50. Дайте характеристику шрифта системы Брайля.

51. Опишите технологию обучения письму по системе Брайля.

52. Назовите технические средства, необходимые для письма по системе Брайля, и опишите их использование.

53. Раскройте своеобразие и трудности обучения чтению и письму незрячих детей по системе Брайля.

54. Назовите методические приемы при обучении грамоте детей с глубокими нарушениями зрения.

55. Опишите периоды обучения грамоте детей с глубокими нарушениями зрения.

56. Раскройте цель, направления работы и умения подготовительного периода обучения грамоте детей с нарушением зрения.

57. Раскройте задачи и содержание добукварного периода обучения грамоте детей с нарушением зрения.

58. Раскройте задачи и содержание букварного периода обучения грамоте детей с нарушением зрения.

59. Раскройте задачи и содержание послебукварного периода обучения грамоте детей с нарушением зрения.

60. Опишите формирование навыков письма незрячих рельефно-точечным шрифтом Брайля.

61. Опишите обучение коммуникации с порой на жесты на примере обучения просьбе / требованию.

62. Какие этапы организации общения с ребенком с ОВЗ Вы знаете?

63. Опишите особенности установления эмоционального контакта с ребенком с ОВЗ.

64. Что используется для повышения психической активности ребенка?

65. Опишите цель и содержание этапа создание продуктивного педагогического общения.

66. Раскройте значение различных видов адаптации для создания продуктивного педагогического контакта.

67. Опишите обучение намерению коммуникации с использованием систем альтернативной и дополнительной коммуникации.

68. Опишите стратегии стимулирования потребности в коммуникации через системы альтернативной и дополнительной коммуникации.

69. Опишите обучение диалогу с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

70. Расскажите рекомендации родителям по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование в учебном процессе подготовки студентов магистратуры направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование учебного пособия «Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации» направлено на формирование комплексной системы знаний об имеющихся в настоящее время технологиях альтернативной и дополнительной коммуникации.

В учебном пособии изложен основной теоретический материал к изучаемым в курсе темам.

Раскрыты сущность, цели, показания к использованию технологий альтернативной и дополнительной коммуникации. Описаны принципы работы по внедрению систем альтернативной и дополнительной коммуникации, выбор адекватных средств коммуникации, первых жестов, символов и слов. Изложены требования к символам альтернативной и дополнительной коммуникации, трудности в работе по внедрению технологий альтернативной и дополнительной коммуникации. Проведена систематизация основных технологий альтернативной и дополнительной коммуникации. Подробно описаны такие технологии как, система жестов, карточки РЕКС, пиктограммно-идеограммное общение, система Макатон, общение с помощью технических средств и системы Брайля. Раскрыты вопросы этапности обучения коммуникации детей с ОВЗ. Отдельно выделены технологии обучения намерению коммуникации и технологии обучения элементарным коммуникативным функциям. Описаны технологии обучения диалогу с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Раскрыты стратегии стимулирования потребности в коммуникации через системы альтернативной и дополнительной коммуникации. Даны рекомендации родителям по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации.

Вопросы для самоконтроля в конце каждой главы позволяют студенту проверить качество освоения теоретического материала.

Рекомендуемая литература содержит информацию по содержанию дисциплины и при достаточно основательной работе

с данной литературой обеспечивает освоение каждой из поднятых в издании тем на уровне необходимом специальному психологу/дефектологу и логопеду.

Издание содержит вопросы к экзамену и список рекомендованной литературы.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азбука общения : Коррекционно-развивающая программа по альтернативной коммуникации для детей 4–7 лет с ОВЗ / С. Ю. Танцюра, Н. Б. Крупа, Ю. М. Горохова, Л. В. Анушина. – М. : ТЦ «Сфера», 2018. – 64 с.

2. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. Сборник статей / Ред.-сост. В. Рыскина. – Изд. 2-е. – СПб. : Изд.-во –Торговый Дом «Скифия», 2017. – 288 с.

3. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции 18–20 сентября 2014 г. / под научной редакцией В. Л. Рыскиной. – СПб., 2014. – 240 с.

4. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации : информационно-методические материалы / под ред. В. Л. Рыскиной. – СПб. : Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. – 28 с.

5. Баряева, Л. Б. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья : учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. – 48 с.

6. Бойков, Д. И. Обучение и организация различных видов деятельности общения детей с проблемами в развитии : учебное пособие / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. – 2-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 117 с.

7. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. – 2-е издание. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 153 с.

8. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов / Э. Бонди, Л. Фрост. – М. : Теревинф, 2011. – 416 с.

9. Волкова, А. В. Эффективное преподавание и коммуникация: руководство для работы с нормотипичными учениками и учениками с особыми потребностями : методическое пособие / А. В. Волкова. – Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – 55 с.

10. Гайченко, С. В. Игровые коммуникативные технологии в условиях инклюзивного образования : учебное пособие / С. В. Гайченко. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2019. – 83 с.

