

Методические рекомендации
по использованию альтернативной
и дополнительной коммуникации (АДК)
в стационарных учреждениях
социального обслуживания



УДК 364.787.2-056.26-053.2

ББК 65.272

М54

Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / под ред. О. В. Караневской. – Изд. 2-е, переработ. и дополн. – М.: Теревинф, 2022. – 246 с. – ISBN 978-5-4212-0671-2.

I. Караневская, О. В., ред.

Состав рабочей группы и авторский коллектив:

Ирина Олеговна Ананьева, Нонна Николаевна Базарова, Татьяна Борисовна Горячева, Екатерина Сергеевна Григорьева, Кира Вячеславовна Женихова, Ирина Игоревна Захарова, Ирина Николаевна Иванова, Ольга Викторовна Караневская, Инна Александровна Коровницына, Наталья Викторовна Матвеева, Елена Анатольевна Никитина, Владислав Олегович Окладников, Екатерина Михайловна Полякова, Юлия Александровна Разуваева, Надежда Анатольевна Турусова.

В методических рекомендациях изложены общие требования к введению и использованию альтернативной и дополнительной коммуникации, а также подробно описан алгоритм введения АДК в стационарных учреждениях социальной защиты.

Рекомендации разработаны рабочей группой, организованной РБОО «Центр лечебной педагогики». Рабочая группа состояла из специалистов, работающих в стационарных учреждениях социальной защиты с детьми и подростками, имеющими тяжелые нарушения развития, и специалистов НКО, оказывающими помощь семьям детей этой же категории с использованием АДК как одного из средств обеспечения доступности среды детям-инвалидам.

Методические рекомендации адресованы специалистам стационарных учреждений социальной защиты, работающим с детьми и подростками с ТМНР, специалистам образовательных учреждений, работающим с детьми этой категории, студентам профильных вузов и родителям.

© О.В. Караневская и авторский коллектив, 2022

© П.Л. Жиянова, 2022

© С.М. Батухина, 2022

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ЧАСТЬ 1. ОБЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИТИИ ОБЩЕНИЯ, СУЩНОСТИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	7
Онтогенез общения	10
Особенности коммуникативного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития	19
Сущность понятия «альтернативная и дополнительная коммуникация»	29
Некоторые правила обучения альтернативной коммуникации детей с тяжелыми нарушениями развития	34
ЧАСТЬ 2. УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОКАЗАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	42
Обязательные условия внедрения и использования АДК в стационарном учреждении	42
ЧАСТЬ 3. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	49
ЧАСТЬ 4. СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ И СРЕДСТВА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	66
Алгоритм введения АДК	66
Стратегии обучения АДК детей с ТМНР	79
Средства АДК	84
Методика создания инструмента, помогающего людям с особенностями коммуникации	
Рассказать о себе. Коммуникативный паспорт	111
Обучение глобальному чтению как метод развития коммуникации детей с тяжелыми нарушениями развития .	120
Комплексная диагностика речевых и неречевых функций у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью с речевыми нарушениями	143
Пример и описание использования средств АДК	205
ЛИТЕРАТУРА.....	216
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ЦИКЛОГРАММА «ОБЗОР ДНЯ»	228
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ (ЭКСПРЕСС-ОЦЕНКА).....	229
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ТАБЛИЦА ОЦЕНКИ ИНТЕРЕСОВ.....	232
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОЦЕНКИ МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДЛЯ ПОНИМАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ АДК	233
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДК	234

Введение

Методические рекомендации разработаны рабочей группой, включающей специалистов, которые работают в стационарных учреждениях социальной защиты с детьми и подростками, имеющими тяжелые нарушения развития, а также специалистами НКО, которые оказывают помощь семьям детей этой категории и используют альтернативную и дополнительную коммуникацию как одно из средств обеспечения доступности среды детям-инвалидам. В методических встречах рабочей группы, проходивших в течение полутора лет на базе РБОО «Центр лечебной педагогики» принимали активное участие специалисты ГБУ ЦСПР «СЕМЬ-Я»; ГБУ ЦСПР им. Г.И. Россолимо; ГБУ ЦССВ «Маяк»; ГБУ ЦСПР «Юнона»; ГБУ ЦСПР «Роза ветров»; ГБУ ЦСПР «Дом детей»; ГБУ ЦСПР «Сколково», ГБУ ЦСПР «Формула роста», РБОО «Центр лечебной педагогики». Отдельная благодарность за участие в методических рекомендациях специалистам БФ «Даунсайд Ап».

Основной целью создания этих методических рекомендаций являлось обеспечение общих требований к введению и использованию АДК в стационарных учреждениях социальной защиты, описание единого алгоритма введения АДК, что, по мнению авторов, должно как повысить возможности использования АДК внутри учреждения, так и обеспечить большую поддержку ребенка при переходе из группы в группу или из учреждения в учреждение.

Актуальность. Международная Конвенция о правах инвалидов, Федеральное законодательство России декларируют право детей и взрослых с инвалидностью на образование, адресное предоставление услуг в соответствии с нуждаемостью и определяют требования к условиям реализации этого права. ФГОС образования детей с ОВЗ и с интеллектуальными нарушениями предусматривает обучение детей средствами альтернативной и дополнительной коммуникации. Альтернативная и дополнительная коммуникация (далее АДК) является одним из главных условий обеспечения качества жизни людей с

тяжелыми нарушениями развития, которым по разным причинам недоступно использование речевой коммуникации или же которые имеют особенности речи (нарушения звуконаполняемости, недостаточность словарного запаса и др.), затрудняющие выражение желаний человека и его чувств, а также усложняющие возможность поддержания диалога.

В учреждениях социальной защиты, оказывающих помощь детям с тяжелыми нарушениями развития, большой процент воспитанников не использует речь как основное средство коммуникации. По данным 2021 года (в оценке участвовали восемь учреждений социальной защиты, оказывающих помощь детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития) от 72% до 96% воспитанников учреждений не говорят или же используют устную речь ограниченно. Отсутствие доступных ребенку и понятных всем окружающим средств общения, которые позволяют попросить, отказаться, выбрать, прокомментировать, задать вопрос и пр., не только значительно осложняет процессы обучения, воспитания и социализации, но и ухудшает прогнозы включения взрослеющего ребенка в социум.

Целью методических рекомендаций является описание специфики введения и использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации при оказании психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, получающим помощь в учреждениях социального обслуживания.

Задачи методических рекомендаций

1. Дать краткие представления об этапах развития коммуникации, причинах и группах нарушения коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.
2. Описать специальные условия использования АДК в психолого-педагогическом сопровождении детей с тяжелыми и множественными нарушениями в учреждении социальной защиты.

3. Раскрыть основные этапы введения средств альтернативной и дополнительной коммуникации в комплексном сопровождении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.
4. Описать технологию использования и требования к разным группам символов АДК (предметным, графическим, жестовым) и техническим средствам.
5. Описать формы и методы обучения АДК детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в учреждениях социальной защиты.

Структура методических рекомендаций

Методические рекомендации состоят из пяти частей.

В первой части кратко изложены представления о специфике коммуникативного развития при обычном и нарушенном развитии, о сущности понятия альтернативной коммуникации, классификации детей с нарушениями речевой коммуникации.

Во второй части рассмотрены условия введения АДК в систему оказания комплексной помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В третьей части описана диагностика коммуникативных умений, обеспечивающая введение АДК в индивидуальную и групповую формы работы в учреждении.

В четвертой части представлена технология введения средств АДК, требования к использованию символов АДК, описаны условия, методы и приемы обучения ребенка использованию АДК. В пятой части описан опыт использования АДК в учреждениях, которые работают с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития. Описаны технологии развития коммуникации, методика работы по развитию речи и коммуникации детей, использование АДК на индивидуальных и групповых занятиях дефектолога; алгоритм составления коммуникативного паспорта для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития; технология речевого и коммуникативного развития через

обучение глобальному чтению; особенности работы со специалистами группы для освоения и поддержания использования жестов и графических символов АДК; технология формирования основных жестов в работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития; создание коммуникативной среды в работе с воспитанниками, участвующими в проекте независимого проживания; методика оценки речевого и коммуникативного развития ребенка на занятиях учителя-логопеда; проведение индивидуальных и групповых занятий с использованием технических средств.

В заключительной части методических рекомендаций приведен список полезных источников (литература и интернет-источники) и приложения.

Часть 1. Общие представления о развитии общения, сущности альтернативной и дополнительной коммуникации

В учреждениях социальной защиты – центрах содействия семейному воспитанию, центрах социально-психологической реабилитации – получают помощь и дети с ТМНР, которые нуждаются в создании специальных условий для обучения, воспитания и социализации. У детей этой категории часто нарушено социально-коммуникативное развитие, как из-за специфики первоначального состояния ребенка (например, тяжелых интеллектуальных нарушений, нарушения опорно-двигательного аппарата и речи при церебральном параличе и пр.), так и из-за возникновения вторичных и третичных нарушений развития. Вторичные и третичные нарушения связаны с ограничением возможностей, задержками сроков и качественным своеобразием развития различных видов деятельности, стойкими трудностями усвоения социально-культурного опыта как основного условия социализации человека. Многие вторичные и третичные нарушения развития могут быть существенно смягчены, если в процессе комплексной помощи развитию коммуникации ребенка уделяется особое внимание.

Альтернативная коммуникация выступает как совокупность способов поддержки межличностного общения при ограниченных возможностях использования речевой коммуникации. При этом средства альтернативной коммуникации задействуются вместе с речью (говорящий собеседник всегда использует речь в дополнении к средствам АДК), а ребенок в зависимости от его возможностей может отвечать, используя сочетание речи и неречевых средств коммуникации или только неречевые средства коммуникации, если устная речь ему недоступна.

Вопреки достаточно устойчивому среди специалистов и родителей убеждению, использование альтернативной коммуникации не ориентировано на замену устной речи. Устная речь является не только наиболее сложной, но и

наиболее удобной формой общения в социуме. Поэтому, как только ребенок или взрослый человек начинает сам использовать речь как средство коммуникации в разных ситуациях, потребность в АДК отпадает, пользователь сам, как правило, отказывается от АДК в пользу более удобного и универсального способа общения.

