

**Государственное областное бюджетное учреждение  
социального обслуживания населения  
«Мончегорский дом-интернат для умственно отсталых детей»**

## **Методические рекомендации**

**по формированию и развитию коммуникативных способностей  
воспитанников с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными  
нарушениями развития средствами  
альтернативной и дополнительной коммуникации**

**Автор-составитель:**  
Шипкова Ирина Николаевна,  
учитель-логопед

Мончегорск  
2019

## Содержание

Введение.....	3
1. Особенности коммуникации воспитанников с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития.....	5
2. Понятие о поддерживающей (альтернативной и дополнительной) коммуникации.....	7
3. Обзор средств альтернативной и дополнительной коммуникации.....	9
4. Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации в коррекционно-педагогической работе Мончегорского дома-интерната для умственно отсталых детей.....	12
4.1 Коммуникация с помощью жестов.....	12
4.2 Метод глобального чтения.....	16
4.3 Альтернативная система обучения коммуникации «PECS».....	22
4.4 Технические средства коммуникации.....	27
5. Обучение намеренной коммуникации.....	33
Заключение.....	41
Приложения.....	42
Библиографический список.....	45

## Введение

Воспитание и образование детей и подростков с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития (далее - ТМНР) в условиях дома-интерната определяются их особыми образовательными потребностями, осуществляются в адекватной здоровью среде и направлены на формирование доступной жизненной компетентности в целях социальной адаптации и интеграции.

Целью этого процесса является максимальная самореализация каждого воспитанника в различных сферах жизнедеятельности с учетом его индивидуальных психических и физических особенностей. Коммуникативная компетентность - это одно из ведущих средств повышения активности, самостоятельности и социальной адаптации воспитанника. Развитие способности к коммуникации – процесс, требующий создания в учреждении адекватной возможностям ребенка коммуникативной среды и естественного обучения путем использования коммуникативного потенциала ситуаций повседневной жизнедеятельности, социального поведения.

**Актуальность** данных методических рекомендаций обусловлена проблемой формирования и развития коммуникативных способностей детей и подростков с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР.

С самого раннего возраста воспитанники дома-интерната оказываются под гиперопекой своего окружения, не только бытовой, социальной, а и коммуникативной. Это вызвано в значительной степени их нарушениями. Окружение имеет тенденцию «говорить за них», «решать за них», поэтому дети принимают пассивную роль в коммуникации и в лучшем случае отвечают на вопросы, которые им задают. Более того, многие воспитанники имеют ограничения в движении, что невольно делает их зависимыми от среды. Таким образом, им трудно инициировать коммуникацию, выражать свои чувства и вести обычный социальный разговор. Потребность в коммуникации практически не формируется.

Дети дома-интерната имеют выраженные нарушения речи. Собственная речь большинства воспитанников представляет собой звукокомплексы, отдельные слоги, вокализации или отсутствует полностью. И лишь единицы владеют речью на элементарном бытовом уровне. Понимание обращенной речи затруднено или отсутствует, либо развито на интонационном уровне.

Методические материалы разработаны в рамках социального проекта «Радость общения», реализуемого в доме-интернате с 2019 по 2020 года при содействии Фонда поддержки детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Рекомендации подготовлены для родителей и сотрудников дома-интерната и призваны помочь организовать продуктивное общение с детьми, испытывающими трудности в осуществлении вербальной коммуникации.

Основным источником, положенным в основу рекомендаций, является опыт белорусско-немецкого образовательного проекта «Обучение и воспитание детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития: методический аспект», реализованный в 2007 - 2008 гг.

Таким образом, **основная цель** данных рекомендаций – знакомство специалистов и родителей с особенностями формирования и развития коммуникативных способностей детей с интеллектуальными нарушениями, ТМНР при помощи средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

Данные рекомендации посвящены следующим основным вопросам:

1. Особенности коммуникации лиц с интеллектуальными нарушениями, ТМНР.
2. Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации (далее – АДК) в коррекционно-педагогической работе Мончегорского дома-интерната для умственно отсталых детей.
3. Обучение намеренной коммуникации воспитанников с интеллектуальными нарушениями, ТМНР.

# **1. Особенности коммуникации воспитанников с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития**

Коммуникация - это вступление в контакт с окружающим миром, проявление интереса к нему, совместное с другими людьми воздействие на мир и его формирование через диалог. Исследования, проведенные в Германии, показали, что ребенок уже с рождения является компетентным коммуникативным партнером.

В норме уже на раннем этапе развития младенец способен к общению. Родители (ближайшее окружение) интуитивно приспосабливаются к попыткам ребенка общаться, медленно воспроизводят простые реплики в ожидании его отклика, наблюдают и терпеливо повторяют, подкрепляя сказанное соответствующими жестами и мимикой. Кроме того, близкие подражают движениям ребенка, обеспечивая с ним обратную связь.

Регулярные и предсказуемые ответы на сигналы малыша устанавливают ранний диалог взрослого и ребенка. Дети усваивают, что общение - это хорошо, у них складывается понимание, что совершаемые ими действия позволяют управлять поведением окружающих. Это в свою очередь побуждает ребенка к многократному повторению действий, перечень которых расширяется с возрастом.

Тяжесть и множественность психофизических нарушений негативно влияют на возможности самовыражения ребенка. Так, физическая недостаточность при детском церебральном параличе ограничивает формирование экспрессивных движений (мимика, движения глаз, указательные жесты), вызывает проблемы, связанные с приемом и глотанием пищи. В силу отсутствия контроля за движениями органов артикуляционного аппарата дети с трудом воспроизводят отдельные звуки и слоги. Как результат - их коммуникативные попытки часто не замечаются или неправильно истолковываются. Двигательные нарушения ограничивают возможности зрительного восприятия источников звуков окружающего мира, располагаемых вне поля зрения ребенка, а также ориентировочно-исследовательскую деятельность. Информацию об объектах, их свойствах и назначении дети усваивают благодаря помощи взрослых. Однако многое из того, что составляет содержание развития в определенном возрасте, с ними не обсуждается и не рассматривается.

Коммуникативные сигналы ребенка неоднозначны, ребенок не в полной мере получает необходимые для развития стимулы. Дети рано усваивают, что их коммуникативные сигналы не всегда находят понимание и адекватное

подкрепление со стороны ближайшего окружения. Понимание того, что своим коммуникативным поведением они могут управлять окружающим миром, не складывается.

В силу значительных ограничений вербальной коммуникации ребенок оказывается в большой зависимости от своих коммуникативных партнеров. Родителям и лицам из ближайшего окружения ребенка приходится трудно, поскольку они не понимают его коммуникативные сигналы. Очень сложно предложить ребенку что-либо, соответствующее его потребностям и интересам. Неясность детских реакций, недостаточность коммуникативной инициативы и направленности внимания вселяют в них неуверенность. Наряду с тяжестью психофизического нарушения коммуникативное поведение ребенка определяется стратегией поведения взрослых.

Таким образом, поведение ближайшего окружения может как стимулировать развитие коммуникативной компетенции ребенка, так и тормозить его.

## **2. Понятие о поддерживающей (альтернативной и дополнительной) коммуникации**

Коммуникация – это не только слова, это целый арсенал дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей.

Поддерживающая (альтернативная и дополнительная) коммуникация - это различные виды педагогической и терапевтической помощи, оказываемой людям, у которых в силу имеющихся врожденных или приобретенных расстройств отсутствует, либо существенно ограничена устная речь, с целью оптимизации их коммуникативных возможностей. В качестве общепринятого международного обозначения дополнительной коммуникации используется аббревиатура ААС (Augmentative and Alternative Communication)- альтернативная аугментативная (поддерживающая) коммуникация.

Сегодня мы относимся к поддерживающей коммуникации не только как к возможности удовлетворить потребность человека с особыми потребностями в общении, а и как к инструменту, запускающему и стимулирующему весь процесс его развития, его социализацию и интеграцию в общество, а также процессы его сопровождения, абилитации и реабилитации.

Дополнительная коммуникация востребована лицами с недостаточно сформированной устной речью, которые нуждаются в соответствующей дополнительной поддержке, сопровождении собственной речи. Подходит людям с интеллектуальными нарушениями, тормозящими формирование и развитие речи; двигательными нарушениями, серьезно осложняющими звукопроизношение; психическими проблемами, задерживающими формирование речевой коммуникации. Она представлена системой методов, с одной стороны, призванных помочь детям с временным запаздыванием речевого развития пережить долгий период отсутствия речи, способствуя овладению ею. С другой стороны, дополнительная коммуникация облегчает понимание вербальных сообщений лиц с тяжелыми речевыми нарушениями и обеспечивает им более эффективное взаимодействие с окружающими в дополнение к их устной речи.

Альтернативная коммуникация актуальна в случае отсутствия устной речи и предполагает овладение совершенно иной коммуникативной системой, где особое предназначение приобретают невербальные коммуникативные средства (предметы, фотографии, иллюстрации, пиктограммы, жесты). Подходит людям с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, не позволяющими сформировать импрессивную речь; тяжелыми двигательными нарушениями, препятствующими формированию экспрессивной речи; тяжелыми психическими проблемами, препятствующими формированию речевой коммуникации.

В зависимости от сформированности понимания речи и потенциальных способностей к овладению импрессивной и экспрессивной речью выделяют три группы пользователей поддерживающей коммуникации.

Группа 1 - лица, для которых поддерживающая коммуникация выступает в качестве экспрессивного средства. Они достаточно хорошо понимают речь, но не в состоянии выразить свои потребности вербально. Как правило, это люди с церебральным параличом, не испытывающие ощущений от движений органов артикуляционного аппарата, не способные выполнять произвольные целенаправленные движения, переключаться с одной артикулемы на другую, что определяет качество фонетической стороны речи (тяжелая степень дизартрии). Наличие тяжелого двигательного расстройства ограничивает выбор существующих коммуникативных систем. В этом случае поддерживающая коммуникация будет являться дополнительным средством выражения желаний, интересов, самочувствия, которое может использоваться постоянно, на протяжении всей жизни человека, сопровождать его в различных ситуациях жизнедеятельности. Особое значение здесь приобретает не столько развитие понимания речи, сколько предоставление возможностей для самовыражения с помощью средств поддерживающей коммуникации.