11. Глухоедова, О. С. Активизация речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения / О. С. Глухоедова. – М. : Издательский дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2016. – 140 с.

12. Жиянова, П. Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна : пособие для родителей / П. Л. Жиянова. – М. : Благотворительный фонд «Даун Сайд Ап», 2020. – 146 с.

13. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология / Г. Л. Зайцева. – М. : Владос, 2014. – 302 с.

14. Дубина, Л. В. Исследование невербальных средств коммуникации : монография / Л. В. Дубина. – М. : Лаборатория книги, 2012. – 175 с.

15. Казарина, С. Г. Речевая коммуникация : понятие, формы и типы : учебно-методическое пособие / С. Г. Казарина, Т. Ю. Гуляева. – Краснодар : Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2022. – 96 с.

16. Караневская, О. В. Альтернативная и дополнительная коммуникация : учебно-методическое пособие / О. В. Караневская. – М. : Московский городской педагогический университет, 2023. – 80 с.

17. Кононова, С. И. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ / С. И. Кононова, С. Ю. Танцюра. – М. : ТЦ «Сфера», 2017. – 64 с.

18. Кочетков, М. В. Диагностика коммуникативных норм поведения и ее использование в учебно-воспитательной работе : учеб. пособие для студентов вузов / М. В. Кочетков, А. Н. Сперанская, А. В. Сперанский. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2005. – 185 с.

19. Красильникова, О. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в обучении детей с нарушением слуха : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «44.03.01 (бакалавриат) / 44.04.01 (магистратура) Педагогическое образование» / О. А. Красильникова. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2015. – 215 с.

20. Лопатина, Л. В. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Ф. Дюкен. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2001. – 79 с.

21. Магутина, А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа : Лето, 2015. – С. 188–190.

22. Мочалова, Л. Н. Опыт использования средств альтернативной коммуникации в обучении детей с ТМНР / Л. Н. Мочалова, О. Ю. Хлопина. – Новокузнецк : Издательство «Знание-М», 2021. – 111 с.

23. Макаров, Л. М. Адаптивная коммуникация : учеб. пособие / Л. М. Макаров. – СПб. : СТ Фак. ДВО, 2005. – 74 с.

24. Привалова, С. Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста : учебное пособие / С. Е. Привалова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 203 с.

25. Роготнёва, Е. Н. Речевая коммуникация : учебно-методическое пособие / Е. Н. Роготнёва. – Краснодар : Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2020. – 195 с.

26. Рыскина, В. Л. Коммуникация – это не только слова / В. Л. Рыскина, Е. Э. Лазина. – СПб. : Everychild, 2007. – 25 с.

27. Рыскина, В. Л. Система альтернативной коммуникации и применение GoTalk в работе с детьми с нарушениями развития как одного из вспомогательных технических средств ААС / В. Л. Рыскина, Л. Д. Серебрякова // Образовательные технологии в коррекционном процессе: сборник научно-методических трудов

с международным участием. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 214–218.

28. Савва, Л. И. Развитие коммуникативности : практикум / Л. И. Савва, А. Л. Солдатченко. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный университет, 2000. – 27 с.

29. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2011. – 431 с.

30. Самохвалова, А. Г. Психология затрудненного общения ребенка / А. Г. Самохвалова. – Кострома : Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2013. – 418 с.

31. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика / А. Г. Самохвалова. – Кострома : Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2014. – 358 с.

32. Скуратовская, М. Л. Коммуникация в системе сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Визуальный интерактивный тренажер по жестовой коммуникации : учебно-методическое пособие / М. Л. Скуратовская, Т. В. Климова. – Ростов-на-Дону : Фонд науки и образования, 2018. – 88 с.

33. Технологии социально-коммуникативной реабилитации и абилитации детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития : методическое пособие / Уральский государственный педагогический университет ; авторы-составители И. А. Филатова, Е. В. Каракулова ; под редакцией Н. Н. Сергеевой. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2019. – 134 с.

34. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию : жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М. : Теревинф, 2014. – 432 с.

35. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей : учеб. пособие / В. А. Феоктистова ; под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.

36. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра : учебно-методическое пособие Рекомендовано Ученым советом Учреждения Российской академии образования «Институт психолого-педагогических проблем детства» / А. В. Хаустов. – М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2010. – 87 с.

37. Шереметьева, Е. В. Сопровождение семьи неговорящего ребёнка раннего возраста в процессе формирования средств общения / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. – 209 с.

38. Шипицина, Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : пособие для учителей / Л. М. Шипицына. – СПб. : Союз, 2003. – 336 с.

39. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия : практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / Е. А. Янушко. – Изд. 2-е. – М. : Теревинф, 2007. – 112 с.

Учебное издание

СУВОРОВА-ГРИГОРОВИЧ Анна Александровна

**ТЕХНОЛОГИИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Учебное пособие

В авторской редакции

Подписано в печать 24.02.2025. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 6,51.

Тираж 100 экз. Заказ № 2

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Издательство ЛГПУ

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7-857-258-03-20

e-mail: knitaizd@mail.ru