Использование АДК не является препятствием для систематической работы над речевым развитием ребенка, обучением устной или письменной речи, более того, поддержка эффективного общения при помощи доступных ребенку средств приводит к формированию положительного опыта, оказывает необходимую поддержку развитию речевой коммуникации посредством формирования таких необходимых умений, как:

- привлекать и удерживать внимание собеседника;
- смотреть на собеседника в процессе общения;
- воспринимать звучащую речь и другие символы как сообщение, которое требует ответа;
- соблюдать очередность в общении;
- выражать свое отношение к сказанному собеседником (соглашаться, отказываться, выражать эмоциональное отношение и пр.);
- отвечать на вопрос и задавать вопрос для получения необходимой информации;
- регулировать поведение коммуникативного партнера (попросить повторить сказанное или сказать медленнее, попросить срочно завершить деятельность или ненадолго прерваться (например, чтобы сходить в туалет или попить воды), попросить о другом действии и пр.);
- использовать социально-принятые нормы (здороваться, прощаться, благодарить и пр.);
- ориентироваться в ситуации, помещении, последовательности событий;
- иметь возможность обозначить свои планы или рассказать о прошедших событиях.

То есть альтернативная коммуникация выступает как одна из составляющих комплексной помощи детям и взрослым, не использующим речь как средство коммуникации. Она сочетается с работой по речевому развитию и может выступать в качестве опоры для использования устной и/или письменной речи. Для тех детей и взрослых, которые не могут в силу имеющихся нарушений использовать речь, АДК может стать единственным способом коммуникации, но даже в этом случае нельзя говорить об использовании только одной группы символов (например, карточек или жестов). Обучение использованию АДК ориентировано на согласованное, интегрированное использование доступных средств коммуникации. Например, ребенок с тяжелыми интеллектуальными нарушениями без выраженных моторных ограничений при общении часто успешно сочетает лепетные слова, жесты (как специальные, так и естественные), взгляд на собеседника, мимику. А ребенок с тяжелыми двигательными нарушениями, не позволяющими ему прибегать к жестам, брать и отдавать карточки или предметы, может использовать взгляд для выбора необходимого графического символа или предмета, который обозначает ту или иную потребность, сопровождая взгляд мимикой, доступной вокализацией. При этом, также как и речь, средства АДК позволяют как просто общаться (общение ради общения), так и обеспечивать эффективность других видов деятельности (например, деятельности в быту или на занятиях). То есть использование средств АДК опирается на закономерности и механизмы, которые характерны для общения (коммуникативной деятельности), обеспечивая возможность участия тем, кто не может говорить, поддерживая возможности речевой коммуникации для тех детей и взрослых, чья речь недостаточно понятна или словарный запас не позволяет использовать речь эффективно.

В этом пособии мы не ставили своей задачей рассмотреть все подходы к коммуникативному развитию, однако считаем крайне важным напомнить теоретические основы развития коммуникативной деятельности.

Онтогенез общения

Что такое общение?

Известно, что одним из важнейших условий психофизического развития ребенка является общение (Л.Н. Галигузова, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Е.И. Исенина, М.Ю. Кистяковская, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, М. Томаселло и многие другие). Общение развивается в процессе взаимодействия и участия в совместной деятельности ребенка как со взрослыми, так и с другими детьми. Общение часто рассматривается как коммуникативная деятельность, так как имеет все ее компоненты (цель, мотивы, операции (действия) и средства). При этом общение выступает и как обязательная часть любой деятельности нескольких людей (например, в процессе выполнения каких-то бытовых или учебных задач), и как самостоятельная деятельность.

Под общением в отечественной педагогике и психологии принято понимать взаимодействие двух и более людей, направленное на достижение общей цели (так, как они эту цель понимают) при помощи использования различных средств коммуникации (речевых операций, экспрессивно-мимических, предметно-действенных средств). Для общения важными критериями выступают: личное взаимодействие, ориентированность на партнера по общению, соблюдение очередности общения и пр. Общение обеспечивается разными мотивами и осуществляется с использованием сочетания различных средств общения (речь + взгляд + мимика).

Как развивается общение с другими людьми? Когда появляется общение ребенка со сверстниками?

М.И. Лисина и коллеги [24], [51], [52], [53], [60] выделяют следующую последовательность становления и развития общения:

- в первый год жизни общение развивается в процессе взаимодействия ребенка и ухаживающего за ним взрослого. По ходу этого взаимодействия ребенок начинает выделять другого человека сначала как источник удовлетворения базовых потребностей (например, когда мать подходит к плачущему ребенку, его крик меняется, поскольку у него появляется опыт того, что дискомфорт устраняют), а чуть позже и как коммуникативного партнера. В общении со взрослым ребенок начинает осваивать базовые умения (смотреть на другого человека, соблюдать очередность в действиях, отвечать улыбкой на улыбку, голос или появление другого человека, воспринимать изменение поведения как коммуникативный сигнал и пр.), то есть еще задолго до появления речи ребенок осваивает систему дословесных средств общения – протоязык (Е.И. Исенина). Общение ребенка и ухаживающего за ним взрослого становится основой развития предметно-практической деятельности и подражания, обеспечивает готовность ребенка к осознанию назначения предметов, называнию действий, то есть создает базу для понимания и использования речи. Важную роль в развитии ребенка играет формирование привязанности [20], [21];
- на втором году жизни для ребенка основными коммуникативными партнерами остаются близкие взрослые, ребенок общается с ними для решения разных задач (получения желаемого, изучения чего-то нового, освоения способов поведения в тех или иных ситуациях, в том числе посредством подражания и пр.). Для коммуникации ребенок часто использует жесты, выражающие согласие и несогласие, просьбу, жест прощания, указательный жест (как способ попросить что-то нужное, обратить внимание другого человека на новый предмет или действие). Ребенок все чаще смотрит на взрослого, чтобы понять его отношение к событию, новому объекту, тем самым формируя и усваивая первую систему отношений с окружающим миром. Активное

развитие общения, предметно-практической деятельности обеспечивает усвоение представлений об окружающем мире, готовит ребенка к использованию речи как основного средства коммуникации. Примерно в этом возрасте ребенок начинает непродолжительное время общаться с другими детьми в комфортной и безопасной ситуации (появляется так называемая «игра рядом»);

- к трем годам основным средством коммуникации ребенка становится речь. Опыт общения с другими людьми, освоение различных видов деятельности (продуктивной, элементов игровой деятельности, самообслуживания и пр.), развитие познавательных процессов создают все больше условий для изучения мира, для проживания и систематизации представлений о мире предметов и других людей. В этом возрасте другой ребенок становится предпочитаемым партнером по общению в комфортной ситуации, однако общение со взрослым продолжает играть важнейшую роль (взрослый выступает и как коммуникативный партнер, и как образец для подражания);
- около четырех – пяти лет у детей обычно появляются первые дружеские отношения. Все большую роль играет развитие общения со сверстниками и как средство получения представлений о себе, об окружающем мире, и как способ систематизации этих представлений. В этом возрасте обычно развивающийся ребенок в большинстве ситуаций успешно пользуется речью для решения разных задач, достаточно эффективно сочетает речь и другие средства коммуникации. Развитие общения со сверстниками в старшем дошкольном возрасте, новые возможности усвоения и использования социального опыта обеспечивают появление иной иерархии мотивов (социальные мотивы становятся все более важными), появляется стремление к достижениям, что отражается в развитии игровой деятельности (появляются сюжетно-ролевые игры, игры по правилам и пр.) и приводит к

появлению учебной мотивации и готовности к систематическому обучению;

- наиболее активно общение ребенка со сверстниками развивается в младшем школьном возрасте, и примерно к среднему школьному возрасту отношение и мнение сверстников может становиться для ребенка в некоторых ситуациях более важным, чем мнение взрослых.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что основу для развития общения обеспечивает взаимодействие ребенка с ухаживающим за ним взрослым. Именно взрослый, благодаря возможности гибко реагировать на потребности ребенка, проявляемые в виде голосовых реакций, движений, мимики, создает условия для освоения первого диалога, появления у ребенка возможности влиять на поведение коммуникативного партнера. Сначала ребенок не понимает, что может влиять на ситуацию, его поведение является ненамеренным, но многократное повторение похожих ситуаций способствует тому, что ребенок начинает использовать различные средства коммуникации осознанно. Развитие доречевых средств общения – протоязыка – позволяет создать базу для освоения устной речи, которая становится после трех лет основным средством коммуникации. Освоение речи в свою очередь позволяет более активно осваивать окружающий мир, включая мир социальных отношений. По мере развития различных видов деятельности (продуктивной, игровой) в дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок больше общается со сверстниками, усваивает правила общения и поведения, в том числе те, которые не озвучены в социуме. Поэтому для общения со сверстниками, возможностей обучения в группе необходимо, чтобы были пройдены предшествующие шаги, чтобы была ситуация совместной деятельности и достаточная ориентированность на коммуникативного партнера.

Каковы основные мотивы общения?

По мере развития ребенок осваивает основные мотивы общения [51], [52], [71]:

- личностные (общение ради внимания, совместного переживания и пр.);
- деловые (общение ради получения помощи, освоения новых видов деятельности);
- познавательные (общение, направленное на получение, систематизацию и обобщение представлений об окружающем мире, как предметном, природном, так и социальном).

При этом в зависимости от ситуации и задач развития на первый план могут выходить то личностные, то деловые, то познавательные мотивы общения или их сочетание.

Какие средства общения выделяют?

В процессе развития общения ребенок осваивает и научается согласованно использовать различные средства общения:

- экспрессивно-мимические средства общения (взгляд, улыбка, мимика и пр.) появляются в первые месяцы жизни, развиваются и сопровождают другие средства коммуникации;
- предметно-действенные средства общения (различные жесты, действия с предметами и пр.) возникают ближе к концу первого года жизни, когда у ребенка начинают появляться манипуляции с предметами и формируется возможность подражания действиям взрослого с предметами и без предметов;
- речевые средства общения появляются в конце первого года жизни, становятся основным средством коммуникации у большинства детей около трех лет.