Группа 2 - лица, испытывающие трудности в овладении языком. Скорее всего, они научатся говорить, но в настоящий момент их языковое развитие замедлено (например, дети с умственными ограничениями, моторной алалией). В этом случае поддерживающая коммуникация применяется временно и способствует формированию импрессивной и экспрессивной речи. В группу также входят лица, речь которых понятна только при наличии специальных дополнительных средств (например, при детском аутизме). Они фрагментарно пользуются устной речью. Их вербальные сообщения интерпретируются только знакомым ближайшим окружением и касаются известных, предпочитаемых тем. В иных ситуациях, для общения на малоизвестные темы с чужими, малознакомыми людьми необходима дополнительная коммуникация - как поддержка устной речи.

Группа 3 - объединяет лиц, для которых устная речь как средство коммуникации слишком сложна (например, при тяжелых множественных нарушениях) и которые постоянно или в течение длительного времени нуждаются в подходящей для них альтернативе. Сюда также входят люди с нарушением слуха, аутизмом. Пользователей этой группы следует обучать как пониманию речи, так и способности общаться. Основная цель заключается в создании предпосылок для понимания другой системы коммуникации и обучения ее использованию без опоры на устную речь. В данном случае поддерживающая



коммуникация выступает как замещающий язык, полная альтернатива отсутствующей устной речи.

Существующие различия свидетельствуют о необходимости индивидуально-дифференцированного подхода в обучении поддерживающей коммуникации. Выбор и реализация в образовательной практике тех или иных стратегий и методов обучения должны осуществляться в соответствии с особенностями психофизического нарушения.

### **3. Обзор средств альтернативной и дополнительной коммуникации**

В современном мире существует множество средств АДК, подбор которых осуществляется индивидуально с учетом психофизических особенностей человека с тяжелыми речевыми нарушениями.

Краткий обзор групп средств АДК:

#### **1. Системы жестов и жесты**

*Естественные жесты* – моргание, утвердительное кивание головой, отрицательное покачивание головой, жесты руками с тем же смыслом и др.

*Русский жестовый язык (РЖЯ)* – национальная лингвистическая система, обладающая собственной лексикой и грамматикой, используемая для общения глухих и слабослышащих людей.

*Дактилология* – вспомогательная система русского жестового языка, в которой каждому жесту одной руки (обычно неподвижной правой, согнутой в локте) соответствует буква русского языка.

#### **2. Программа МАКАТОН – жесты + символы**

*МАКАТОН* – языковая программа, разработанная в Великобритании в 70-х годах XX века логопедом и дефектологом Маргарет Уокер, цель которой – дать возможность коммуникации людям с ограниченными возможностями физических и интеллектуальных возможностей. Программа использует одновременно жесты, графические символы и речь. В настоящее время программа адаптирована более чем в 40 странах мира.

#### **3. Системы предметных символов, реальные предметы**

*Реальные предметы* – знакомые ребенку по личному опыту и новые предметы могут стать основой для установления контакта.

*Тактильные символы* – трехмерные изображения предметов, имеющие различные на ощупь формы и текстуры (применяются для обучения слепых и слабовидящих людей).

*Словесные символы Примака* – изготавливаются из пластика или из дерева, форма символов напоминает форму предмета, который этот символ обозначает.

#### **4. Системы символов (картинки, карточки, таблицы)**

*Фотографии и картинки* – используются для обозначения предметов и знакомых людей.

*PIC* – пиктографическая идеографическая коммуникация (пиктограммы – стилизованные рисунки, образующие белый силуэт на черном фоне, слово всегда написано белыми буквами над рисунком – 1400 слов в словаре).

*PECS* – картиночные символы коммуникации (простые черно-белые или цветные контурные рисунки с подписанным снизу словом, разработано около 1100 символов).

*Блис-символы* – идеографическая письменность, которая состоит из 100 основных символов, которые можно комбинировать, чтобы образовать новые значения, не имеющих символа.

#### **5. Метод глобального чтения**

*Глобальное чтение* – метод дополнительной коммуникации, основанный на обучении узнаванию ребенком написанного слова целиком, не вычлняя отдельных букв. Глобальное чтение является одной из ведущих методик дополнительной коммуникации для стимуляции речевого развития у детей с синдромом Дауна, так как сильной стороной данных детей является зрительное и образное восприятие. Также данная методика рассчитана на глухих и слабослышащих детей раннего дошкольного возраста, детей с умственной отсталостью, детей с расстройствами аутистического спектра, детей с речевыми нарушениями.

#### **6. Коммуникация с помощью коммуникативных вспомогательных устройств (технических средств коммуникации)**

Термином *коммуникативное вспомогательное устройство* обозначают устройства, помогающие людям выражать себя.

Коммуникативные вспомогательные устройства используются достаточно давно. Существуют неэлектронные коммуникативные доски и другие простые или низкотехнологичные устройства, например, такие, где есть подсветка или движущийся указатель, а также, устройства, основанные на продвинутых компьютерных технологиях, с экранами и с искусственной речью. Однако интерес к разработке и использованию коммуникативных вспомогательных устройств особенно возрос после появления высокотехнологичных вспомогательных устройств.

В учебно-методическом пособии под научной редакцией С.Е. Гайдукевич характеризуются следующие виды технических средств коммуникации.

Различают стационарные и портативные (переносные) технические средства коммуникации. *Стационарные системы* состоят из персонального компьютера и специального программного обеспечения, в случае необходимости имеются возможности адаптированного ввода сообщения (сенсорный экран, ножная мышь, указка-шлем, альтернативная клавиатура). Среди *портативных систем* различают технические средства, изначально разработанные как устройства речевого вывода сообщений для лиц ограниченными возможностями, и переоборудованные в устройства речевого вывода (ноутбуки или карманные компьютеры).

Различают системы вывода устной и/или письменной речи. Технические средства коммуникации с речевым выводом в быту также называют «речевыми компьютерами», или «токерами»/«говорунами» («Talker»).

У многих устройств речевого вывода нет обычной клавиатуры. Они управляются либо с помощью сенсорного экрана, либо с помощью экранной панели, состоящей из клавиш, зачастую имеющих большую поверхность.

Клавиши называют «полями», а всю панель управления – «уровнем».

У многих устройств есть несколько уровней, которые можно выбирать по мере необходимости.

Другая возможность повысить количество вызываемых из памяти высказываний – это кодирование: за определенным высказыванием закрепляется не клавиша, а комбинация клавиш.

Многие устройства речевого вывода работают не только на базе письменной речи. В связи с тем, что многие пользователи не владеют письменной речью, они выбирают для высказывания картинку и иконки. Это повышает скорость коммуникации, так как не нужно передавать буквами каждое слово.

Первое устройство речевого вывода появилось на рынке Германии в начале 90-х гг. С того времени было разработано множество его вариантов, что не в последнюю очередь объясняется удешевлением чипов памяти.

## 4. Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации в коррекционно-педагогической работе Мончегорского дома-интерната для умственно отсталых детей

### 4.1 Коммуникация с помощью жестов

*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.

Жесты – это мануальные знаки. В большинстве стран существует два типа мануальных знаков. К первому типу относятся *жестовые языки*, используемые в среде глухих людей. Их часто называют по имени страны, например, норвежский жестовый язык (НЖЯ), американский жестовый язык (АЖЯ), русский жестовый язык (РЖЯ). Жестовые языки первичны, т.е. они не произведены от устного языка. Они имеют собственную грамматику, их система словоизменения и порядок слов (синтаксис) отличаются от устного языка.

Другой тип мануальных знаков называется *жестовыми системами*. Они вторичны, сконструированы так, чтобы передавать речь слово в слово, правила склонения в них те же, что в национальном устном языке. Как правило, жестовые системы изобретают учителя глухих детей, чтобы иметь средство представления устного языка с помощью жестов. Но, тем не менее, такие системы никогда широко не использовались в среде глухих людей, потому что правила словоизменения и синтаксис устных языков плохо приспособлены к воспринимаемому зрительно жестовому языку.

Рис. 1. Жестовый язык



Рис. 2. Жестовая система русского языка


Очень часто жестовые системы, следующие устному языку, используют в работе со слышащими людьми с нарушениями коммуникации. Немногие слышащие люди хорошо владеют национальным жестовым языком, большинство национальных жестовых языков недостаточно хорошо описаны, по ним мало подходящих обучающих материалов. Поскольку жестовые системы построены на основе устного языка, их легче использовать вместе с речью. Это важно, потому что в работе с альтернативной коммуникацией речь и жесты обычно используются одновременно.

В учебно-методическом пособии под научной редакцией С.Е. Гайдукевич описывается концепция Э. Вилкен (Wilken), разработавшей метод «коммуникация с опорой на жесты». Данный метод предназначен для неговорящих маленьких детей, способных слышать. «...Употребляя название «коммуникация с опорой на жесты», Э. Вилкен не только противопоставляет его языку жестов, но и делает более очевидными иной методический подход и целевую установку. Какую цель преследует развитие коммуникации с помощью жестов? Продуцирование детьми устной речи сопровождается жестикуляцией ключевых слов высказывания. Обучение жестам позволяет расширить коммуникативные возможности ребенка посредством визуализации устной информации и подготовить его к устной речи. Коммуникацию с опорой на жесты включают, как правило, на этапе достаточно сформированной импрессивной речи при ограничении экспрессивной. Использование коммуникации с опорой на жесты облегчает понимание ребенка окружающими, позволяет избежать разочарования от собственной несостоятельности и испытать удовольствие от коммуникации.

В возрасте 8–10 месяцев с помощью жестов, мимики и других действий дети начинают выражать потребность в коммуникации. Они в состоянии указывать на определенные части тела или на людей и имитировать простые действия. В этом возрасте ребенку уже можно предложить отдельные жесты. Использование на первом году жизни коммуникации с опорой на жесты и устной речи позволяет избежать «молчания», чего так опасаются при раннем применении языка жестов. Коммуникация с опорой на жесты способствует пониманию и общению, а полученный позитивный опыт развивает мотивацию и действия ребенка.

