

Алексеева Екатерина Андреевна
учитель-дефектолог
МАДОУ детский сад "МАЯЧОК"

ОБУЧЕНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена альтернативной и дополнительной коммуникации в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье предлагается краткое описание диагностических инструментов, структура проведения занятия по альтернативной и дополнительной коммуникации.

Ключевые слова: поддерживающая (дополнительная) коммуникация; альтернативная коммуникация; дети с ограниченными возможностями здоровья; общение; речь детей; развитие речи; невербальная коммуникация; средства невербальной коммуникации.

Основой социального взаимодействия является язык и общение (коммуникация). Детям с ограниченными возможностями здоровья процесс общения дается с большим трудом, в связи с тем, что некоторые из них не способны использовать речь для полноценного общения. Это дети, которые совсем не могут говорить, или их речь недостаточно хорошо развита, чтобы выполнять все коммуникативные функции. В таких случаях необходимо обратиться к другим, альтернативным способам коммуникации, дополняющим и заменяющим речь, то есть к альтернативной и дополнительной коммуникации.

Альтернативная коммуникация может использоваться как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней. Она актуальна в случае отсутствия устной речи и предполагает овладение совершенно иной коммуникативной системой, где особое значение приобретают невербальные коммуникативные средства (предметы, фотографии, пиктограммы, жесты).

Дополнительная коммуникация необходима людям с недостаточно сформированной устной речью, которые нуждаются в соответствующей дополнительной поддержке, сопровождении собственной речи. С одной стороны, данная коммуникация призвана помочь детям с временным запозданием речевого развития пережить долгий период отсутствия речи, способствуя овладению ей. С другой стороны, она облегчает понимание вербальных сообщений лиц с тяжелыми речевыми нарушениями и

обеспечивает им более эффективное взаимодействие с окружающими в дополнение к их устной речи.

Альтернативная и дополнительная коммуникация является необходимым условием развития навыков общения, улучшения социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждающиеся в помощи альтернативной и дополнительной коммуникации.

Изучив практики педагогической работы и результаты научных исследований детей с ОВЗ, которые являются пользователями поддерживающей и альтернативной коммуникации можно выделить в *три группы*:

- к первой группе относятся дети, для которых поддерживающая коммуникация выступает в качестве экспрессивного (эмоционально окрашенного) средства. Дети этой группы достаточно хорошо понимают речь, но не могут выразить свои потребности вербально. В основном это дети с церебральным параличом, не испытывающие ощущений от движений органов артикуляционного аппарата;

- вторую группу составляют дети, испытывающие трудности в овладении языком. Они способны научиться говорить, но в настоящее время их языковое развитие замедлено (дети с умственными ограничениями, моторной алалией, аутизм), поэтому поддерживающая коммуникация применяется временно и способствует формированию импрессивной (понимание устной речи) и экспрессивной (эмоционально окрашенной) речи. Их вербальные сообщения понятны только знакомым в ближайшем окружении и касаются известных, предпочитаемых тем. В других ситуациях, для общения с малознакомыми людьми необходима дополнительная коммуникация как поддержка устной речи;

- в третью группу входят дети, для которых устная речь как средство коммуникации слишком сложна (например, при тяжелых множественных нарушениях). Сюда также входят дети с нарушением слуха, аутизмом. Детей этой группы следует обучать как пониманию речи, так и способности общаться. В данном случае поддерживающая коммуникация выступает как замещающий язык, полная альтернатива отсутствующей устной речи [1].

Также необходимо понимать, что дети с одним и тем же нарушением развития могут входить в любую из трех вышеуказанных групп. Это свидетельствует о необходимости реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении поддерживающей и альтернативной коммуникации.

Для того чтобы подобрать адекватные потребностям и возможностям ребенка с ОВЗ средства поддерживающей (дополнительной) или альтернативной коммуникации, необходимо провести психолого-педагогическое обследование уровня развития коммуникативного поведения. От результата проведенного обследования также зависит стратегии и тактики дальнейшего обучения ребенка.