Рассмотрим некоторые особенности развития коммуникативной деятельности у ребенка в первые годы жизни.

Таблица 1. Основные этапы развития общения детей

Возраст	Важные достижения	Мотивы общения	Средства общения
0–2,5 месяца	В первые месяцы жизни ребенок приспосабливается к окружающей среде, в его поведении можно увидеть проявления удовольствия и неудовольствия, которые не адресованы другому человеку, ухаживающий взрослый обеспечивает удовлетворение потребностей	Нет	крик, плач как проявление дискомфорта
3–6 месяцев	Появляется «комплекс оживления» – сочетание движений, взглядов, вокализаций, которые используются как способ привлечь и удержать внимание взрослого, появляется улыбка, адресованная другому человеку и пр. Ближе к 5 месяцам ребенок начинает переводить взгляд с глаз на рот другого человека, то есть ориентироваться на речевой треугольник	Личностные мотивы общения	улыбка, взгляд, движение тела, вокализация
6–12 месяцев	Улучшение двигательных возможностей приводит к изучению окружающего мира, нарастает интенсивность общения ребенка с ухаживающим за ним взрослым, ребенок к 9 месяцам различает своих и чужих, появляется и развивается совместно-разделенное внимание (возможность участвовать в общей деятельности, ориентируясь на поведение и эмоциональные реакции другого человека). Попытка дотянуться до предмета и привлечь к нему внимание приводит к появлению указательного жеста, в процессе диалога (чередование действий, вокализаций и пр.) ребенок осваивает первые жесты (пока, нет и пр.)	Личностные мотивы общения	улыбка, взгляд, движение тела, вокализация, первые жесты
12–24 месяца	Ходьба и развитие мелкой моторики приводят к появлению большого количества действий с предметами (неспецифических и специфических манипуляций). Интерес к предметному миру, действиям с предметами у ребенка сочетается с развитием понимания речи и овладением предметными действиями (использование предмета способом, принятым в обществе)	Личностные мотивы, деловые мотивы (получить помощь, освоить действие и пр.)	улыбка, взгляд, действия с предметами, жесты (указательный, да/нет, общеупотребительные и описательные жесты), отдельные слова
24–48 месяцев	Речь становится основным средством коммуникации, другие средства общения сопровождают и поддерживают речь. Речь используется для выражения основных потребностей ребенка: попросить, попросить что-то еще, задать вопрос, прокомментировать,	Личностные, деловые и познавательные мотивы (использование коммуникации для	устная речь, взгляд, перемещения, мимика, жесты,

	выразить отношение, рассказать о прошедшем и будущем событии и пр. Ребенок общается с разными людьми в разных ситуациях, в том числе используя вежливые слова	получения ответа на вопросы, расширения и уточнения представлений об окружающем мире и пр.)	прикосновения (согласованы между собой, используются одновременно)
--	---	---	--

Таким образом, к началу среднего дошкольного возраста ребенок осваивает все средства общения, использует их для достижения различных задач в общении с окружающими людьми. При этом более поздние средства общения не вытесняют, а дополняют ранее появившиеся средства (взгляд, жесты и пр.). На протяжении дошкольного и школьного детства ребенок осваивает новые ситуации общения, учится решать разные социально-коммуникативные задачи, например не показывать свои эмоции, поддерживать, завершать диалог и пр. [24, 53, 56, 59, 60, 71 и др.].

Общение со взрослым и со сверстниками является одним из основных условий психического развития ребенка. Оно рассматривается и как самостоятельная деятельность, и как составная часть, обеспечивающая участие человека практически в любых видах деятельности. Успешность развития общения зависит от физиологической, психической готовности ребенка и условий, которые создает окружающая среда. Развитие общения происходит поэтапно, поэтому при определении возможностей и задач формирования коммуникации у ребенка с нарушениями развития необходима последовательность этапов в онтогенезе.

Последовательность становления общения, появления и использования разных средств отражена в классификации, представленной в работе Charity Rowland (2011). В путеводителе по интерактивной матрице общения выделены уровни, которые отражают последовательность становления общения при обычном развитии и позволяют определить, на каком уровне может общаться ребенок или взрослый человек с нарушениями речевой коммуникации.

Таблица 2. Уровни матрицы общения и их основное содержание

Уровень общения	Возраст, в котором возникает при обычном развитии	Содержание уровня
Ненамеренное общение		
1-й уровень – ненамеренное общение	0–3 мес.	Поведение отражает комфорт или дискомфорт человека, но не адресовано другому человеку, то есть не носит коммуникативный характер. Люди, осуществляющие уход и хорошо знающие ребенка, могут интерпретировать его состояние, определить потребности по выражению дискомфорта или комфорта
2-й уровень – намеренное поведение	3–8 мес.	Поведение является намеренным, возникает в определенных повторяющихся ситуациях. Представления о потребностях и желаниях становятся очевидными для окружающих и проявляются посредством интерпретации выражения лица, звучания голоса, изменения положения тела и пр.
Намеренное досимвольное (досимволическое) общение		
3-й уровень – нестандартное досимвольное общение	6–12 мес.	Поведение адресовано другому человеку, но в общении используются средства, которые не будут использоваться в более взрослом возрасте, а заменятся социально приемлемыми эквивалентами. На этом уровне активно используются разные выражения лица, голосовые реакции, простые жесты и действия (например, хватание за руки, одежду для привлечения внимания и пр.)
4-й уровень – стандартное досимвольное общение	12–18 мес.	Поведение, адресованное другому человеку, включает использование средств, которые будут применяться и по мере появления других средств общения. Это общепринятые жесты (как свойственные разным культурам, так и присущие определенной культуре, например кивок, показ

		пальцем, изменение интонации вокализаций, перевод взгляда с человека на объект с целью привлечения к нему внимания и пр.)
Символьное (символическое) общение		
5-й уровень – использование конкретных символов коммуникации	12–24 мес.	Конкретные символы физически (по внешнему виду, по сенсорному ощущению, по совершаемому действию или звучанию) напоминают предмет или действие с предметами, которые обозначают. К конкретным символам относят предметы, изображения, звукоподражания, реалистичные изображения и пр. При обычном развитии этот уровень часто пропускается, и ребенок сразу переходит к уровню абстрактных символов, используя конкретные символы в сочетании с другими средствами коммуникации
6-й уровень – уровень абстрактных символов	12–24 мес.	Абстрактные символы коммуникации внешне не похожи на то, что обозначают. К ним относят слова, специальные жесты, напечатанные слова, в том числе набранные шрифтом Брайля
7-й уровень – язык	от 24 мес.	Из коммуникативных символов (конкретных и абстрактных) получают 2–3 символьных сочетания, которые начинают формироваться с правилами языка (я хочу гулять, не буду сок и пр.)

Таким образом, основу коммуникативной деятельности обеспечивает взаимодействие ребенка с другими людьми. В процессе общения со значимым взрослым и другими людьми ребенок переходит от ненамеренного к досимвольному, а затем и к символьному общению, включает в свой арсенал средств коммуникации те средства и способы, которые приняты в обществе, понятны для большинства окружающих его людей. Коммуникативные средства интегрируются и используются с учетом социальной ситуации (кивок или полный ответ, «привет» для близкого человека и «здравствуйте» в обращении к взрослому), обеспечивают потребности ребенка и являются мощным стимулом его психофизического развития. Отсутствие устной речи приводит к значительным трудностям в развитии и социализации ребенка, однако опора на более

ранние средства коммуникации и использование символов (предметов, жестов, изображений) позволяют обеспечить более эффективное общение.

Особенности коммуникативного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Понятие «тяжелых и множественных нарушений развития» (ТМНР) остается одним из наиболее дискуссионных в сообществе специалистов и в обществе. Наиболее устоявшейся является точка зрения на то, что дети с ТМНР – это категория детей, для которых характерны два и более первичных нарушения развития, то есть нарушения, каждое из которых возникает самостоятельно, а значит, одно не является следствием другого. При этом такая сочетанность нарушений негативно влияет на возможности обучения, воспитания и социализации, так как они усиливают, усугубляют друг друга.

Под тяжелыми нарушениями развития принято понимать такие, выраженность которых является существенным препятствием для развития, обучения и социализации ребенка, требуя использования специальных методов и приемов, без которых любые коррекционно-развивающие вмешательства будут неэффективными.

Поэтому в некоторых случаях специалисты используют понятие ТМНР применительно и к детям с тяжелыми нарушениями (например, применительно к детям с расстройствами аутистического спектра, у которых сочетаются аутизм и тяжелые нарушения интеллекта). Так, по данным Морозова С.А., среди детей с ТМНР частота аутистических расстройств составляет 40–50% [Аутизм и нарушения развития, 2018 №2]. При этом для части специалистов правомерность такого расширения используемой терминологии представляется неочевидной.

На практике выраженность и/или сочетанность тяжелых нарушений развития приводит к использованию специальных технологий, методов и приемов, а также к острой необходимости комплексного и системного подхода к сопровождению, поэтому в нашем пособии речь пойдет о работе с детьми с

тяжелыми и множественными нарушениями и с детьми с тяжелыми нарушениями, которые могут рассматриваться как осложненные или сочетанные (например, тяжелые нарушения интеллекта, осложненные поведенческими нарушениями, или генетические нарушения, осложненные соматическими нарушениями и пр.).