Детям постарше и подросткам с умственными ограничениями 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 (например, яблоко, когда с яблока снимают кожуру) (Приложение 1).

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».

**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 и недостатки системы жестов**

### *Преимущества:*

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

- жесты всегда находятся «под руками», их можно применять всегда;
- везде в отличие от технических средств коммуникации;
- жесты располагают намного бóльшим «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.

### *Недостатки:*

- некоторые жесты понятны только «посвященным». Такое общение ограничено для детей с нарушениями двигательных функций;
- жесты динамичны, то есть исчезают сразу после того, как их «произнесли»;
- ребёнок должен помнить жесты и извлекать их из памяти.

### *Особенности обучения*

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

Обучение жестам начинают с упражнений на осознание, 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.

## 4.2 Метод глобального чтения

Авторами данного метода коммуникации, который родился примерно в 50-годы XX века, являются американский нейрофизиолог Глен Доман и японский педагог Шиничи Сузуки.

Этот метод получил широкое распространение в США и других англоязычных странах, что связано со структурой англоязычной графики.

В России метод появился в начале 20-х годов. Этот подход успешно используется при обучении глухих и слабослышащих детей раннего дошкольного возраста. При этом исследователи (М.Е. Хватцев, К.В. Комаров, Л.П. Носенко, Л.А. Головниц и др.) отмечают, что механизмы глобального чтения, которые у большинства дошкольников с нарушениями слуха формируются к трем-четырем годам, становятся основой развития речи и последующего овладения аналитическим чтением. В России по аналогичной схеме Глена Домана работает А.А. Маниченко, автор развивающей программы «Читаем с пеленок».

С точки зрения психологии чтение представляет собой воспринимаемую форму общения и складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. При этом следует подчеркнуть, что восприятие написанного само по себе не является чтением. Ребёнок должен понимать смысл написанного слова или текста. Поэтому чтение с точки зрения психологии является ещё и своеобразным мыслительным процессом. Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память.

Суть глобального чтения заключается в том, что ребёнок может научиться узнавать написанные слова целиком, не вычлняя отдельных букв. Для этого на картонных карточках печатными буквами пишутся слова (лучше использовать белый картон с чёрными буквами высотой от 2 до 5 сантиметров), которые в течение нескольких секунд показываются ребёнку для запоминания графического рисунка. Дети запоминают сначала целые слова, а лишь потом начинают разделять их по буквам.

*Пользователи глобального чтения:*

Глобальное чтение является одной из ведущих методик дополнительной коммуникации для стимуляции речевого развития у детей с синдромом Дауна, так как сильной стороной данных детей является зрительное и образное восприятие. Изначально разработанная врачами института Домана как методика для лечения детей с нарушениями умственной деятельности, в настоящее время глобальное чтение используется и среди здоровых детей. Также методика рассчитана на:



- глухих и слабослышающих детей раннего дошкольного возраста;
- детей с умственной отсталостью;
- детей с РАС;
- детей с речевыми нарушениями

### *Особенности обучения*

При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых мы хотим научить ребёнка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления.

Подготовка к обучению глобальному чтению.

Е.А. Штягинова в своём методическом сборнике «Альтернативная коммуникация» для формирования глобального чтения предлагает проведение подготовительной работы — разнообразные игры и упражнения на развитие:

- зрительного восприятия;
- внимания;
- зрительной памяти;
- понимания обращённой речи;
- выполнения простых инструкций;
- умения подбирать парные предметы и картинки;
- умения соотносить предмет и его изображение;
- понимания содержания читаемого.

Рис. 3. Примеры обучающих игр



### *Формирование навыка соотнесения предмета и его изображения*

Вводить обучение глобальному чтению можно не раньше, чем у ребёнка будут сформированы вышеперечисленные умения.

Также Е.А. Штягинова отмечает, что: «целесообразно использовать *дидактические игры*, целью которых является прослеживание дорожек,

выкладывание узоров из мозаики по образцу, декоративное рисование. Важно также обеспечить мотивацию использования табличек с напечатанными словами и фразами, что можно достичь в процессе проведения игр с куклами и игрушками-животными». В качестве примера Е. А. Штягинова приводит такие игры, как: «Лабиринты», «Кто где живёт?», «Лото», «Найди по контуру», «Что пропало?», «Найди по силуэту», «Найди место куклам», «Парные картинки».

#### *Виды работ при обучении глобальному чтению*

В методическом сборнике Е.А. Штягиновой «Альтернативные коммуникации» описываются следующие виды работ при обучении глобальному чтению:

*Чтение автоматизированных энграмм* (имя ребёнка, имена его близких, клички домашних животных).

Для обучения глобальному чтению можно использовать самодельные книжки или простые коммуникативные альбомы с картинками и подписями к ним. Сначала они составляются без учёта определённой темы и содержат тот материал, который чаще всего встречается ребёнку в жизненной ситуации. Удобно использовать семейный фотоальбом как дидактический материал, снабдив его соответствующими печатными надписями. Надписи дублируются на отдельных карточках, и ребёнок учится подбирать одинаковые слова. Затем подписи к фотографиям или рисункам в альбоме закрываются, и от ребёнка требуется по памяти «узнать» необходимую надпись на карточке и положить её к рисунку. Закрытое слово открывается и сличается с выбранной подписью. По мере накопления словаря к картинкам даются двух-, трёхсловные подписи (например: «Вот мама Ира», «Это папа Юра»).

При работе с книжками-самоделками используется несколько вариантов работы:

Поручения: дай, покажи, найди, соотнеси.

Демонстрация действия, изображённого на картинке, посредством использования жеста.

Закрепление речевого материала дома.

Таким образом, ребёнок сопряжённо проговаривает и накапливает пассивный словарь в форме глобального чтения, который позже перейдёт в активный.

*Чтение слов.* Подбираются картинки по всем основным лексическим темам (игрушки, посуда, мебель, транспорт, домашние и дикие животные, птицы, насекомые, овощи, фрукты, одежда, продукты, цветы) и снабжаются подписями.

Хорошо начать с темы «Игрушки». Сначала берём две таблички с различными по написанию словами (например, «кукла» и «мяч»). Нельзя брать слова, похожие по написанию (например, «мишка», «машина»).

Таблички к игрушкам или к картинкам мы начинаем подкладывать сами, говоря, что на них написано. Затем предлагаем ребёнку положить табличку к нужной картинке или игрушке самостоятельно. После запоминания двух табличек начинаем постепенно добавлять следующие.

Порядок введения новых лексических тем произволен, так как в основном мы ориентируемся на интерес ребёнка.

*Чтение письменных инструкций.* Составляются предложения, в которых используются разные существительные и один и тот же глагол.

Тематика предложений:

Схема тела («Покажи нос», «Покажи глаза», «Покажи руки» и так далее — здесь удобно работать перед зеркалом).

План комнаты («Подойди к двери», «Подойди к окну», «Подойди шкафу» и так далее).

Предъявляя карточки, обращаем внимание ребёнка на различное написание вторых слов в предложениях.

*Чтение предложений.*

Составляются предложения к серии сюжетных картинок, на которых одно действующее лицо выполняет разные действия (Кошка сидит. Кошка спит. Кошка бежит. Кошка ест.).

Можно использовать таблички при изучении цветов, при определении величины, количества.

*Методы обучения глобальному чтению*

Существует много различных вариантов обучения глобальному чтению. Рассмотрим один из вариантов методики обучения чтению целыми словами, представленный в методическом пособии Е.Ю. Климонтович «Различные методы обучения чтению и их применение в системе логопедической работы». Это метод целых слов, описываемый Е.Ю. Климонтович по книге Т.С. Резниченко «Дорогу осилит идущий».

### **Метод целых слов**

На карточках размером в четверть листа А4 пишутся короткие слова, обозначающие хорошо известные ребёнку предметы, например: ДОМ, ЖУК,

МЯЧ, ЁЛКА, БАНТ, ЯЩИК, КОТ, СОК, ШАР, ЧАЙ, ФЛАГ, ХЛЕБ. Ребенок должен научиться узнавать слова целиком, «читать» их как иероглиф, не вычлняя отдельные буквы. На оборотной стороне карточки помещается рисунок. Во время одного занятия ребенок получает не больше трех слов-карточек, слова на которых начинаются с разных букв. Желательно также сделать несколько

карточек с именами близких ребенку людей, кличками домашних животных. Написание своего имени дети обычно также читают глобально.

Занятия могут проходить следующим образом.

### **Первый этап обучения**

Ребенку прочитывают слово, написанное на карточке, и предлагают запомнить его написание без опоры на подсказку. Для этого нужно выполнить инструкции типа: «Дай, пожалуйста, карточку, на которой написано ДОМ», «Покажи-ка мне карточку, на которой написано ЖУК». Не рекомендуется давать инструкции «Скажи», «Назови», которые иногда вызывают у детей негативные реакции. При затруднениях в выполнении задания по слуховому образцу разрешается посмотреть на обратную сторону карточки. Если даже при опоре на рисунок-подсказку возникают затруднения, организуется игра по типу картинно-предметного лото. Ребенок учится соотносить две одинаковые картинки (одна на карточке-картинке, а другая на обратной стороне карточки со словом) и подкладывать к карточке-картинке ту сторону карточки, на которой написано слово. Примеры инструкций для формирования умения соотносить изображение предмета с обозначающими его буквенными символами: 7 «Посмотри, на этой стороне карточки нарисован дом, а на другой стороне написано слово ДОМ. Подложи эту карточку к нужной картинке, только не рисунком, а буквами». «Не узнал это слово? Переверни карточку и посмотри, что там нарисовано». «Обрати внимание на то, что в карточке ДОМ есть буква, похожая на дом, в карточке ЖУК есть буква, напоминающая жучка, в карточке ЁЛКА над одной из букв стоят точки». Подсказкой может служить тактильный ориентир, для этого ребенку предлагается обвести букву пальцем. После усвоения контрастных по написанию и звучанию слов ДОМ, ЖУК, ЁЛКА дальнейшая необходимость фиксировать внимание ребенка на особенностях написания букв, как правило, отпадает. Постепенно дети начинают замечать надписи на упаковках и вывесках, а в какой-то момент могут сделать открытие: «Булочная», «Банк», «Почта» и «Продукты» — это слова, которые можно прочитать. Постепенно количество слов, которые умеет читать ребенок, расширяется.