Диагностика коммуникативных навыков детей с ОВЗ, в том числе с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития (ТМНР)

Для изучения уровня развития коммуникативного поведения детей, имеющих нарушения навыков вербального общения, в современном мире выделяют два основных подхода:

1. Диагностика функциональной коммуникации

Одним из самых известных диагностических инструментов, который используется как в Европе, так и в США – это «Матрица коммуникации» (<https://communicationmatrix.org>). В основе ее периодизации положено развитие намеренности и целенаправленности [7].

Данный диагностический инструментарий, позволяет определить уровень развития двух основных аспектов коммуникации это: мотивы или причины, по которым дети общаются; действий, которые они используют для коммуникации.

«Матрица коммуникации» определяет уровень развития, на котором находится ребенок, выявляет то, что еще не освоено на этом уровне, позволяет увидеть «зону ближайшего развития», то есть следующий уровень, а также систематизировать коммуникативные действия ребенка – как именно он сообщает то или иное.

Недостатком данного инструментария является игнорирование *эмоционального аспекта коммуникации* – чувство единства, близости, принадлежности, соединения, описанные отечественными и зарубежными исследователями (М.И. Лисина, Л.И. Божович, Дж. Боулби, К. Тревартен и др.

В связи с этим профессора Манчестерского столичного Университета (Goldbart, J. and Ware, J.) предлагают использовать «Матрицу коммуникации» вместе с оценкой понимания речи, например:

1. реагирует на эмоциональный тон голоса;
2. вычленяет смыслы из интонации и выражений лица;
3. понимает невербальную коммуникацию и язык, связанный с контекстом;
4. понимает некоторые отдельные слова и абстрактные символы без поддержки со стороны контекста;
5. атипичное коммуникативное развитие, поэтому мы не знаем, что ребенок на данном уровне понимает (возможно, отдельные слова, жесты и/или символы);
6. понимает короткие фразы без поддержки со стороны контекста.

2 Диагностика базовых основ коммуникации (взаимодействия)

Базовые основы коммуникации (взаимодействие) – это способности и навыки, приобретенные в первые несколько месяцев, в том числе:

- способность радоваться общению с другим, способность разделять с ним «общее пространство»;
- способность концентрировать внимание на другом человеке;
- способность к последовательности действий с другими и к действиям по очереди;

- способность использовать и понимать физический контакт, зрительный контакт, мимику и выражения лица;
- способность использовать и понимать вокализацию, включая речь;
- способность к эмоциональному регулированию в процессе взаимодействия.

В Великобритании в специальном образовании существует вариант диагностики базовых основ коммуникации известный как «Пи-шкалы» (P-scales [12]).

Марком Бабером (Barber Mark) на основе «Пи-шкал» разработана «Шкала распознавания достижений», которая позволяет распознавать прогресс развития коммуникативного поведения обучающихся с ОВЗ, в том числе с ТМНР (см. ниже). Она представляет собой таблицу с описанием взаимодействия, от самого низкого уровня «встреча» до уровня «понимание» и структурой, в рамках которой можно учитывать прогресс [14].

Таблица 1

«Шкала распознавания достижений»

| | |
|------------------|--|
| Встреча | В настоящее время в течение занятия нет какого-либо видимого прогресса. В тоже время, не включаясь в ситуацию и не фиксируя свое внимание на происходящем, желание терпеть совместную активность, может само по себе быть значимым. |
| Осознание | Ребенок замечает то, что происходит, мимолетно фокусируется на предмете, событии или человеке: например, на короткое время прерывая стереотипные движения или вокализации. |
| Внимание и ответ | Начинает отвечать (хотя и не постоянно) на то, что происходит, например, показывая признаки удивления, радости, раздражение или недовольства. Начинает появляться способность различать разных людей, предметы, события и места. |
| Взаимосвязь | Демонстрирует более устойчивое внимание и может различать конкретные события вокруг него, например: <ul style="list-style-type: none"> • внимательно смотря или слушая; • поворачиваясь, чтобы определить местонахождения предмета или людей; • наблюдает за движущимися объектами и происходящими событиями с помощью движения глаз, головы, других частей тела. |
| Участие | Принимает участие в обмене действиями, действует по очереди, предвосхищая знакомые последовательности событий, например, улыбаясь, вокализируя или показывая другие признаки активизации. Даже если такие ответы проявляются только при поддержке взрослого или других участников – это уровень «Участие». |
| Вовлеченность | Прикладывает большие усилия для того, чтобы достичь Вас и присоединиться, например, в последовательностях действий по говорению, пению, вокализациям или жестам постоянным, последовательным и значимым способом. |