В отечественной педагогике и психологии накоплен большой пласт исследований, описаны технологии работы с детьми, имеющими тяжелые и множественные нарушения развития, но мы не стали специально останавливаться на отдельных нозологических группах, указав часть значимых для понимания проблематики публикаций в списке литературы, а попробовали обобщить некоторые закономерности и особенности, свойственные большинству детей, относящихся к этой очень вариативной категории, при этом некоторые из особенностей, выделяемые нами как типичные, могут не совпадать с тем, что наблюдается у отдельных детей внутри категории, так как дети со сходными состояниями и уровнем функционирования могут иметь значительные отличия как из-за специфики собственного социального опыта (отношений с близкими, системности, времени начала и комплексности получаемой помощи), так и из-за индивидуальных особенностей (темперамента, темпа деятельности, мотивации к общению с другим человеком, сферы интересов и пр.). Тяжелые и множественные нарушения развития приводят как к общим, так и к специфическим нарушениям в разных сферах жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья [2], [9], [10], [34], [47], [61], [69], [80] и др. Как правило, чем тяжелее нарушения, тем в большей степени меняется привычный ход развития, тем более выражено отставание в сроках появления новых умений, освоения видов деятельности и тем более качественно специфичным оказывается процесс формирования общения на всех возрастных этапах. Дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития в большинстве случаев не используют речь как основное средство коммуникации, не осваивают в полной мере типичные для своего возраста виды деятельности

(общение, игра, самообслуживание, продуктивные виды деятельности и пр.), им значительно проще общаться со взрослыми, нежели с другими детьми [2], [9], [10], [47], [66], [76], [80] и др. Изучение особенностей социально-коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья показывает, что в первый год жизни на формирование коммуникативной деятельности может оказывать существенное влияние недостаточная активность ребенка в контактах с ухаживающим за ним взрослым. Часто ребенок, имеющий органические нарушения центральной нервной системы, менее настойчив в выражении дискомфорта, плачет тише, менее продолжительно и интенсивно. То есть у него медленнее формируется умение использовать крик как сигнал, способ привлечения внимания, поэтому не всегда взрослый правильно оценивает дискомфорт ребенка и возникает меньше ситуаций непосредственного взаимодействия взрослый – ребенок. На протяжении первых лет жизни при преобладании процессов торможения над процессами возбуждения ребенок может крайне медленно заражаться эмоциями взрослого, слабо и редко демонстрировать удовольствие от этого взаимодействия, что также может приводить к снижению активности взрослого в контактах с ребенком. При преобладании у ребенка процессов возбуждения над процессами торможения он быстро утомляется от контактов с другими людьми, часто реагирует плачем на попытки взаимодействия, плохо успокаивается на руках, что может мешать установлению привязанности между ребенком и ухаживающим за ним взрослым. В качестве специфических, средовых факторов нарушения развития коммуникации может выступать недостаточная подготовленность родителей ребенка первого года жизни к общению с учетом имеющихся у ребенка особенностей. Возможны нарушения взаимодействия в диаде «мать – ребенок», например, в ситуациях длительного лечения ребенка в стационаре, где он находится без родителей, наличия состояний, угрожающих жизни и здоровью ребенка (эпилептических приступов и т.п.), выраженных особенностей внешнего вида ребенка [46], [78] и др. Большую часть информации в общении с другим

человеком ребенок первого года жизни получает, воспринимая выражения лица взрослого, его приближение и удаление, изменение положения своего тела в процессе перемещения взрослым, предвосхищение определенных впечатлений на основании их повторяемости (например, младенческие игры типа «ку-ку»). Поэтому у детей с нарушениями зрения на первом году жизни могут возникать специфические трудности коммуникации: ребенок не отвечает улыбкой на улыбку взрослого, не демонстрирует готовность начать общение при появлении взрослого, может пугаться неожиданных изменений положения тела в пространстве, неожиданных тактильных ощущений. У ребенка с нарушениями слуха на первом году жизни трудности в формировании общения со слышащими родителями, не имеющими доступа к услугам системы ранней помощи, часто связаны с тем, что информация о том, что их ребенок не слышит, может приводить к тому, что родители перестают говорить с ребенком. Снижение речевой активности взрослого часто оказывает неблагоприятное воздействие на длительность и удовольствие от контакта с ребенком. Поэтому для родителей детей первых лет жизни, имеющих сенсорные, двигательные нарушения, необходимо специальное обучение для поддержки коммуникативного развития ребенка [9], [10], [30], [34], [38], [57], [76], [85], [90] и др. Во втором полугодии первого года жизни ребенок, имеющий тяжелые нарушения развития, часто демонстрирует отставание в формировании двигательных умений. Например, ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата может испытывать значительные трудности при совершении любого действия, у него может наблюдаться быстрая утомляемость без получения желаемого результата (например, ребенок не может захватить интересующий его предмет, не может поменять положение тела, чтобы посмотреть, что делает взрослый и пр.). Часто формируется зависимость ребенка от помощи взрослого в любых видах деятельности, что приводит к значительным трудностям развития самостоятельности ребенка, к формированию «феномена выученной беспомощности» (приобретенное в результате личного опыта состояние, при

котором ребенок не стремится выполнять доступные ему действия, не проявляет активность и самостоятельность в потенциально доступных видах деятельности). У ребенка с нарушениями зрения задержка в формировании моторных умений и предметных действий вызывается недостаточностью успешного опыта совершения действия или цепочки действий, необходимостью находить и задействовать обходные пути при освоении движения, используя другие ощущения взамен зрительных. Ребенок с синдромом Дауна и другими генетическими синдромами может иметь значительное снижение мышечного тонуса, неловкость движений, высокую утомляемость, что также может приводить к задержке формирования предметно-действенных средств общения, нарушению основ формирования речевых средств общения как из-за снижения мышечного тонуса и специфики развития артикуляционного аппарата, так и из-за сопутствующих сенсорных нарушений, а также из-за нарушений интеллектуального развития. Недостаточная ориентированность на действия взрослого, трудности установления и поддержания совместно-разделенного внимания могут наблюдаться у многих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) на первом году жизни. Медленное освоение любого нового умения ребенком, у которого в дальнейшем будут установлены тяжелые нарушения интеллекта, также приводит к недостаточному формированию совместной деятельности со взрослым, значительной задержке формирования предметно-действенных средств общения. То есть для большинства детей с тяжелыми нарушениями характерны трудности освоения экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения.

К концу первого года жизни типично развивающийся ребенок посредством общения со взрослым, развития восприятия речи, наблюдения, которое позволит связывать предмет, действие и обозначающее его слово, постепенно начинает понимать речь других людей, использует первые слова. У детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития часто наблюдаются нарушения понимания речи. Это происходит по разным причинам у детей с

нарушениями слуха, зрения, движения, интеллекта, расстройством аутистического спектра и др. Тем не менее недостаточное понимание речи другого человека, задержка в появлении собственной речи является наиболее частым поводом для беспокойства членов семьи ребенка [26], [34], [66], [78] и др. Дети, не имеющие тяжелых нарушений развития, впоследствии осваивают речь как средство коммуникации, у детей с тяжелыми нарушениями развития речь отсутствует или может быть существенно ограничена.

В интервале от года до трех лет для ребенка ведущим видом деятельности является предметная, в процессе которой ребенок получает и систематизирует первичные представления об окружающем мире. При этом взрослый человек, с которым общается ребенок, выступает как носитель знаний о том, как можно действовать с теми или иными предметами, как называются предметы и действия. В процессе этого общения ребенок начинает понимать и воспринимать изображения, слушать короткие рассказы и пр. Ребенок с тяжелыми и множественными нарушениями развития по разным причинам (нарушения интеллекта, нарушения возможностей восприятия информации, нарушения движения, трудности социального взаимодействия), как правило, в значительно меньшей степени ориентирован на сотрудничество со взрослым, имеет ограничения усвоения полученных представлений, трудности формирования связей между словом и предметом или явлением.

Трудности формирования предпосылок общения, недостаточность развития совместной и совместно-разделенной деятельности в раннем детстве приводят к тому, что общение со сверстниками вызывает наибольшие сложности. Общение с другими детьми может не вызывать у ребенка интерес, или же появление интереса сочетается с несформированностью мотивов и средств общения (например, ребенок стремится к другим детям, но не умеет начать, поддержать общение из-за недостаточной сформированности коммуникативных умений, игровой деятельности и пр.). Поэтому успешность общения ребенка с ТМНР в младшем и среднем дошкольном возрасте часто зависит от:

- систематичности обучения ребенка социально-коммуникативным навыкам;
- от поддержки взрослыми общения детей в процессе участия в общей деятельности.

К концу среднего дошкольного возраста большое значение для общения со сверстниками имеют общие интересы, возможность использовать речь как средство коммуникации. Все большее значение приобретает адекватность поведения ребенка в разных ситуациях (в этот период дети становятся достаточно чувствительны к социальным требованиям, поэтому если другой ребенок не следует им, то успешного общения не получится).

В дошкольном возрасте у части детей с тяжелыми нарушениями развития появляется речь, но она далеко не сразу становится основным средством коммуникации, не позволяет ребенку в полной мере решать актуальные задачи (попросить о каком-то событии, поделиться впечатлением и пр.). Большая часть детей с тяжелыми нарушениями развития, в первую очередь детей с сочетанными нарушениями (выраженными нарушениями интеллектуального развития и сочетанными с ними нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.п.), остается безречевой. В дошкольном возрасте у детей с ТМНР нарушения коммуникации проявляются в разных областях:

- нарушения коммуникативной активности. Ребенок часто не может обратиться к другому человеку с понятным сообщением, что приводит к снижению количества обращений к другому человеку. Это оказывает негативное влияние на понимание ребенком контекста ситуации. Отсутствие умения задавать вопросы характерно для многих детей с тяжелыми нарушениями, использующих речь как средство коммуникации. Недовольство от того, что потребность остается неудовлетворенной, может приводить к выраженным нарушениям поведения (ребенок использует крик, агрессию и самоагрессию как средство привлечения внимания для того, чтобы взрослый обеспечил

удовлетворение его нужд, не умеет ждать или просить о помощи иным способом);

- недостаточный опыт общения с окружающими людьми приводит к использованию ребенком типичных, устоявшихся и понятных ближайшему окружению форм общения, которые могут быть ясны близким взрослым, но не информативны для более широкого круга общения (специалистов, знакомых семьи, соседей и пр.). Недостаточность понятных форм общения приводит к снижению самостоятельности ребенка и сужению области социальных контактов вне коррекционно-развивающих занятий;
- крайне медленный темп формирования произвольности является, как правило, следствием того, что ребенок медленнее усваивает социальный опыт, значительно отстает в развитии эмоциональной сферы как в результате биологических нарушений, так и в результате специфики социальной среды, в которой много внимания уделяется преодолению нарушений развития в одних сферах, но задачам социального развития ребенка достаточного внимания не уделяется. Обычно семьи детей раннего и дошкольного возраста рассматривают в качестве приоритетной задачу преодоления психофизических нарушений (например, считают наиболее важным освоение ходьбы, речи и пр.), задачам эмоционально-волевого развития на практике внимания может уделяться значительно меньше (если эти задачи не являются центральными в картине нарушений развития ребенка, как, например, при аутизме). Недостаточность произвольности поведения приводит к сложности общения ребенка со сверстниками, сложности включения в любую детскую группу, где усвоение правил имеет все большее значение, чем ближе возраст ребенка к школьному;
- низкий интерес и/или недостаточный интерес к типичным видам деятельности, представляющим интерес для сверстников, приводят к

сложности участия ребенка в любых видах деятельности, не организованной взрослым (например, игре);

- нарушения речевого развития. Чем старше становится ребенок, тем большее значение имеет использование речи для общения с окружающими людьми. Неречевой ребенок, ребенок, испытывающий сложности при использовании речи для коммуникации, например имеющий недостаточный словарный запас, нарушения звукозаполняемости, влияющие на понимание речи ребенка окружающими и др., может общаться с другими детьми только при специальной помощи.