### **Второй этап**

Когда ребенок будет хорошо ориентироваться во всех карточках (приблизительно 50) и безошибочно читать то, что на них написано, можно переходить ко второму этапу. На втором этапе все слова постепенно разрезаются на слоги или на склады и уже из них собираются слова. Если вы начали учить ребенка без предварительного обучения буквам, то на этом этапе с буквами уже можно знакомить, но это не обязательно. Помним, что буквы ребенок должен называть так, как звучит звук, обозначенный буквой. Если этим правилом

пренебречь, то впоследствии при дальнейшем обучении чтению могут возникнуть проблемы.

### **Третий этап**

На третьем этапе все слова разрезаются на отдельные буквы, и ребенок учится складывать из них слова. Параллельно можно приступать к чтению букваря. И тут выбор за педагогом и родителями. Это может быть и букварь Н.С. Жуковой, и букварь Олеси Жуковой или «Занимательный букварь» Т.С. Резниченко, букварь Т.А. Ткаченко и т. д.

### **Преимущества и недостатки метода глобального чтения**

#### *Преимущества:*

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько «неговорящий» ребёнок понимает обращённую речь, стимулирует накопление пассивного словаря и переход его в активную речь.

Кроме того, технология глобального чтения позволяет устранить трудности и устойчивые ошибки у детей при чтении:

- замены и смещения звуков при чтении,
- побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова,
- искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются

разнообразных ошибках:

- а) в пропусках согласных при стечении,
- б) пропусках согласных и гласных при отсутствии стечения,
- в) добавлении звуков,
- г) перестановках звуков,
- д) пропусках, перестановках слогов и др.;
- нарушения понимания прочитанного,
- аграмматизмы при чтении.

#### *Недостатки:*

Пассивное восприятие информации, ребенок не общается с другими детьми; не предусмотрена работа в группе; отсутствует речевая практика; огромные затраты труда и времени со стороны родителей и педагогов; большое количество карточек; в методике нет заданий, развивающих фантазию, логику, образное мышление, многие понятия подаются в виде картинки – готового образа.

### 4.3 Альтернативная система обучения коммуникации «PECS»

«PECS» (Picture Exchange Communication System) – коммуникативная система обмена карточками, разработанная в конце 80-х гг. в США Лори Фрост и Энди Бонди как альтернативная система коммуникации для людей с аутизмом. Со временем применение системы «PECS» распространилось на детей и взрослых с различными расстройствами:

- интеллектуальными нарушениями;
- с нарушениями развития и множественными нарушениями;
- церебральным параличом;
- слепотой;
- глухотой.

Хотя стратегия «PECS» в первую очередь используется с невербальными людьми, она также может быть полезна для тех людей, чья речь состоит главным образом из эхолалии, а также для людей с нечленораздельной речью или людей с очень ограниченным репертуаром значимых слов и жестов.

Идея системы «PECS» – подвести людей к тому, чтобы коммуникация исходила от них самих. Многим неговорящим сложно привлечь соответствующее внимание окружающих к своим потребностям и желаниям. Система «PECS» призвана научить их самостоятельно инициировать и вступать в коммуникацию с другими людьми. «PECS» сводит существенную часть коммуникации – речевой обмен к непосредственному обмену карточками, что для многих неговорящих является огромным усилием, а с другой стороны – и достижением.

Как правило, с этой системой начинают знакомить детей младше 5 лет. Богатый опыт ее применения накоплен в отношении лиц с аутизмом. Они практически не говорят или имеют ограничения в речи, сопровождаемые эхолалией. «PECS» проходит в виде тренинга. Его можно проводить как в структурированной учебной среде, так и в неформальной обстановке.

Изображениями, которые используются в программе, могут быть фотографии, цветные или черно-белые рисунки или даже небольшие предметы. Отбор изображений, их тип и размер зависят от индивидуальных особенностей.

Для начала обучения «PECS» необходимо следующее обязательное условие: кандидат для «PECS» должен обладать преднамеренной коммуникацией. Это значит, что ребенок (или взрослый) должен осознавать потребность в коммуникации какой-либо информации другому человеку, пусть даже в самом ограниченном формате.

## **Базисные необходимые навыки для начала освоения «PECS»:**

Начинается обучение работе с «PECS» после усвоения ребенком базисного курса, включающего: отработку сравнительно устойчивого зрительного контакта, слов или жестовых обозначений «да», «нет», «дай». У ребёнка должен быть устойчивым учебный навык, то есть, в рамках полевого хаотичного поведения освоение «PECS» проблематично.

Ещё один важный навык – имитация действий "сделай, как я". Ребёнок должен уметь повторить серию из простых 2–3 действий, когда действия не называются.

Целью успешного овладения коммуникативной системой «PECS» Э. Бонди и Л. Фрост в своем руководстве советуют последовательно пройти следующие шесть этапов.

Рис.4. Образец коммуникативной книги



Рис. 5 Примеры карточек «PECS»



### ***Этапы обучения использования системы карточек «PECS»:***

*На первом этапе* осуществляется физический обмен карточки на предмет. Два педагога и один ученик находятся в помещении. Ученик сидит за столом, за ним располагается учитель (ассистент). Другой педагог (коммуникативный партнер) сидит напротив. На столе лежат любимый предмет ученика (сладости, напиток, игрушка) и картинка с изображением данного предмета.

Следует учитывать способность ученика распознавать картинку: будет это изображение в виде фотографии, картинки-символа или вообще в виде наклеенного/заламинированного реального предмета.

Если карточка и предмет лежат на столе, то ученик будет брать предмет. В этот момент подключается ассистент, направляющий захват ученика не на предмет, а на карточку. Затем руку с карточкой перемещают к сидящему

напротив коммуникативному партнеру. Как только карточка окажется у него в руке, ученик получает желаемый предмет.

Рис. 6. I этап освоения «PECS»



На втором этапе ученик должен действовать спонтанно. Но здесь уже требуется помощь только одного педагога. Ученик идет к коммуникативной таблице/книге, извлекает небольшую карточку, подходит к коммуникативному партнеру и вручает ему карточку. В коммуникативной книге закреплены на липучке все уже заученные до этого момента картинки.

Коммуникативная таблица – это доска, размещенная в классе, к которой также можно прикреплять заученные карточки.

Сначала коммуникативный партнер создает между собой и учеником дистанцию в несколько метров. Прежде чем состоится обмен, ученик должен сначала приблизиться к партнеру. Этот шаг важен, поскольку ученик должен проявлять еще больше собственной инициативы, чем на первом этапе. Однако усложнение ориентировки по отношению к коммуникативному партнеру не приводит (по крайней мере, не всегда) к усилению зрительного контакта. В любом случае ученику нужно дать четко понять, насколько важно добиться внимания коммуникативного партнера до обмена карточки на предмет. В крайнем случае, можно прибегнуть к помощи второго педагога.

В то время как коммуникативный партнер демонстративно не замечает ученика, второй педагог может помогать ученику прикоснуться к плечу или руке партнера для привлечения его внимания. На втором этапе тренинг автоматически проходит в социальном контексте: ученик должен явно обращаться к коммуникативному партнеру. Необходимо также избегать формулирования вопросов. Только после того как коммуникативный партнер получил карточку, он может сказать, например: «Ах, вот оно что, ты хочешь мяч!».

Очень важно и то, что на втором этапе ученику постепенно предлагаются по отдельности различные картинки. Педагог должен следить за тем, чтобы у ученика было достаточное количество очевидных, но не сразу достигаемых стимулов. Он внимательно наблюдает за учеником, распознает его предпочтения



и готовит на основе этого картинки. На этом этапе нужно также разместить в классе коммуникативную таблицу (доску), на которую крепят картинки.

*На третьем этапе* речь идет о выборе из двух-трех различных картинок. Ученик должен требовать желаемую вещь: он подходит к коммуникативной доске/книге, выбирает из набора соответствующую картинку, идет к коммуникативному партнеру и вручает ему. На коммуникативной книге в этот момент должны находиться только две картинки: одна – с любимой вещью (например, куклой), другая – с нелюбимой/нейтральной (например, горчицей). В комнате находится только любимая вещь. Если ученик выбирает карточку с печеньем, педагог показывает обычную реакцию. Но если ученик выбирает карточку с горчицей, то педагог говорит: «Увы, но у меня такого нет!». Важно, чтобы карточки на коммуникативной книге всегда находились в различных местах и соответственно в различной последовательности, чтобы ученик действительно учился выделять картинки. Для тренировки можно также вначале использовать нежелаемую вещь и давать ученику в приведенном примере баночку горчицы.

*На четвертом этапе* на первый план выносятся структура предложения. К началу этого этапа ученики используют, как правило, 12–20 картинок для коммуникации. Ученик должен требовать присутствующие и отсутствующие вещи, используя предложение, состоящее из нескольких слов. При этом он берет из своей коммуникативной книги символ для выражения «Я хочу» и приклеивает его на «полоску для предложения». На этой маленькой, с подкладкой из пластика полоске с липучкой можно разместить рядом 3–4 карточки. Затем ученик должен достать «предложение» из коммуникативной книги, обратиться с ним к своему коммуникативному партнеру или вручить ему.

В конце этапа в коммуникативной книге ученика содержится, как правило, 25–50 небольших карточек, чтобы общаться с различными коммуникативными партнерами.