| | |
|--|--|
| Взаимодействие, инициируемое партнером | Самостоятельно начинает активность (что не может быть описано как повторяющееся и стереотипное поведение) и взаимодействует с другим человеком с социальными намерениями |
|--|--|

Российский диагностический инструментарий данного направления, в основном носит описательный характер, так в 2017 году авторы «Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включая нарушения зрения и слуха» предлагают подробное описание особенностей контакта по схеме [2, стр.77, 87]. Такой подход, в целом достаточно полно и всестороннее помогающий собрать информацию, в то же время делает проблематичным постановку ближайших целей, выделение зоны ближайшего развития.

Организация работы по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ, в том числе с ТМНР

Обучение альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ, в том числе с ТМНР реализуется на коррекционно-развивающих занятиях, закрепление проводится в процессе выполнения ежедневных рутинных процедур.

Планирование коррекционно-развивающей работы по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ длительный и трудоемкий процесс, который характеризуется следующими особенностями:

1. индивидуальная коррекционно-развивающая программа обучения альтернативной и дополнительной коммуникации составляется и реализуется всеми субъектами психолого-педагогического сопровождения (педагоги, узкие специалисты, родители (законные представители), ближайшее окружение);

2. в ходе обучения могут изменяться коммуникативные потребности ребенка с ОВЗ в альтернативной и дополнительной коммуникации, так как расширяться его социальные контакты, появляться новые темы и ситуации диалогового взаимодействия. Поэтому необходимо конкретизировать и корректировать цель, задачи и содержание всей работы. В связи, с чем планирование работы по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации будет краткосрочным (не более чем на 3-4 месяца);

3. реализация коррекционно-развивающей программы не должна иметь жесткую регламентацию в формулировке и прохождении тем.

Форма занятия по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации детей с ОВЗ, в том числе с ТМНР зависит от того какой принцип формулирования темы будет использоваться педагогом, какие задачи он будет решать на занятии. Исходя из этого, можно выделить следующие формы занятий: диагностическое занятие; занятие – знакомство со средством коммуникации; занятие – тренинг; занятие – диалог; комбинированное занятие.

Для разработки структуры и содержания коррекционно-развивающего занятия по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации в основном используется схема, предложенная Т. В. Лисовской [4; 6].

Предлагаем вам модифицированный вариант схемы коррекционно-развивающего занятия по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации.

Этап 1 «Приветствие».

Цели: формирование умения здороваться с окружающими людьми с помощью невербальных средств, формирование умения устанавливать положительное взаимодействие.

Процесс приветствия может быть в различных вариантах: приветствие жестами, приветствие постоянной песенкой, а также приветствие-ритуал.

Выполнение жестов приветствия не представляет сложности даже для детей с двигательными ограничениями, например, жест «приветствие» выполняется одной или даже двумя руками (покачивающие движения в разные стороны).

Приветствие постоянной песенкой, игрой на инструменте или другим определенным сигналом помогает специалисту организовать детей для предстоящей работы и создает благоприятную атмосферу. В дальнейшем приветствия можно представить как ритуал. Дети и взрослые, взявшись за руки, «поют» под музыкальное сопровождение приветствие (это может быть начало дня, начало новой недели, где каждый куплет песенки может быть изображен на карточке одним определенным символом).

На этом приветствие заканчивается.

Этап 2 «Имитация».

Цель: формирование умения выполнять действия по подражанию действиям взрослого.