То есть в дошкольном возрасте происходит наиболее заметное для окружающих своеобразие социально-коммуникативного развития ребенка с тяжелыми нарушениями развития, наиболее ярко проявляющееся в общении со сверстниками. Без специальной помощи ребенок с тяжелыми нарушениями выпадает из ситуации общения с другими детьми, в первую очередь из ситуации свободного (не организованного взрослым) общения.

Таким образом, к моменту достижения этапа школьного обучения многие дети с тяжелыми нарушениями развития имеют общие трудности развития коммуникативной деятельности:

- недостаточность развития мотивов общения. Как правило, наиболее часто страдают мотивы, связанные с сотрудничеством с другими людьми (деловые и познавательные мотивы общения);
- недостаточность развития средств общения, наиболее ярко проявляются нарушения сложных средств общения – речевых операций;
- недостаточность произвольности и саморегуляции;
- недостаточная ориентированность на поведение другого человека как способа усвоения нового и критерия оценки ситуации;
- стойкие трудности усвоения социальных требований и правил поведения;

- стойкие трудности взаимодействия с другими детьми (как более поздний и более сложный вариант коммуникативной деятельности в сравнении с общением со взрослыми).

Таким образом, дети с тяжелыми нарушениями развития имеют особенности коммуникативной деятельности, которые вызваны состоянием ребенка.

Влияние социальной среды может:

- усиливать эти трудности (например, недостаточное внимание к формированию коммуникативных и социальных умений, дефицит положительного опыта взаимодействия со сверстниками, недостаточный учет индивидуальных особенностей ребенка в ходе оказания психолого-педагогической помощи и пр.).
- смягчать их при условии своевременно начатой комплексной систематической помощи, направленной на развитие мотивов и средств общения (не только и не столько речи), в том числе через использование альтернативной коммуникации.

Поддержка коммуникативного развития ребенка, создание условий для обучения коммуникативным умениям детей с тяжелыми нарушениями развития не только способствуют смягчению социально-коммуникативных трудностей, но и обеспечивают условия для освоения основных видов деятельности, способствуют познавательному и речевому развитию.

Поэтому одной из центральных задач в оказании помощи детям и взрослым с тяжелыми и множественными нарушениями развития является поддержка коммуникативного развития, которая включает развитие и интеграцию всех доступных средств коммуникации, создание условий для использования в совместной и совместно-разделенной деятельности как в рамках организованного взрослым занятия, так и в быту имеющихся коммуникативных навыков, развитие сферы интересов и повышение самостоятельности ребенка посредством последовательного изменения видов необходимой помощи и учета его мнения в разных ситуациях.

Сущность понятия «альтернативная и дополнительная коммуникация»

Под альтернативной коммуникацией понимают использование различных средств общения вместо устной речи (при ее отсутствии) и вместе со звучащей речью (при недостаточном развитии речи, что не позволяет удовлетворять потребности ребенка). Если у ребенка есть возможность в какой-то мере использовать устную речь, то принято говорить о дополнительной коммуникации [3], [4], [5], [31], [74], [75], [81], [91], [92], [93] и др.

Какие основные группы пользователей АДК принято выделять?

В зависимости от возможностей понимания речи, от того, какие потребности ребенка должны быть реализованы при помощи средств АДК, выделяют три основные группы пользователей АДК [81]:

- 1-я группа. Альтернативная группа пользователей языка предполагает, что средства альтернативной коммуникации будут использованы для обеспечения реализации основных (базовых) потребностей у человека, который не владеет устной речью и, как правило, имеет снижение понимания речи;
- 2-я группа. Экспрессивная группа пользователей языка. Под экспрессивной группой пользователей АДК принято понимать, что у лиц, относящихся к этой группе, есть достаточное понимание речи и сути социальных ситуаций при отсутствии устной речи. Это приводит к необходимости обеспечивать включение в обучение и использование различных групп коммуникативных символов, в том числе тех, которые позволяют задавать вопросы, выражать свое отношение, сообщать о тех событиях, которые уже случились, и тех, которые могут случиться и пр.;
- 3-я группа. Вспомогательная группа пользователей языка. Под вспомогательной группой пользователей АДК понимают людей, владеющих устной речью, которая может использоваться в качестве средства

коммуникации, однако в силу определенных трудностей речевое развитие не позволяет обеспечить эффективную коммуникацию (недостаточный словарный запас, недостаточное качество звучащей речи, затрудняющее ее понимание, трудности актуализации имеющихся слов и пр.).

Таким образом, для пользователей альтернативной и экспрессивной групп АДК выступает как замена отсутствующей устной речи, для пользователей вспомогательной группы – как способ повышения качества общения и развития имеющихся возможностей использования устной речи.

Как АДК представлено в ПрАООП для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья?

Большое значение во введении средств альтернативной и дополнительной коммуникации играет тесное взаимодействие специалистов организации, а также взаимодействие специалистов учреждения, в котором основное время проводит ребенок, и специалистов школы, которые реализуют образовательную программу ребенка. На основании Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с нарушениями интеллекта существуют разные варианты программ (см. Приложение 5). Одной из важнейших задач является социально-коммуникативное развитие обучающихся, развитие общения при помощи речевых и неречевых средств коммуникации.

Таблица 3. Обучение альтернативной и дополнительной коммуникации в рамках реализации ФГОС для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта)

Вариант программы	Предметная область	Название дисциплины	Коррекционно-развивающий курс
АООП для глухих обучающихся. Вариант 1.4	Речь и альтернативная коммуникация	Жестовый язык	–
АООП для слепых обучающихся.	Язык и речевая практика	Русский язык. Чтение	–

Вариант 3.4		(обучение использованию шрифта Брайля)	
АООП для обучающихся с НОДА. Вариант 6.4	Язык и речевая практика	Общение	Основы коммуникации
АООП НОО для обучающихся с РАС	Язык и речевая практика	Речь и альтернативная коммуникация	Эмоциональное и коммуникативно-речевое развития (альтернативная коммуникация)
АООП НОО для обучающихся с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта)	Язык и речевая практика	Речь и альтернативная коммуникация	Альтернативная коммуникация

Также из ФГОС для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, для обучающихся по варианту 5.2. могут использоваться некоторые приемы и средства дополнительной коммуникации, например, в рамках реализации предмета «Литературное чтение». Следует отметить, что жестовый язык и шрифт Брайля не являются средствами АДК, однако значительные трудности усвоения учебного материала обучающимися с тяжелыми и множественными нарушениями развития (с нарушениями слуха, зрения в сочетании с нарушениями интеллекта) приводят к ограниченному использованию жестов и возможностей использования шрифта Брайля, потому это обучение и отнесено к предметным областям «Речь и альтернативная коммуникация» и «Язык и речевая практика». Для обучающихся с ТМНР, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата (6.4), расстройства аутистического спектра (8.4), и обучающихся с тяжелыми нарушениями интеллекта (9.2) предусмотрены и учебный предмет, и коррекционно-развивающий курс, а также индивидуальные занятия с учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом.

Учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация»

Формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств речевой и неречевой коммуникации, умения пользоваться ими в процессе социального взаимодействия

Разделы: «Коммуникация», «Развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации», «Чтение и письмо». Развитие речи как средства общения, развитие понимания речи, использование речевых и неречевых средств, специальных устройств для коммуникации, обучение глобальному чтению, овладение чтением и письмом на доступном уровне

Коррекционный курс «Альтернативная коммуникация»

Выбор доступных для ребенка средств коммуникации и использование их для решения доступных по возрасту житейских задач

Освоение доступных средств невербальной коммуникации, коммуникативных таблиц, тетрадей, букв и глобального чтения как средства АДК, освоение технических средств АДК

Важным условием является использование имеющихся навыков в разных бытовых ситуациях во внеурочной деятельности, дома, в общественных местах. Для использования АДК применительно к детям, проживающим в стационарных учреждениях социального обслуживания, важно обеспечить взаимодействие между специалистами школы и специалистами учреждения, в котором ребенок проводит основное время. На практике большое количество детей с поведенческими нарушениями не выезжает в школу, к ним учителя приезжают в само стационарное учреждение социального обслуживания, при этом далеко не всегда существует взаимодействие между специалистами разных учреждений. Кроме того, следует отметить, что индивидуальные занятия с учителями в основном достаточно короткие (часто не предусмотрено время между занятиями разных детей на то, чтобы педагог привел ребенка в кабинет и помог ему вернуться в свою группу), далеко не всегда существует взаимодействие между специалистами школы и специалистами учреждения, в котором ребенок находится большую часть времени, а отсутствие домашних заданий, понятных способов междисциплинарного взаимодействия и пр. приводит

к тому, что реализация индивидуальной программы ребенка часто никаким образом не связывается с его жизнью в стационарном учреждении и в семье.

От чего зависит выбор средств альтернативной коммуникации?