Нужно исходить из того, что все люди общаются, и что каждый это делает свойственным ему способом. То, что трудно понимать такую коммуникацию, объясняется не только проблемой педагогической повседневности. Коммуникация всегда осуществляется между отправителем и получателем. Но если последний не может или не хочет ничего принять, сообщение не достигает своей цели, и коммуникация не удается. Конкретно это происходит так: если я буквально держу в руке информацию, которую мне передает ученик, она долговечнее и более осязаемая, чем короткий момент, в течение которого показывают на карточку.

Показывая только на картинку, нельзя быть уверенным, что такая форма коммуникации достигнет получателя, поскольку он не смотрит на нее или отворачивается именно в этот момент от отправителя.

Если кому-то дают в руку картинку с ясно обозначенными символами, фотографиями или вообще с заламинированными реальными предметами, то это понятно, как правило, всем, при условии отсутствия нарушений зрительного восприятия. Это относится и к женщине в булочной, к водителю автобуса, педагогу, друзьям – ко всем. Неудавшаяся коммуникация часто приводит к фрустрации, постепенному уходу в себя.

Есть также много людей, которые вообще не учились вступать в коммуникацию с другими или не проявляют к ней никакого интереса. Это касается многих людей с аутизмом и интеллектуальными нарушениями. В таких случаях система «PECS» применяется как коммуникативный метод, так как ученик с помощью четко структурированной программы-тренинга учится быть инициатором коммуникации. Тот, кто научился сам давать кому-то другому картинку (даже не понимая ее значения) и таким образом с ним общается, сделал большой прорыв из собственной изоляции.

Если ребенок выбирает картинку и дает ее своему педагогу в руку, то побуждение к коммуникации абсолютно понятно. Причем неважно, смотрит он на кого-то при этом, произносит какие-либо звуки или качает головой.

*На пятом этапе* ученик должен отвечать на вопрос: «Что ты хочешь?». Целью является спонтанный выбор из множества вещей и, тем самым, ответ на вопрос: «Чего бы ты хотел?». Формулировка вопроса сопровождается указанием на соответствующую карточку: «Я бы хотел». Постепенно это вспомогательное движение выполняется отсрочено, затем и вовсе исчезает, и ученик реагирует только на вербальный раздражитель. Он также учится прикреплять на полоску для предложений карточку «Я хочу» и карточку желаемой вещи/действия и вручать полоску педагогу.

*На шестом заключительном этапе* речь идет об ответных и спонтанных комментариях. Ученик должен адекватно отвечать на заданные в случайном порядке вопросы: «Что бы ты хотел?» «Что ты видишь?» «Что там у тебя?». Внимание обращается не столько на требование вещи/деятельности, сколько на название данного явления. Вначале педагог действует так же, как и на предыдущих этапах: задает вопрос, например: «Что ты видишь?», одновременно показывая на карточку «Я вижу». Постепенно визуальная опора исчезает.

*Основные преимущества использования системы «PECS»:*

- «PECS» – это программа, которая позволяет быстро приобрести базисные функциональные навыки коммуникации;

- с помощью «PECS» можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем с помощью обучения наименований предметов, вокальной имитации, или усиления взгляда;
- с помощью «PECS» общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным и, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков.

#### *Недостатки использования системы «PECS»*

Так как «PECS» является коммуникативной системой обмена карточками, то недостатки использования данного метода будут связаны с основными проблемами использования картинок в поддерживающей коммуникации, а именно:

- ограниченное понимание картинок для людей с интеллектуальными нарушениями;
- смешивание, неразличение содержания картинки с её функцией обозначения слова (значения, определяемого сопровождающим толкованием).

## **4.4 Технические средства коммуникации**

### **Коммуникационное устройство iTalk2**

iTalk2 является коммуникационным устройством с двумя разноцветными клавишами. Коммуникатор позволяет осуществлять запись двух сообщений на трёх уровнях, а затем воспроизводить их. Серия из шести записанных сообщений удобна для использования в течение всего дня.

Благодаря такому устройству лица, неспособные полноценно общаться с окружающими, вступают в коммуникацию и привлекают к себе внимание, приобретают опыт целенаправленного общения, научаются пользоваться клавишами как таковыми, речью для выражения своих потребностей. Кроме того, iTalk2 позволяет соединить вывод речи с запуском какого-либо действия. Его применяют в ситуациях, когда необходимо, например, поздороваться и попрощаться, представиться при знакомстве, позвать животное, рассказать о каком-либо событии, произнести слово или предложение, повторяющееся в рассказе или песне. iTalk2 станет прекрасным решением, если необходимо выбрать между двумя действиями, например, слушать музыку или книги, кушать или пить, выразить согласие или несогласие («Да», «Нет») и т.д.

Собеседник может гибко реагировать на каждое отдельное высказывание и тем самым мотивировать пользователя малого коммуникатора к продолжению общения.

Еще одним примером применения этого вспомогательного средства коммуникации являются игры-соревнования или спортивные занятия. Пользователь в выбранном темпе может подать сигнал к началу соревнования командами: «На старт!», «Внимание!», «Марш!», «Стоп-игра!». Благодаря этому он получает возможность активно участвовать в событии.

Коммуникатор имеет регулировку громкости, благодаря этому он более комфортен в эксплуатации. Ударопрочный корпус изделия обеспечивает длительность его использования. Также коммуникационное устройство оснащено прозрачным пластиковым карманом, позволяющим обозначать символ или текст сообщения.

Рис. 7. Устройство коммуникационное iTalk2



### **Коммуникатор «ГоуТок-9» («GoTalk-9») и «ГоуТок-20» («GoTalk-20»)**

Коммуникатор «ГоуТок-9» и «ГоуТок-20» - это вспомогательные технические средства коммуникации с речевым выводом, которые благодаря незначительному весу и встроенной ручке можно носить с собой. Коммуникаторы выполняют функции речевых тренажеров и средств для элементарной речевой коммуникации. Используются для обучения как нормально развивающихся детей, так и детей с нарушением интеллекта и речи (афазия, алалия, дислалия, дизартрия), для реабилитации и облегчения коммуникации и общения взрослых после перенесенного заболевания (черепно-мозговой травмы, инсульта). Основные функции устройств состоят в наличии диктофона, с помощью которого можно записать или воспроизвести заранее записанные на диктофон звуки, слоги, слова, предложения. Усвоенный материал можно удалить или дополнить новыми звуками, словами.

В «ГоуТок-9» имеется 9 полей, 7 из которых можно занимать сообщениями продолжительностью не более 8 с. Сообщения для двух остальных полей могут иметь продолжительность до 15 с. Благодаря наличию четырех уровней, в

которых можно сохранять высказывания, в распоряжении пользователя имеется 36 сообщений общей продолжительностью 6 мин. Громкость звучания регулируется клавишами со стрелками на нижней кромке коммуникатора. Карточка - заставка с изображением полей вставляется под защитную решетку сбоку. Запись сообщений производится через встроенный микрофон. Эти свойства прибора позволяют адаптировать высказывания «ГоуТок-9» к индивидуальным потребностям пользователя. Благодаря простоте конструкции прибор незаменим для людей, приобретающих свой первый опыт работы с подобными устройствами.

Принцип работы «ГоуТок-20» тот же. Отличается тем, что вмещает 100 сообщений, а также пять «основных» сообщений, которые остаются неизменными на каждом уровне.

Для формирования карточек педагогами дома-интерната используются изображения системы PECS. Также рекомендуется использовать специальное программное обеспечение GoTalk Overlay (Гоу Ток Оверлей).

### **Использование вспомогательных электронных средств коммуникации «ГоуТок-9» и «ГоуТок-20»**

Поддерживающую коммуникацию отличает от естественного развития речи один очень важный аспект: говорящие дети следуют своим собственным интересам. Они интуитивно усваивают и используют те слова, которые не только отвечают их сиюминутным потребностям в общении, но и служат дальнейшему развитию их речи. Для ребенка, подрастающего в условиях поддерживающей коммуникации, ситуация выглядит следующим образом: не он, а его окружение определяет слова, предоставляемые в его распоряжение. В связи с этим на окружении ребенка лежит большая ответственность, так как именно они подбирают систему коммуникации и определяют набор слов. Чтобы мысленно продолжить этот путь, необходимо найти ответы на следующие вопросы: «Не приведет ли выбор определенных слов к тому, что дети поневоле смогут говорить только на изначально заданные темы?», «Возможно ли (и как) подобрать и преподать ребенку такой запас слов, которым он сможет пользоваться на протяжении всей жизни?».

*Тематический словарный запас.* Для детей, начинающих самостоятельно общаться с помощью простого вспомогательного средства коммуникации «ГоуТок», рекомендуется применять карточки-заставки с ситуативным словарем. Они имеют очень простую структуру и предоставляют хорошую возможность накопить базовый опыт коммуникации, например, совместные действия или

действия в диалоге. Составление словарного запаса осуществляется следующим образом. Необходимо заранее подумать над тем, какие высказывания будут оптимальными для ребенка в определенной ситуации. Набор высказываний в сочетании с изображениями вводится в коммуникатор и предоставляется в распоряжение ребенка. Таким способом педагог подготавливает тематический диалог. Благодаря этому ребенок получает возможность использовать в определенной ситуации соответствующую «тематическую страницу». Так, например, можно разработать игру «Домашние животные».

Если перенести эту форму создания словаря на более сложное устройство, то складывается впечатление, что составление все новых тематических страниц может дать ребенку богатый словарный запас на всю жизнь. Ведь в результате могут оказаться учтенными все темы. Тогда, казалось бы, ребенку достаточно выбрать нужную страницу, чтобы в определенной ситуации сказать именно то, что ему хотелось. Однако попытки заблаговременно предусмотреть и запрограммировать слова, подходящие для конкретных ситуаций, имеют естественные границы.

*Организационные границы.* Высказывания ребенка с ограничениями или без них настолько многообразны, что их невозможно классифицировать по темам. Тем самым труд по созданию отдельных страниц, нацеленный на то, чтобы во всеоружии встретить любые возможные ситуации, может оказаться бесконечным.