Способность к подражанию является предпосылкой для почти всех естественных учебных и воспитательных процессов. Для детей с ОВЗ действия по подражанию являются одними из главных, а иногда и ведущими на протяжении всего процесса обучения.

На этом этапе занятия можно применять такие упражнения как: подражать звукам и шумам, которые вызываются простыми движениями; касаться 2-3-х собственных частей тела; хлопать в ладоши; подражать простым движениям рук по зеркальному отражению; имитировать 2-3 движения по ухodu за собой (мытьe рук, чистка зубов, расчесывание); подражать голосом шумам, которые исходят от бытовых предметов или игрушек; подражать обычным движениям рук, которые выполняют повторяющиеся действия (нализывание колец пирамидки, построение башни из кубиков и т.д.); имитировать различные действия с предметами домашнего обихода (мешать ложкой в чашке, брать в руки стакан, вытирать стол и т.д.); подражать передвижению 2-3-х видов животных (учиться включать все тело в единый процесс движения); последовательно подражать двум простым действиям.

Данные упражнения подбираются в зависимости от тех действий, которые нужны для обозначения жестом того или иного предмета, действия. При обучении подражанию можно использовать пластилин или тесто.

Этап 3 «Формирование».

Цель: введение невербального средства коммуникации.

В работе с детьми с ОВЗ необходимо использование различных средств невербального общения. Самым эффективным средством, позволяющим удовлетворить потребность в общении, для данной категории детей, является использование системы символов. Такая система особенно нужна для работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Применения этой системы необходимо для установления коммуникации с неговорящими детьми, пробудить и актуализировать их перцептивные и понятийные возможности, актуализировать невербальный интеллект.

При работе с символами соблюдается определенная последовательность. Сначала, ребенок знакомится с символами и устанавливает связь между предметом и его графическим изображением. Предъявив реальный предмет, специалист выясняет, ассоциирует ли ребенок его название с самим предметом, может ли выбрать и показать названный предмет из количества других предметов. Если это задание выполняется правильно, то специалист показывает цветные картинки с изображением предмета. Чтобы процесс вхождения в мир символов был легче, на стенах комнат, где чаще всего находится ребенок, размещаются различные изображения (различных предметов, видов деятельности, человеческих эмоций (лиц) и т. д.) эти изображения сопровождаются соответствующими символами. Таким образом, ребенок учится соотносить реальный предмет с его символом. Работу необходимо начинать со слов и предметов, наиболее знакомых ребенку и значимых для него. Также нужно учитывать, что количество вводимых символов и темп их усвоения определяется особенностями развития ребенка, его возможностями к усвоению новых знаний. Постепенно от демонстрации изображений отдельных предметов и действий, от установления связи между реальным изображением и символом рекомендуется переходить к созданию тематических символьных стендов (о еде, режиме дня, отдыхе и т. д.).

Перед тем как вводить ребенка в мир символов необходимо удостовериться, что он может соотнести реальный предмет с его графическим изображением. Если ребенок не может проявить самые простые голосовые реакции, для обозначения утверждения или отрицания, необходимо найти и закрепить доступные для него жесты, которые станут символами утверждения и отрицания.

При выборе символов, подлежащих освоению в первую очередь, определяют зону актуального развития ребенка, информацию о которой специалист получает, беседуя с родителями, воспитателями, работающими с ребенком, и на основе собственных наблюдений. Именно такой подход обеспечит развивающий характер процесса обучения.

Этап 4 «Мы общаемся».

Цели: формирование умения понимать невербальные сообщения окружающих, формирование умения выражать свои желания с помощью невербальных средств коммуникации.

На этом этапе происходит закрепление материала формирующего этапа и повторение ранее пройденных жестов, символов по различным темам. В этой части занятия могут быть использованы: подвижная либо сюжетная игра, стихи с движениями, инсценировки небольших сказок, песенок.

На этом этапе применение активных форм работы позволяет детям отдохнуть и восстановить силы, а также в конкретной игровой ситуации закрепить жесты и символы.