Выбор средств альтернативной и дополнительной коммуникации зависит от понимания речи, состояния познавательной сферы, моторных возможностей и некоторых других характеристик. Для понимания того, чему и как учить ребенка с ТМНР, необходимо определение его возможностей в понимании социальных ситуаций, в готовности воспринимать и использовать различные символы как коммуникативные сигналы. Например, если ребенок не ориентирован на другого человека, не пытается воздействовать на него при помощи доступных средств (как это бывает у обычно развивающихся детей первых двух месяцев жизни), то основной задачей будет освоение предпосылок коммуникативного развития, например умения выделять другого человека из окружающей среды, связывать изменение своего состояния с действиями другого человека (например, получать удовольствие от прикосновений, песен и пр.), предвосхищать определенные события, которые повторяются с достаточной частотой (как в играх с другим человеком, так и в режимных моментах), обозначать желание продолжать совместное действие или завершить его, соблюдать очередность в приятном взаимодействии (диалог при помощи поочередного выполнения действий, использования взгляда, может быть, вокализации и пр.). Если ребенок ориентирован на другого человека, то есть воспринимает его как того, кто может обеспечить появление чего-то приятного (новые впечатления, внимание), ориентируется в часто повторяющихся ситуациях, то в качестве средств коммуникации может выступать предмет, жест, изображение (в зависимости от возможности воспринимать символы). В зависимости от уровня развития наиболее важными задачами коммуникации могут становиться повышение активности ребенка (например, через создание ситуаций выбора, обучение ребенка привлекать внимание другого, очередности действий), обучение умению выражать просьбу и отказ, выражать свое отношение

и пр. В зависимости от возможности воспринимать символ могут использоваться как прямо связанные с потребностью ребенка символы (например, предмет, который наиболее полно связан с потребностью ребенка), так и абстрактные символы, например пиктограмма или надпись. Ниже представлена схема, позволяющая отразить выбор средств АДК в зависимости от возможности воспринимать символ как средство коммуникации.

Выбор средств коммуникации опирается на ряд важных критериев:

- простоту и доступность использования символов для ребенка;
- повышение качества жизни посредством более эффективного общения ребенка с окружающим миром (обеспечение потребностей ребенка средствами АДК);
- возможность использовать средства АДК в разных ситуациях с разными людьми;
- возможность развиваться и/или использовать иные средства коммуникации для более эффективного общения в сочетании с освоенными средствами.

Некоторые правила обучения альтернативной коммуникации детей с тяжелыми нарушениями развития

В предыдущей части мы кратко рассмотрели то, как развивается коммуникативная деятельность ребенка при обычном развитии, как нарушения психофизического развития влияют на возможности формирования мотивов и средств коммуникации ребенка. И прежде чем обсуждать то, какие средства альтернативной коммуникации могут быть использованы в поддержке детей, проживающих в стационарных учреждениях, мы хотели бы еще раз обозначить основные условия развития общения ребенка с ТМНР:

- общение со взрослым для большинства детей с ТМНР в течение длительного времени является более простым, нежели общение со сверстниками, поэтому существует необходимость индивидуализации процесса воспитания, обучения и социализации;

- общение основывается на собственной активности человека, поэтому использование альтернативной коммуникации опирается на достаточный уровень развития предпосылок общения (досимволического общения), когда взрослый чутко реагирует на потребности ребенка, создает и поддерживает активность ребенка (обеспечивая ситуации выбора, реагируя на любое поведение как на коммуникативное);
- общение, являясь собственно коммуникативной деятельностью, одновременно обеспечивает участие в любых видах деятельности людей, поэтому развитие коммуникативных умений не может происходить отдельно на занятиях конкретных специалистов – необходимо обеспечение самой коммуникативной среды, в которой сотрудники образовательных и других учреждений и родители замечают это, обеспечивают поддержку коммуникативной активности и включение детей в доступные им виды деятельности в специально созданных и естественных ситуациях, как с использованием специальных средств (например, различные визуальные опоры), так и без них. Это не противоречит необходимости качественно формировать отдельные умения, осваивать навыки на индивидуальных занятиях, но требует смещения акцента с обучения на создание условий для чуткого реагирования среды на потребности ребенка. Выбор средств коммуникации должен опираться на возможности понимания речи и познавательные возможности ребенка, при этом необходимо обеспечивать мультисенсорность среды, когда ребенок может использовать разные коммуникативные средства для сообщения или ответа на сообщение собеседника (кивнуть, показать на карточке, использовать взгляд и жест и пр.)

Правила «хорошего общения»

Одним из важнейших условий развития коммуникации является совместная деятельность людей. У детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в силу ряда нарушений (двигательных, сенсорных, социальных,

познавательных) могут быть существенно нарушены составляющие, обеспечивающие эффективность коммуникации:

- восприятие предметов и явлений окружающего мира;
- умение понимать собственные потребности;
- умение воспринимать другого человека как того, кто может удовлетворить эти потребности;
- умение выражать собственные потребности понятным окружающим способом.

Поэтому освоение ребенком коммуникации требует от окружающих людей опоры на уровень актуального развития ребенка (подробнее про это в части 3), а также создания подходящей для коммуникации среды. Ниже приведем краткое описание основных правил установления первичного контакта с ребенком, имеющим ТМНР [11], [40], [43], [70], [85], [87] и др.:

- **сначала наблюдение**

Когда мы оказываемся в одном пространстве с ребенком, имеющим тяжелые нарушения развития, мы сразу можем обратить внимание на то, как он двигается, дышит, реагирует ли видимым образом на появление другого рядом с собой. Период наблюдения за тем, в каком состоянии ребенок, чем он занят, в каком темпе он сейчас воспринимает реальность, очень важен, прежде чем мы начнем какие-либо действия, попытки установить контакт;

- **создание комфортной ситуации для начала взаимодействия**

Взрослый должен находиться на комфортном для ребенка расстоянии. Важно, чтобы лицо взрослого находилось на уровне глаз ребенка, чтобы ребенок с нарушениями зрения мог протянуть руку и дотронуться до взрослого. Если ребенку некомфортна предложенная дистанция (отводит взгляд, отодвигается и пр.), то необходимо ее увеличить. Для некоторых детей с РАС с трудностями использования зрительного контакта в процессе наблюдения становится очевидно, что им удобнее, когда

взрослый находится не прямо перед ними, а несколько в стороне. При этом другие дети с РАС могут смотреть на другого человека без проявлений дискомфорта. Учитывая, что у многих ребят нарушена чувствительность (например, отмечается гиперчувствительность к некоторым стимулам), то специалисту важно не использовать парфюмерию с выраженными запахами, но в некоторых случаях и определенные запахи могут стать сигналом, «именем» специалиста (например, для слепого ребенка);

- **приветствие**

Важно начать взаимодействие с того, чтобы дать ребенку время проявить свою активность, обратить внимание на другого человека. Возможно, ребенок сам проявит инициативу и поприветствует нас улыбкой, взглядом, движением навстречу, звуком. Если этого не происходит, то важно, чтобы мы как-то обозначили свое присутствие: вначале голосом, говоря «привет», называя свое имя, особенно если ребенок незрячий, затем мы можем слегка коснуться его руки, например, в районе предплечья или боковой поверхности кисти, где находится меньше рецепторов, но касание не должно быть слишком легким, чтобы оно было понятным для ребенка. Так наше прикосновение вызовет меньший стресс, не будет слишком беспокоить ребенка. После этого важно снова сделать паузу, давая ребенку время на то, чтобы осознать, что произошло (Ян ван Дайк пишет об исследованиях, в которых показано, что в течение дня ребенок с ТМНР много раз испытывает стресс, когда чувствует резкое прикосновение, звук, приглашение к действию, которое он не может понять. Из-за пережитого ранее стресса он и последующие действия воспринимает как стрессогенные, вызывающее сильное напряжение [11]).

Особенности взаимодействия

Дальше, в зависимости от того, как ребенок реагирует на предлагаемый нами контакт, мы будем выстраивать взаимодействие, регулярно делая паузы,

сверяясь с тем, в какой точке находится внимание ребенка, можем ли мы установить с ним совместное внимание через взгляд, прикосновение (совместное тактильное внимание), прислушивание к звукам. Как и в первичном взаимодействии в диаде «мать – ребенок», мы стараемся задействовать несколько каналов восприятия собеседниками друг друга:

- зрительное восприятие лица и рук (жестов, показываемых предметов или изображений) другого;
- внимание к голосу, интонациям, речи (играет роль ее темп, сложность, количество произносимых слов и длительность пауз между ними);
- тактильное восприятие и совместное тактильное внимание (это особенно важно для слепых и слабовидящих).

Смена/чередование уровня активности в процессе общения

Взаимодействие с ребенком с тяжелыми нарушениями можно охарактеризовать как «вдох – выдох» (взаимодействие – пауза в ожидании ответной реакции ребенка). Очень важно в процессе взаимодействия ориентироваться на реакции ребенка, например, при проявлении утомления, нарастании возбуждения и пр., снизить собственную активность, даже если получаемые впечатления для ребенка приятны.

Одной из важных задач общения становится задача **повышения коммуникативной активности ребенка**. Эта задача может решаться при помощи разных приемов и средств, таких как:

- создание ситуации выбора;
- следование за ребенком (опора на его активность и интересы);
- смена активности во взаимодействии для того, чтобы дать возможность ребенку отдохнуть или инициировать общение;
- изучение интересов ребенка (какие характеристики материалов, действий для ребенка приятны) и поиск ситуаций, дел, в содержание которых входит приятная ребенку деятельность;

- чередование видов деятельности, включая знакомые и любимые и те, что могут понравиться, исходя из интересов ребенка;
- смена установки с «научить или отработать» на «пообщаться, сделать ситуацию общения комфортной, радостной»;
- восприятие реакций на действия ребенка как на проявления коммуникации и поддержание «приятного диалога»;
- обеспечение стабильности, повторяемости и предсказуемости знакомых и приятных ребенку игр и рутин;
- поиск новых дел, занятий, приятных ребенку и расширяющих его сенсорный, социальный опыт;
- создание ситуаций успеха в процессе взаимодействия;
- завершение занятия чем-то приятным для ребенка;
- максимальное использование взаимодействия в естественной среде для обучения (отдельные освоенные навыки у детей с тяжелыми нарушениями развития затем сложно встраиваются в жизнь, обучение в бытовых ситуациях часто гораздо более эффективно).