С технической точки зрения, более сложные устройства вполне позволяют объединить друг с другом такие отдельные страницы. Однако если бы мы стали объединять несколько тематических страниц, то вскоре обнаружили бы, что для словарного запаса не остается свободного места. Поэтому педагогу, составляющему такую связанную с ситуацией систему, поневоле придется ограничивать количество тем и их комбинаций. А это - вмешательство в речевые возможности, предоставляемые ребенку. Сам способ позволяет привить ребенку простые прагматические способности, но если ставится задача усвоения словарного запаса для долгосрочного применения, то организация решения этой задачи наталкивается на определенные границы.

*Преимущества и недостатки технических средств коммуникации.* Преимущество заключается в том, что пользователь может однозначно определить тему беседы, что уменьшает зависимость от собеседника. Применение направляющих беседу формулировок: «Ты меня неправильно понял», «Я тебя не понял» или «У меня вопрос» может корректировать ее и при необходимости быстрее исправлять недоразумения.



В числе недостатков вспомогательных средств коммуникации, поддерживаемых компьютером: высокая стоимость, возможная сложность в обслуживании, необходимость регулярного технического контроля и формы крепления или транспортировки. В отдельных случаях необходимо учитывать и время на подготовку, которая подразумевает как освоение устройства сопровождающим лицом, так и специальные тренировки пользователя. Особая проблема возникает при переходе пользователя устройства в другое заведение, смене сопровождающего персонала, в результате чего обеспечить компетентное сопровождение становится сложно.

### Высокотехнологичные вспомогательные устройства

Высокотехнологичные вспомогательные устройства нового поколения часто представляют собой специализированные приспособления, основанные на компьютерных технологиях. Однако с тех пор, как появились относительно недорогие ноутбуки с батареями длительного действия, вошло в обиход просто использовать специальные коммуникативные программы на персональных компьютерах, сотовых телефонах, смартфонах. В настоящее время существует множество коммуникативных программ. Специалисты дома-интерната используют приложение «LetMeTalk» (доступно для Android и iPad), установленные на электронные планшеты.

*Преимущества приложения «LetMeTalk»:*

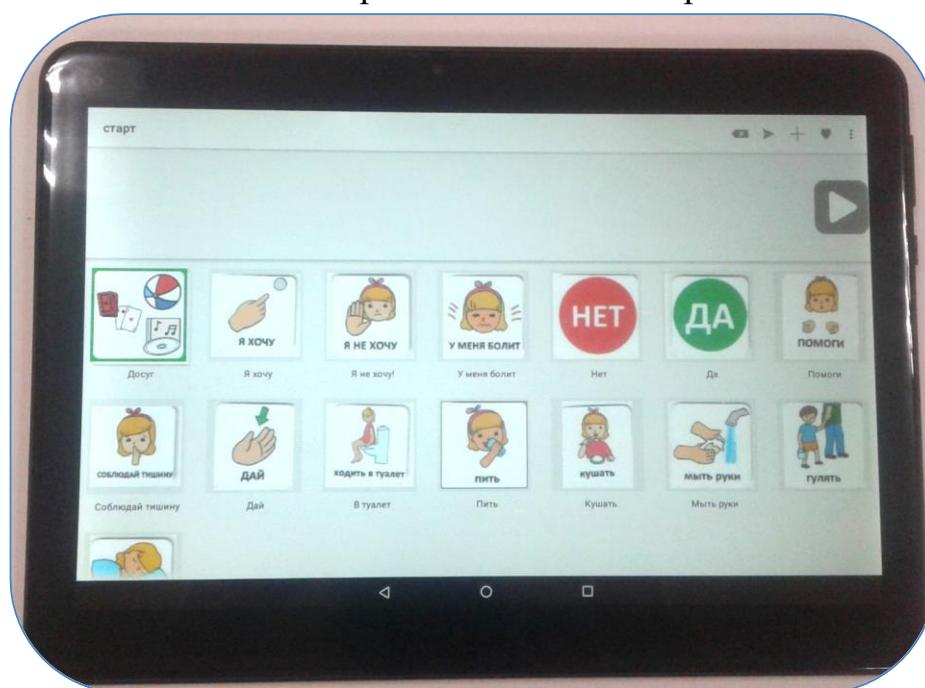
- Удобный и интуитивно понятный интерфейс, спокойная цветовая гамма.
- База данных, включающая более 9000 качественных изображений, размещенных по категориям.

- Русскоязычная голосовая поддержка (озвучивание) как отдельных изображений, так и составленного предложения.
- Возможность создавать и редактировать категории, а также удалять ненужные.
- Возможность менять местами категории и картинки, что облегчает использование приложения ребенком.
- Возможность захватывать изображения с камеры устройства и добавлять из галереи планшета или смартфона.
- Поддержка русского языка: голосовое озвучивание синтезатором речи подписей на русском языке, поиск на русском языке карточек «Рес» в базе приложения.

*Недостатки:*

- Опции на английском языке.
- Нет возможности «озвучить» карточки «Рес» самостоятельно.

Рис. 8. Электронный планшет с приложением «LetMeTalk»





## 5. Обучение намеренной коммуникации

Квалификация психофизического развития лиц с интеллектуальными, сенсорными, двигательными и поведенческими нарушениями препятствует намеренному инициированию попыток общения. Актуальная система коммуникации, как правило, неудовлетворительная, малодифференцированная или неадекватная; ограничивается конкретными ситуациями и определяется чрезмерной зависимостью от окружающих (родителей, педагогов). Поэтому в процессе обучения поддерживающей коммуникации ребенок с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития овладевает не только ее средствами, но и пониманием назначения (намеренная коммуникация), элементарными коммуникативными функциями, навыками ведения и поддержания диалога. Признание различных коммуникативных проявлений, неумышленных и намеренных, многообразия средств их выражения является ключевым в понимании коммуникации данной категории лиц и выборе оптимальных методов обучения.

### Обучение элементарным коммуникативным функциям

Обучение элементарным коммуникативным функциям обеспечивает удовлетворение лицами с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития 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 сиюминутным, естественным подкреплением.

Необходимо определить, что же послужит наиболее сильным мотивом начала коммуникации. Для одних - это выбор и требование какого-либо предмета (игрушки, пищи). В иных случаях таковыми являются привлечение внимания потенциального собеседника, отказ от предмета, деятельности. Одновременно можно обучать сразу нескольким элементарным функциям, адекватно и точно реагируя на коммуникативные проявления ребенка.

**Осуществление выбора.** Обучение начинается с предъявления нескольких желаемых объектов. После того как объект выбран, ребенок получает его. Затем количество предлагаемых объектов увеличивается. Формирование данной

коммуникативной функции позволяет выявить потребности ребенка, особенно в тех случаях, когда они неизвестны. Если, осуществляя выбор, ребенок отдает предпочтение нейтральному (нежелательному) объекту (деятельности), то необходимо дать соответствующий объект. Возможно, такой выбор определяется стремлением его исследовать. Отсутствие отклика взрослого на подобное поведение (ошибочный вариант) или настаивание на повторении попытки обесценивают потребности ребенка и противоречат принципам бихевиоризма. У ребенка складывается понимание, что независимо от содержания сообщения он в конечном итоге все равно получит определенный объект. Аналогичным образом взрослый удовлетворяет потребность в нежелательном объекте (деятельности). Важно проанализировать: действительно ребенок хочет получить этот объект или он допустил ошибку и может ли ее исправить. Ощущение последствий выбора - единственно возможный путь достижения понимания ребенком всей значимости коммуникации. В процессе обучения выбору могут возникать следующие трудности.

*Ребенок не осуществляет выбор:*

- возможно, он не узнает объекты. Следует изменить порядок их расположения. Ребенку со сниженным зрением необходимо обеспечить узнавание, задействовав тактильные, обонятельные, слуховые и вкусовые ощущения;
- возможно, он устал или предлагаемые объекты недостаточно привлекательны. В этом случае предоставляют возможность выбрать другие объекты или связывают выбор с каким-либо режимным моментом. Например, предлагают выбрать продукты питания в ситуации приема пищи, когда необходимость удовлетворения потребности в пище ярко выражена;
- возможно, у ребенка отсутствует понимание предлагаемых для выбора объектов. Если он не соотносит объект и его символьное обозначение, то не будет реагировать на пиктограммы, предметные изображения на картинках. Необходимо обеспечить ситуацию выбора реальных объектов или их фотографий;

*Постоянно выбирает объект, находящийся в определенном месте:*

- возможно, объект ближе всего расположен к ребенку и всегда оказывается у него «под рукой». Следует изменить последовательность объектов, чтобы убедиться, что все они знакомы ребенку, и он может одинаково непринужденно выбрать любой из них;
- подобное поведение продолжается и ребенок, не задумываясь, выбирает любой объект. Возможно, все объекты одинаково привлекательны. Тогда часть их можно нейтрализовать, заменив картинки, пиктограммы

карточками, лишены изображения. Рекомендуется периодически изменять порядок расположения объектов, чтобы ребенок мог находить наиболее привлекательные из них. Следует избегать предъявления нежелательных объектов, вызывающих негативные реакции.

**Требование.** Отличие требования от выбора заключается в том, что ситуация выбора предусматривает возможность наглядного восприятия последовательности объектов. Тогда как требование может возникнуть спонтанно и независимо от присутствия желаемого объекта. Оно высокомотивировано, поскольку удовлетворяет потребности ребенка:

- получить желаемый объект (выбирает в коммуникативной книге картинку с изображением попкорна);
- получить внимание и информацию от ближайшего окружения (повторяет слово «мама» до тех пор, пока она не появится; спрашивает: «домой?», желая узнать, пришло ли время идти домой);
- разрешить заняться любимым делом (поворачивается к взрослому и следит, разрешит ли он открыть коробку и взять печенье; трет глаза и выглядит усталым, «сообщая», что хочет спать, либо нажимает на кнопку проигрывателя сообщений).