Работа в этом направлении предполагает расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Чтобы реализовать эту задачу можно использовать индивидуальные папки (журналы, фотоальбомы и др.) для каждого ребенка. Для этого можно располагать в определенной последовательности фотографии, картинки, символы. При помощи этой формы работы ребенок организует процесс общения, информируя другого человека о каком-то значимом для него действии, событии и т. д. У ребенка формируется навык переноса символов на другие события, то есть расширяется возможность передачи информации, общения. Но этот этап может быть не всегда достигнут, особенно это для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, в связи с тем, что развитие речи у данной категории детей весьма затруднено. Тем не менее, использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Этап 5 «Прощание».

Цель: формирование умения прощаться с помощью невербальных средств.

Также *используются* элементарные жесты прощания: взмахи рукой или пальцами. Эти жесты, как правило, даже у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями формируются достаточно хорошо. Для выделения или акцентирования окончания занятия можно также использовать постоянную мелодию, песню или музыкальные инструменты.

Для реализации программного содержания, на всех этапах коррекционно-развивающего занятия основными методами и приемами являются: упражнения подражательно-исполнительского характера, моделирование (использование символов-схем лица, тела), дидактические игры с использованием слухового, вкусового, тактильного анализаторов и др.

Для того чтобы дети с ОВЗ, в том числе с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития, входили в жизнь с максимальной самостоятельностью, могли выражать свои потребности, желания, мысли, необходимо создать условия для овладения ими доступной системой коммуникации. Поэтому обучение детей с ОВЗ средствам альтернативной и дополнительной коммуникации может значительно повысить уровень социализации, улучшить качество их жизни, дать возможность почувствовать себя полноценной личностью.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь. 2018. – 160

2. Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включая нарушения зрения и слуха/ под ред. А.М. Пайковой. – М.: Теревинф, 2017.

3. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.метод. пособие / Т. В. Горудко. — Минск: БГПУ, 2015. — 148 с.

4. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб. метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.]; под ред. Т. В. Лисовской. — 2-е изд. — Минск: Четыре четверти, 2010. — 392 с.

5. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.метод. пособие / М. Вентланд [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. — Минск: БГПУ, 2009. — 276 с.

6. Методика формирования навыков Специальное образование. 2018. № 2 145 общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.развивающего обучения и реабилитации / Ю. Н. Кислякова [и др.] ; под. ред. Т. В. Лисовской. — Минск: Адукацыя и выхаванне, 2010. — 160 с.

7. «Матрица коммуникации», буклет на русском, ссылка: <https://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf>

8. Сороко, Е. Н. Опыт Республики Беларусь в области обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с нарушениями навыков вербального общения / Е. Н. Сороко // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (18— 20 сент. 2014 г.) / под науч. ред. В. Л. Рыскиной. — СПб., 2014. — С. 203—209.

9. Сороко, Е. Н. Поддерживающая и альтернативная коммуникация как средство устранения социальных барьеров для детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями / Е. Н. Сороко // Социальная интеграция инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в современную жизнь общества: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Самара, 14 апр. 2016 г.). — Самара: Самар. ин-т управления, 2016. — Т. 1. — С. 151—156.

10. Сороко, Е. Н. Современные подходы к обучению коммуникации детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е. Н. Сороко // Взаимодействие национальных образовательных систем стран СНГ как фактор повышения качества

образования : сб. материалов III съезда учителей и работников образования государственных участников СНГ / отв. ред. Р. С. Сидоренко. — Минск, 2014. — С. 498—500.

11. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. — М.: Генезис, 2014. — 432 с.

12.<http://mattlaurie.com/wp/wp-content/uploads/2017/04/Recording-Intensive-Interaction.pdf>

13.<http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-3.1-Communication---augmentative-andassistive-strategies/All/m09p100bcd.html#>

14.<http://caritas-edu.ru/mediateka/biblioteka/1468-baber-m-ne-sobirat-dannye-a-podderzhivat-kommunikatsiyu>