Требования к речи специалиста, который общается с ребенком, в том числе используя средства АДК:

- речь должна быть четкая, спокойная, несколько замедленная, достаточной громкости (громкость речи определяется на основании наблюдения за ребенком, для многих детей хорошо, когда взрослый говорит с обычной громкостью, кто-то из детей воспринимает лучше тихую речь на близком расстоянии, для детей со снижением слуха речь будет громче привычной разговорной);
- если ребенок не понимает или ограниченно понимает обращенную речь, то речевое общение (нужно использовать короткие фразы, желательно одни и те же, не менять слова на синонимы, не менять их местами и пр.) сопровождается жестами, использованием предметов, изображений, чтобы сделать речь более понятной.

Использование средств коммуникации из личного опыта ребенка

Если ребенок использует собственные или ранее изученные жесты, предметы и пр. для коммуникации, очень важно, чтобы взрослый чутко реагировал на используемые средства. Большое значение играет восприятие сообщения ребенка (в том числе нечетко сказанного слова, показанного жеста) как коммуникативного сигнала. Взрослый может повторить за ребенком правильно жест или слово, обозначая, что он понял, но не требовать красивого выполнения.

Специфика предъявления символов

Некоторые дети (например, дети с диагнозом эпилепсия, ЧАЗН, корковая слепота, выраженными нарушениями интеллектуального развития и др.) способны воспринимать только один импульс – либо зрительный, либо слуховой, либо тактильный – в единицу времени. Если предъявлять сложные (например, давать ребенку в руки одновременно звучащую и светящуюся игрушку), ребенок либо быстро истощается, перегружается, либо игнорирует эти стимулы.

При подборе символов АДК требуется учет возможностей восприятия ребенком зрительных стимулов. В некоторых случаях, даже при тяжелых нарушениях интеллектуального развития, ребенку проще понять содержание крупной простой черно-белой пиктограммы, нежели фотографии (так как фотография имеет избыточное количество деталей, оттенков и пр.).

Дальше мы начинаем выстраивать «хорошие разговоры», где у собеседников есть общие интересы, возможность делиться своими чувствами, когда другой готов их принять, в том числе если это сообщение о дискомфорте, страхе, гневе... Здесь должны быть выбраны понятные формы и средства коммуникации. Контекст, физический и социальный, поддерживающий общение или не мешающий ему. При этом именно создание и поддержание ситуации общения является, по нашему мнению, центральным, использование средств коммуникации только обеспечивает общение. Их освоение, по нашему мнению, бессмысленно без поддержки активности, выбора ситуаций общения и

готовности взрослого воспринимать и поддерживать коммуникативные сигналы ребенка.

Таким образом, ребенок с ТМНР в большинстве случаев имеет нарушения социально-коммуникативного развития. Отсутствие речи или выраженная недостаточность речевого развития, недостаточность представлений о социальном и предметном мире, в том числе о себе, ближайшем окружении, приводят к необходимости поддержки освоения, развития доречевых средств, мотивов общения и использованию альтернативной и дополнительной коммуникации. При этом именно взрослый (специалист, родитель, волонтер) может создавать условия, в которых использование доступных ребенку средств поддерживает его активность, способствует развитию интереса к окружающему миру, готовности участвовать в диалоге, включаться в разные рутины. При этом в общении важно использование всех доступных ребенку коммуникативных средств для достижения коммуникативных задач. Чем сложнее состояние ребенка, тем в большей степени требуется поддержка окружающих взрослых для общения. АДК выступает как совокупность средств и стратегий, но решает те же задачи, что и в общении других людей (попросить, отказаться, уточнить информацию, выразить отношение, задать вопрос и пр.).

Часть 2. Условия включения альтернативной и дополнительной коммуникации в оказание комплексной помощи детям и подросткам с тяжелыми нарушениями развития

Использование альтернативной и дополнительной коммуникации обеспечивается рядом международных и российских документов, обзор этих документов представлен в Приложении 5. На основании имеющихся документов перед стационарными учреждениями встают задачи разработки, реализации, оценки эффективности коррекционно-развивающей работы по внедрению средств АДК.

Одной из сложных и малоразработанных является проблема обеспечения реализации доступности среды, в том числе посредством использования средств АДК в стационарных учреждениях. Ниже описаны условия и примерный алгоритм взаимодействия, обеспечивающий решение этой проблемы.

Обязательные условия внедрения и использования АДК в стационарном учреждении

Разработка и реализация программы альтернативной и дополнительной коммуникации предполагает системную работу команды специалистов, имеющих достаточный уровень представлений о целях, задачах и методах коммуникации с детьми, не использующими речь или не использующими речь как основное средство коммуникации. Руководству учреждения и команде специалистов важно знать совокупность условий, при которых использование АДК возможно:

- 1. Достаточный уровень компетентности специалистов в области АДК**, в том числе посредством повышения квалификации сотрудников за счет учреждения, обеспечение системы поддержки использования АДК внутри учреждения.

2. **Создание рабочей группы¹ для введения и использования АДК** внутри учреждения, в которую входят: представитель администрации (отвечает за материальные и кадровые ресурсы, техническое обеспечение процессов создания необходимых материалов, занимается согласованием документов и пр.); ответственный специалист (предположительно руководитель и координатор действий группы, в дальнейшем – ответственный за АДК); специалисты (учителя-логопеды, учителя-дефектологи, возможно, педагоги-предметники и пр.), использующие АДК в индивидуальной и групповой работе; по одному сотруднику каждой детской группы (например, воспитатель).
3. **Принятие локальных актов, обеспечивающих деятельность рабочей группы**, в следующих направлениях: обеспечении использования АДК внутри учреждения в групповых и индивидуальных формах работы; взаимодействии со специалистами и семьями детей в процессе внедрения и поддержки использования АДК.
4. **Создание условий для повышения эффективности поддержки использования альтернативной коммуникации в групповых и индивидуальных формах работы.** В частности, **закрепление за детской группой ответственного за использование АДК специалиста, который занимается с детьми индивидуально и курирует использование АДК сотрудниками группы.**
5. **Мониторинг содержания деятельности рабочей группы по АДК представителями администрации и др.:**
 - проведение встреч рабочей группы не реже одного раза в месяц;

¹Обязательно, чтобы член рабочей группы входил в состав ППк учреждения. Важно, чтобы кто-то из сотрудников рабочей группы или привлеченный сотрудник, занимающийся техническим обслуживанием, обеспечивал надлежащее состояние технических средств АДК.

- обсуждение результатов диагностики, подготовка документации по коммуникации ребенка к ППк и пр. (результаты по использованию АДК вносятся на основании рекомендаций ППк в ИОМ);
 - обучение сотрудников групп использованию АДК;
 - мониторинг реализации АДК в учреждении;
 - решение текущих вопросов по использованию АДК;
 - консультирование родителей и других специалистов в области использования АДК;
 - обеспечение взаимодействия с учреждениями образования, которые посещают дети, являющиеся пользователями АДК;
 - разработка и использование материалов, позволяющих эффективно использовать средства АДК в разных условиях (описание доступных средств коммуникации, условия их использования, способы поддержки и пр.).
6. **Включение часов, отведенных на проведение диагностики, разработку и реализацию программ, поддержку необходимого уровня владения средствами АДК сотрудников, оценку эффективности использования средств АДК и пр., в оплачиваемое время работы специалиста, за которым закреплен данный вид деятельности в соответствии со штатным расписанием.**
 7. **Обеспечение необходимой материально-технической базы, позволяющей изготавливать, обновлять и поддерживать необходимый внешний вид предметных и графических символов (маркировки, расписание, индивидуальные альбомы, коммуникативные паспорта и пр.), обеспечение необходимыми техническими средствами АДК и программным обеспечением к ним.**
 8. **Контроль за реализацией рекомендаций, обеспечивающих единообразие в подходах и системах (что позволит ребенку не терять имеющиеся навыки при переходе из группы в группу или из учреждения в**

учреждение), **контроль должен быть реализован одним из участников рабочей группы, а именно одним из представителей администрации учреждения.**

9. **Создание, поддержание и использование электронной методической базы**, включающей методические материалы, группы символов, выделение ответственного сотрудника внутри учреждения, который обеспечит пополнение базы необходимыми символами.
10. **Проведение систематического консультирования родителей и специалистов по проблеме АДК**, в том числе и родителей детей раннего и дошкольного возраста.
11. **Обеспечение использования наглядности для маркировки пространства** изображениями, предметами, надписями, в том числе сделанными при помощи шрифта Брайля для повышения самостоятельности детей с нарушениями развития (познавательными, социальными, нарушениями зрения и пр.).
12. **Использование АДК в индивидуальной и групповой работе** (включено в нагрузку специалиста, оплачивается как часть ставки или отдельная ставка) осуществляется посредством обеспечения деятельности ответственного специалиста, входящего в рабочую группу АДК и отвечающего за использование АДК в закрепленной за ним группе/группах. В обязанности ответственного специалиста должны входить:
 - диагностика коммуникативного развития всех детей (как часть комплексной диагностики, но с использованием специфичных методик оценки, должна быть включена в нагрузку специалиста);
 - определение вариантов символов АДК в группе, в том числе сочетания разных символов (жесты, изображения, предметы, технические средства);

- обучение детей использованию АДК на индивидуальных занятиях с последующим переносом полученных умений в групповые формы работы (например, узким специалистом, ответственным за группу);
- мониторинг среды для поддержки проявления активности воспитанников (возможность сделать выбор, попросить и пр.), достаточная обеспеченность материалами для свободной и совместной деятельности;
- обеспечение индивидуальными средствами АДК на систематической основе;
- включение умений детей в групповые занятия (игры, домоводство и пр.);
- консультирование специалистов образовательных учреждений, членов семей по вопросам использования АДК.