Сначала требование формулируется обобщенно: «Хочу ...», затем конкретизируется: «Хочу напиток» или «Хочу молоко». Обобщенное требование более действующее, но трудноинтерпретируемое собеседником. Переход от общего запроса к частному позволяет принимать во внимание наличие у ребенка той или иной потребности: «Сообщи мне, если ты голоден», а затем способствовать более дифференцированному ее выражению: «А сейчас скажи мне, что бы ты хотел съесть». Обучение требованию предполагает обращение к приему побуждения. С помощью косвенных указаний взрослый направляет внимание ребенка к тому или иному объекту, например, соку, таким образом, чтобы он попросил его.

Первоначально требование отрабатывается в присутствии желаемых объектов, которые постепенно исчезают. Взрослый убирает хорошо знакомые объекты и побуждает ребенка спрашивать о них, устанавливая ассоциативные связи между объектами одной тематической группы.

Например, если в игровом сюжете присутствуют кукла, ее одежда и игрушечный шкаф для одежды, то в последующем демонстрация одежды и шкафа актуализирует желание ребенка играть с куклой. Или можно преднамеренно сократить четко заданную знакомую последовательность ежедневно повторяющихся действий в режиме дня, пропустив несколько необходимых объектов. Желание завершить деятельность будет стимулировать ребенка

спросить об отсутствующем объекте, а выявленное несоответствие вызовет возражения. Согласно другой технике необходимо соотнести требование с ситуацией или временем, когда ребенок почувствует острую необходимость в удовлетворении своей потребности и будет вынужден сказать об этом взрослому.

**Привлечение внимания.** Формирование умения привлекать внимание со стороны ближайшего окружения затруднительно для лиц, использующих беззвучные средства дополнительной и альтернативной коммуникации: жесты, символы, коммуникативные доски и др. Реализация этих приспособлений связана с непосредственной коммуникацией, тогда как получение внимания служит предпосылкой взаимодействия. Данная группа пользователей нуждается в звуковом сопровождении (гудок, свист, хлопок в ладоши). Возможно, ребенок просто не понимает значения этой функции как неотъемлемой части начала коммуникации либо не желает привлекать к себе внимание. Это часто встречается при обучении намеренной коммуникации, когда попытки выработать связь между коммуникативным поведением ребенка и ответной реакцией взрослого приводят к тому, что любое проявление коммуникации мгновенно привлекает внимание окружающих.

**Отклонение, несогласие.** Их формированием иногда пренебрегают, что неправомерно, поскольку данная функция позволяет:

- отклонить нежелательный объект, деятельность, обстоятельство (откладывает в сторону карандаши, что означает нежелание рисовать; кричит, если не находит любимой игрушки на обычном месте);
- выразить несогласие (вертит головой в ответ на сообщение, что его очередь поливать растения).

Имеющиеся поведенческие проблемы препятствуют выражению желаний соответствующим способом. Если ребенок неспособен показать отклонение, взрослый обеспечивает ему нежелательное затруднительное положение, что приводит к непосредственному отклонению. Начинают с обобщенной формы отклонения «Нет», затем конкретизируют «Нет» + «Молоко», что значит «Я не хочу молоко». Обучение отклонению бывает затруднительным, но при этом важно не убирать нежелательные объекты в ответ на неадекватное поведение.

Необходимо сформировать отклонение, несогласие, что помогло бы ребенку эффективно выходить из нежелательных ситуаций (вокализация, повороты головы, движения рук). Следует уметь распознавать и подхватывать потенциальные проявления отклоняющего поведения. Например, как только ребенок начинает хмуриться, взрослый поощряет недовольство, взмахивает его руками, всхлипывает, кричит, плачет. Вскоре, заметив хмурый взгляд ребенка, он побуждает к отклонению «Нет» и немедленно убирает отклоняемый объект либо

прекращает отклоняемую деятельность. Приобретенный способ отклонения, несогласия может реализовываться чрезвычайно быстро в ответ на нежелательный объект. Тогда правомерно обучить новому способу выражения отклонения, несогласия вне фактической отрицательной ситуации, например, сообщать «Нет», поворачивая голову либо показывать символ «Нет» посредством имитации. Затем закрепить эту форму в присутствии нежелательного объекта, выполнения нежелательной деятельности. Постепенно помощь взрослого сводится к минимуму. Иногда ребенок отклоняет важные объекты (деятельность). В этом случае деятельность целесообразно прекратить и продолжить спустя некоторое время, выполняя пошагово.

**Комментарии.** Эта коммуникативная функция позволяет «называть» близких, давать комментарии к предметам, действиям (показывает картинку «Дом» на коммуникативной доске, если узнает игрушку на полке, не пытается взять игрушку - тем самым дает знать, что у него дома имеется аналогичная игрушка); по поводу самочувствия и ощущений (показывает на ухо и «болит» на коммуникативной доске; изображает жест «Спать» и опускает голову); выразить согласие или подтверждение (в ответ на вопрос: «Хочешь печенье?» протягивает руку и берет его; мама, наливая сок в стакан, спрашивает: «Ты хочешь сок?», повторяет реплику и берет стакан с соком).

**Ежедневное социальное взаимодействие.** Обеспечивает инициирование коммуникации и выбор образцов социального поведения. Ребенок «задает» заученные вопросы, типа «Как тебя зовут?», говорит «Спасибо» с помощью голосового устройства, показывает жест «Извините», если наступает кому-либо на ногу.

## **Стратегии стимулирования потребности в коммуникации**

Описанные ниже стратегии хорошо зарекомендовали себя, когда нужно обучить коммуникативным функциям: «что-то требовать» и «что-то отклонять».

**Стратегия «Чего-то не хватает»:** в повседневной ситуации провоцируют отсутствие важного предмета, тем самым побуждая к коммуникации. Отсутствие необходимого предмета приводит к невозможности осуществления игры или какой-либо другой деятельности. Дети должны попросить с помощью жестов или карточек недостающую деталь. При таком сценарии ребенок должен владеть соответствующими жестами или карточками. Подобную учебную стратегию можно использовать во многих повседневных ситуациях.

**Стратегия «Помощь с задержкой»:** применяется для того, чтобы дети научились просить о помощи в зависимости от ситуации. Если ребенку нужна

помощь, чтобы открыть банку, то ему не сразу ее оказывают, а ожидают: попросит ли он в какой-либо форме, например, с помощью жестов или карточек о помощи. Если этого спонтанно не происходит, ученику помогают, указывая на символ или выполняя жест - просьбу о помощи. Эта стратегия особенно успешна в естественных повседневных ситуациях.

**Стратегия «Действие с задержкой»:** при данном методе действие задерживается, а выполняемое в данный момент - прерывается. Если человек собирается, например, взять предмет, его останавливают и просят указать на соответствующий символ или выполнить соответствующий жест. Как символ, так и жест должны быть ребенку известны. Таким образом, дети начинают понимать взаимосвязь между коммуникативным действием и его следствием.

**Стратегия «Что-то не так»:** дети с умственными ограничениями должны учиться от чего-то отказываться. Им предлагают две вещи, например, два разных фрукта и просят выбрать один из них. Если ребенок проявляет четкое предпочтение и протягивает руку к предмету, ему намеренно протягивают не тот фрукт, тем самым провоцируют отклонение или несогласие, отказ. Так и в повседневной жизни люди должны учиться отказываться от чего-то соразмерно ситуации. Но прежде нужно оговорить или заучить соответствующие символы, жесты или другие знаки.

**Повседневные действия:** наряду с умышленно создаваемыми стратегиями введение и применение коммуникации с поддержкой особенно подходит для повседневных ситуаций. С этой целью хорошо использовать ежедневно повторяемые действия, такие как умывание, одевание и раздевание, принятие пищи и др.

Предпосылкой для коммуникации при выполнении повседневных действий является их структурированность, ребенок учится предвидеть действия и реагировать на них. Основным в такой ситуации является то, что взрослый оставляет достаточно времени между отдельными шагами действия, чтобы у ребенка была возможность отреагировать. Для инициирования спонтанной коммуникации можно намеренно опускать определенные шаги действия, предоставляя ребенку возможность потребовать действовать в привычном режиме. Если повседневное действие происходит в определенном месте, например, в ванной, то можно разместить там картинки или пиктограммы. Затем задают вопрос: «Что будет сейчас?». Ребенок показывает на соответствующий символ либо взрослый задает вопрос и одновременно показывает на символ.

**Естественные методы обучения:** имеют место в повседневной жизни человека, использующего коммуникацию с поддержкой, так как исходят из того, что знакомые места, люди и действия представляют собой благоприятную среду

для коммуникации. Раньше в Германии логопед зачастую работал с ребенком индивидуально во время приема. Однако оказалось, что дети легче учатся коммуникации, если с ее помощью могут добиться в повседневной жизни вещей или действий, которые представляют реальную мотивацию. Применение так называемого «прагматичного принципа» может означать, что сначала ребенок вообще не понимает точного значения символа, но он начинает постепенно осознавать, чего он может достичь, показывая на данный символ.

Естественные методы обучения соответствуют той манере, в которой родители абсолютно интуитивно общаются со здоровыми детьми. Но в отличие от естественной коммуникации с младенцами данные методы ориентированы на окружающую среду и разный возраст людей. К естественным методам обучения относятся:

*Адаптированная речь.* Если люди должны научиться коммуникации с поддержкой, им необходимы партнеры, которые много с ними разговаривают, находятся в диалоге. В повседневной жизни это значит, что они описывают собственные или наблюдаемые действия. Нужно озвучивать предполагаемые намерения или чувства. Здесь имеет смысл разговаривать таким языком, который приспособлен к обучаемому, дает ему возможность понимать сказанное. Следует говорить медленно, четко, короткими предложениями. Кроме того, необходимо делать паузы, чтобы у ребенка была возможность выразить свои мысли.

*Наблюдать, куда направлено внимание человека.* Если дети и подростки недостаточно используют устную речь, то часто получают удовольствие, если за их коммуникацией следят. Это проявляется в том, что коммуникативный партнер внимательно наблюдает за детьми и замечает, куда именно направлено их внимание и что следует далее. Если кто-то прерывает свое действие и смотрит в окно, то в таких случаях обычно говорят: «Не отвлекайся, Слава, продолжай дальше». Согласно модели естественных методов обучения сказали бы: «Ага, ты смотришь в окно. Вероятно, что-то тебя там заинтересовало?». Или если кто-то пугается внезапного шума, можно было бы на это отреагировать и сказать: «О, тебя это испугало. Да это просто тарелка упала».

*Подхватывать высказывания.* Все высказывания человека, который учится коммуникации с опорой, должны учитываться и рассматриваться как важные. Каждый нуждается в осознании того, что может общаться при помощи своих даже не совсем привычных высказываний. Понимание человеком обстоятельства, что его высказывания воспринимаются, и воспринимаются всерьез, обеспечивает высокую мотивацию и приводит к новым коммуникативным попыткам.

*Предоставить человеку возможность управлять самому.* Когда человек осознает, что он управляет ситуацией, его мотивация к коммуникации

усиливается. Предоставить управлять самому - значит, например, что я продолжаю тему, которую начал обучаемый коммуникации человек. Я могу продолжать задавать вопросы по этой теме или дополнять ее. Тем самым достигают, как правило, и более продолжительного внимания.

*Синхронная коммуникация.* Люди, обучающиеся коммуникации с поддержкой, нуждаются в моделях, которые они могут имитировать. Обычно дети учатся говорить, имитируя своих коммуникативных партнеров, которые к тому же постоянно побуждают их к коммуникации. Научные исследования показали, что дети глухих родителей автоматически начинают жестикулировать, невнятно бормочут себе под нос, даже если они могут без проблем научиться говорить. Они интуитивно имитируют своих родителей или близких им людей. Тот, кто учится коммуникации с поддержкой, нуждается также в людях, общающихся подобным образом. Под синхронной коммуникацией понимают то, когда хорошо знакомый человек говорит и дополнительно выражает отдельные понятия либо слова выбранными методами коммуникации с опорой. Так, произнесение ключевых слов фразы «Завтра мы не идем за покупками» сопровождается жестами или указанием на соответствующие символы. Это особенно важно в самом начале обучения, когда еще общаются при помощи предметов, символов, фотографий или жестов.

Пользователю поддерживающей коммуникации необходим коммуникативный партнер, который также применяет данную коммуникацию. Поэтому выбирая словарный запас, имеет смысл добавлять символы, предполагаемые для коммуникативного партнера. Доказано, что использование синхронной коммуникации способствует овладению речью, в частности, ее пониманию. Множество людей с ограничениями воспринимают информацию с помощью различных анализаторов для ее прочного запоминания. Поддерживающая коммуникация прежде всего способствует формированию представления о том, как осуществляется коммуникация с помощью предметов, графических символов и жестов.



## Заключение

Поддерживающая (дополнительная и альтернативная коммуникация) – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным удовлетворительно объясниться с помощью речи. Основное правило альтернативной коммуникации: «Человек должен иметь возможность сказать, что хочет, тем способом и с той скоростью, с которой может».

Поддерживающая коммуникация может:

- использоваться постоянно;
- временно замещать речь;
- использоваться как вспомогательное средство для улучшения овладения речью.

Обучение детей и подростков, у которых отсутствует или затруднена речь, альтернативным и дополнительным способам коммуникации может улучшить качество их жизни, повысить их самоуважение и контроль над собственной жизнью, дать возможность чувствовать себя равными в обществе. Кроме того, людям с тяжёлыми двигательными нарушениями овладеть дополнительной коммуникацией может быть легче, чем другими навыками.

К выбору системы альтернативной коммуникации надо подходить с учётом многих аспектов. Система должна облегчать повседневную жизнь, позволять человеку в меньшей степени чувствовать себя инвалидом и больше управлять собственной жизнью. Следовательно, выбор системы коммуникации должен строиться на ситуации человека в целом. Большинству людей, нуждающихся в средствах альтернативной коммуникации, также требуются и другие виды помощи. Введение новой системы коммуникации должно быть скоординировано со всеми остальными услугами, такими, как образование, обучение, помощь и т.д.

Взрослые, окружающие детей и подростков, осваивающих поддерживающую коммуникацию должны помнить о том, что:

- детям нужно как можно больше поводов для общения;
- о важности личного примера пользования средствами АДК, т.е. взрослые должны прибегать к помощи коммуникативной книги с карточками PECS, жестов, коммуникаторов;
- необходимо поощрять детей за малейшие проявления намеренной коммуникации;
- обучение поддерживающей коммуникации не должно быть изолировано от других видов повседневной деятельности.

# Приложения

Приложение 1

## Описательный словарь жестов

(Т.В. Лисовская)

№ п/п	Слово	Жест
<b>Тема</b>	<b>Разное</b>	
1.	Жест «я»	указательный жест рукой на себя (меня зовут ... (личное имя))
2.	Жест «приветствие»	поднятая рука (желательно правая), согнутая в локте, совершает движения из стороны в сторону (здравствуйте, добрый день (утро, вечер), привет)
3.	Жест «прощание»	движения кистью руки вперед-назад (до свидания, пока, до встречи, до завтра)
4.	Жест, выражающий просьбу, — «дай»	рука вытянута вперед ладонью вверх, пальцами руки выполняются сгибательные - разгибательные движения к себе
5.	Жест «на», «возьми»	рука вытянута вперед ладонью вверх
6.	Жест «хорошо», «отлично», «прекрасно», «здорово» и т. д.	рука сжата в кулак, большой палец указывает вверх
7.	Жест «плохо», «ужасно», «не красиво» и т. д.	рука сжата в кулак, большой палец указывает вниз
8.	Жест «да», «хочу», «буду», «надо», «возьму», «могу» и т. д.	движения головой, кивок, обозначающие согласие
9.	Жест «нет», «не хочу», «не буду», «не надо», «не возьму», «не могу» и т. д.	движения головой слева направо, обозначающие отрицание
В указательных жестах (п. 10—18) можно использовать палец руки или ладонь (по индивидуальным двигательным возможностям детей)		

10.	Жест «голова»	пальцем руки дотронуться до головы
11.	Жест «нога»	пальцем руки дотронуться до ноги
12.	Жест «рука»	пальцем руки дотронуться до руки
13.	Жест «живот»	пальцем руки дотронуться до живота
14.	Жест «спина»	пальцем руки дотронуться (по индивидуальным возможностям) до спины
15.	Жест «глаза»	пальцем руки дотронуться до глаза
16.	Жест «рот»	пальцем руки дотронуться до рта
17.	Жест «нос»	пальцем руки дотронуться до носа
18.	Жест «уши»	пальцем руки дотронуться до уха
19.	Жест «хочу в туалет»	приспускание брюк, юбки двумя руками
20.	Жест «пить»	имитационные движения, обозначающие питье из кружки: рука, согнутая в локте, имитирует держание кружки, подносимой ко рту
21.	Жест «мыть руки»	имитационные движения, обозначающие мытье рук: ладони рук совершают потирающие движения вперед-назад
22.	Жест «чистить зубы»	имитационные движения, обозначающие чистку зубов: указательным пальцем руки коснуться губ и совершать движения вправо-влево
23.	Жест «расчесываться, причесаться»	имитационные движения, обозначающие причесывание: одна рука как будто сжимает расческу и проводит по волосам по направлению ото лба назад
24.	Жест «спать»	имитационные движения, обозначающие желание поспать: две ладони сложены вместе и прижаты к уху, голова немного наклонена
25.	Жест «кушать»	имитационные движения, как будто зачерпнули суп и поднесли ладонь ко рту
26.	Жест «достаточно», «окончание», «конец» какого-либо производимого действия	отталкивающие движения от себя одной или двумя руками
27.	Жест «вытираться»	движения рук ото лба к подбородку и обратно
28.	Жест «птица»	имитационные движения, обозначающие взмахи крыльев
29.	Жест «большой»	обе руки развести в стороны
30.	Жест «маленький»	вытянуть указательный и большой палец одной руки, расположив их на небольшом расстоянии друг от друга

31.	Жест «тихо», «тишина»	указательный палец руки приложен к сомкнутым губам
32.	Жест «дом»	сомкнутыми ладонями обеих рук показать треугольник, имитируя крышу
33.	Жест «одеваться»	имитационные движения руками, как будто запахиваем на себе одежду
34.	Жест «чистый»	ладонью одной руки погладить ладонь другой руки
35.	Жест «грязный»	ладонями обеих рук произвести стряхивающие движения
36.	Жест «один»	показываем один указательный палец
37.	Жест «много»	показываем пальцы обеих рук
38.	Жест «два»	показываем два пальца: указательный и средний
39.	Жест «бутерброд»	ладонью одной руки проводить по ладони другой руки, как будто размазывая масло ножом
40.	Жест «нож»	ребром ладони одной руки проводить по ладони другой руки, как будто отрезая что-то ножом
41.	Жест «корова»	поднести указательные пальцы ко лбу, по направлению вперед, имитируя рога
42.	Жест «холодно»	руки обнимают трясущееся тело
43.	Жест «жарко»	перед лицом двумя руками выполняются действия обмахивания
44.	Жест «рисовать», «писать»	имитационные движения рукой, как при выполнении штрихования
45.	Жест «ножницы»	двумя пальцами одной руки изображать движение ножниц
46.	Жест «книга», «газета»	имитационные движения ладонями рук, как будто раскрыли книгу
47.	Жест «лестница»	показать одной рукой поступательные движения вверх, как будто поднимаемся по ступенькам
48.	Жест «деньги»	потереть большой палец об указательный той же руки
49.	Жест «высокий»	ладонь одной руки вытянуть и расположить параллельно полу на уровне своего роста
50.	Жест «низкий»	ладонь одной руки вытянуть и расположить параллельно полу на уровне своего пояса

## Библиографический список

1. Боровская, И.К. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И. К. Боровская и др.; под ред. Т. В. Лисовской. - Мн.: НИО, 2007. — 216 с.
2. Вентланд, М. Учебно-воспитательные работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод. Пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; Науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Мн.: БГПУ, 2009. – 276., ил.
3. Тверская, О.Н. 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 с.
4. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): Руководство для педагогов/ Лори Фрост и Энди Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.