13. Использование средств АДК сотрудниками групп предполагает соблюдение следующих условий:

- иметь свободный доступ к средствам АДК;
- использовать АДК для пространственно-временной ориентировки воспитанников (графические, предметные);
- следить за надлежащим видом маркировки, расписания, индивидуальных символов АДК;
- использовать символы АДК при работе с группой (предметные, графические, мануальные) и технические средства;
- обращаться к ответственному за группу специалисту при возникновении вопросов, появлении новых запросов на символы АДК;
- поддерживать базовый уровень владения системами (знать основные жесты, правила работы с предметными и графическими символами).

14. Материально-техническое и методическое сопровождение, сетевое взаимодействие в процессе использования АДК:

- обеспечение доступа сотрудников, использующих АДК, к необходимому оборудованию и материалам учреждения, а также программному обеспечению, методической базе и пр. (цветной принтер, ламинатор, база изображений, коммуникаторы, кнопки и пр.);
- проведение внутренних семинаров, направленных на поддержание необходимого уровня компетентности всех сотрудников учреждения;
- ведение документации, обеспечение процесса передачи информации внутри учреждения (при переходе ребенка из группы в группу, смене специалистов, занимающихся индивидуально и пр.), обеспечение процесса передачи информации при переводе ребенка из учреждения (посредством включения семьи, законных представителей ребенка).

15. Мониторинг эффективности использования АДК внутри учреждения включает:

- обеспечение доступа к необходимому оборудованию и материалам учреждения, а также программному обеспечению, методической базе и пр. (цветной принтер, ламинатор, база изображений, коммуникаторы, кнопки и пр.);
- создание средств мониторинга использования АДК, требующих минимального количества времени для заполнения (например, электронных форм) и возможности оперативно реагировать на возникающие трудности.

Таким образом, внедрение АДК внутри учреждения предполагает:

- включение в расписание деятельности сотрудников, обладающих нужным уровнем компетенций, нагрузки на обеспечение условий для поддержки коммуникативного развития, в том числе с использованием средств АДК;

- обеспечение кадровых, материально-технических и методических условий внедрения и контроля использования АДК в групповых и индивидуальных формах работы, обеспечение информированности всех специалистов о методах, средствах и ситуациях использования АДК, взаимодействие с семьей, волонтерами по вопросам использования АДК;
- для расширения возможностей использования средств АДК в разных ситуациях и с разными людьми, по нашему мнению, необходимо наличие рабочей группы по АДК или иного объединения специалистов внутри учреждения, что позволит добиться универсальности, единообразия требований и снижения зависимости качества использования АДК от личных качеств отдельных сотрудников (чтобы АДК становилась частью психолого-педагогического сопровождения внутри учреждения и за его пределами, а не инициативой отдельных людей и не зависела от реализации отдельных проектов).

Часть 3. Диагностика коммуникативного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Для определения необходимости использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации, для выбора, какие именно символы доступны и удобны ребенку с ТМНР, какие стратегии смогут использовать специалисты, проводится диагностика его коммуникативного развития.

Диагностика коммуникации является частью психолого-педагогической диагностики ребенка, которая проводится в учреждении. Результаты диагностики коммуникативного развития должны быть обсуждены специалистами психолого-педагогического или психолого-медико-педагогического консилиума (ППк или ПМПк) учреждения, родителями (законными представителями), специалистами, которые работают с ребенком индивидуально, и сотрудниками группы, в которой находится ребенок, и учтены при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Так как коммуникация играет ключевую роль в социализации, то представляется важным оценивать коммуникативное развитие любого ребенка, имеющего особые образовательные потребности, и уделять достаточное внимание формированию умений, позволяющих эффективнее общаться с другими людьми (например, использовать слова приветствия и прощания, уметь задать вопрос, выразить свое отношение, проявить эмпатию и пр.). Однако в этой публикации мы делаем акцент на особенности диагностики коммуникативного развития детей, имеющих трудности в использовании речевой коммуникации или не использующих речь как средство коммуникации.

Диагностика коммуникативного развития должна включать следующие составляющие:

1. Анализ имеющейся на ребенка документации (заключения логопеда, дефектолога, психолога, характеристики воспитателей, журналы различных специалистов, история болезни и пр.).

2. Изучение мнения ближайшего окружения и уточнение представлений о коммуникативных возможностях ребенка, его нагрузки в течение недели.
3. Направленное наблюдение за коммуникацией ребенка со взрослыми и другими детьми.
4. Проведение оценки коммуникативных умений в свободных и специально созданных ситуациях.
5. Качественный и количественный анализ результатов диагностики.

На основании комплексной оценки возможна разработка рекомендаций для включения средств АДК в индивидуальное и групповое психолого-педагогическое сопровождение ребенка.

При изучении психолого-педагогической и медицинской документации ребенка необходимо учитывать нарушения физического развития, которые влияют на выбор средств АДК.

На основании изучения документации уточняется социальная ситуация, участие родителей (законных представителей) в жизни ребенка для возможного включения их в выбор и реализацию обучения средств АДК.

Большое значение имеет **оценка навыков крупной и мелкой моторики**: необходимо иметь представление о том, что доступно ребенку. Учет двигательных возможностей позволяет понять, каким образом ребенок может проявлять коммуникативную активность и участвовать в общении, какое положение (сидя, лежа и пр.) может быть подходящим для общения, какие особенности физического развития следует учитывать и как (например, наличие гиперкинезов).

Таблица 1. Примерное содержание оценки моторного развития ребенка

Критерии оценки	Степень освоения	Примечание
Крупная моторика		
Удерживает голову		
Поворачивает голову		

Переворачивается со спины на живот и обратно		
Ползает по-пластунски или на четвереньках		
Садится и сидит самостоятельно		
Стоит около опоры		
Ходит с поддержкой, ходит у опоры		
Ходит самостоятельно		
Поднимается по лестнице		
Спускается по лестнице		
Тонкая моторика и двуручная деятельность		
Берет предмет в руку, удерживает его		
Отдает предмет, разжимая кулак и выпуская предмет из руки произвольно		
Действует двумя руками согласованно (держит мяч)		
Перекладывает предмет из руки в руку		
Использует щепотный захват		
Использует пинцетный захват		
Использует указательный или большой палец, чтобы нажать на кнопку, клавишу		
Использует изолированный поворот запястья (открывает крышку у бутылки с водой)		

+ в полной мере;

-+ освоено частично, есть ограничения (в примечании указать характеристики и ограничения, если нужно, то объем и характер оказываемой помощи);

- недоступно, умение не сформировано.

Следует отметить, что в таблице даны критерии оценки физического развития, отсутствие использования навыка из-за недостаточной мотивации здесь не оценивается, таких как:

- **наличие у ребенка ограничений со стороны зрения, слуха** (их выраженность и использование средств коррекции (очки, слуховой аппарат));
- **учет некоторых факторов физического состояния ребенка**, например наличие судорожной активности, влияние времени приема лекарств на возможности участия ребенка в индивидуальных занятиях и общей деятельности;
- **учет некоторых индивидуальных особенностей ребенка** (например, негативное отношение к определенным видам деятельности или страх перед какими-то часто используемыми материалами,

например ребенок боится мыльных пузырей или его начинает тошнить при попытке дотронуться до пластилина).

Для выбора средств и стратегий обучения АДК большое значение имеет **оценка уровня познавательного развития и уровня речевого развития**. Так как в каждом учреждении работает междисциплинарная команда, то в рамках изучения документации необходимая информация о понимании, использовании речи должна быть взята из заключения учителя-логопеда, об уровне познавательного развития – из заключения учителя-дефектолога или педагога-психолога. Оценка познавательного и речевого развития позволяет как выбрать доступные средства коммуникации, так и определить специфику использования методов обучения (например, требования к речевым инструкциям или комментированию для ребенка, понимающего речь ситуационно, и ребенка, который понимает речь в быту, будут разными).

Для введения средств АДК из имеющейся документации важно узнать (при необходимости уточнить в процессе наблюдения и диагностического обучения):

- примерный уровень понимания речи (не ориентируется, ситуационное понимание, понимание в быту, полное понимание речи в разных ситуациях);
- возможности использования речи (устной и письменной);
- понимание и выполнение простых инструкций (какие инструкции доступны и какие дополнительные средства должны использоваться для того, чтобы ребенок их понял, например сопровождение инструкции жестами);
- возможности мышления (понимание простых причинно-следственных и временных связей, уровень мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое);
- особенности восприятия, внимания, памяти.

Важную роль в обучении АДК имеет **учет особенностей деятельности** (работоспособность, темп деятельности, скорость освоения новых умений), **наиболее эффективные способы обучения** (совместная деятельность со взрослым, действия по подражанию, по образцу и др.), **предпочитаемые модальности восприятия при исследовании новых объектов** (зрительная, слуховая, тактильно-кинестетическая).

Таким образом, изучение документации позволяет определить сильные и слабые стороны ребенка, социальную ситуацию, которые должны учитываться при планировании введения альтернативной и дополнительной коммуникации.

Изучение мнения ближайшего окружения и уточнение представлений о коммуникативных возможностях ребенка, его нагрузки в течение недели включает проведение беседы или анкетирования специалистов группы, заполнение различных диагностических методик, позволяющих оценить коммуникативные возможности ребенка. Более верным представляется совместное заполнение диагностических материалов сотрудниками группы по каждому ребенку.

Изучение мнения ближайшего окружения ребенка позволяет решить **несколько важных задач:**

1. Сформировать первичное представление о коммуникативных возможностях ребенка (освоенные и неосвоенные умения, важные умения, которые необходимы для более эффективной коммуникации и социализации).
2. Получить представление о сфере интересов ребенка.
3. Определить режим дня для возможности обучения и использования имеющихся коммуникативных умений в группе и на индивидуальных занятиях.

Изучение возможностей коммуникации ребенка крайне сложно отделить от оценки окружающей среды. Под средовыми факторами мы понимаем те

ситуации, в которых ребенок проявляет коммуникативную активность, а также влияние взрослых и других детей, находящихся рядом.

Для детей, проживающих в учреждении социальной защиты, именно режим дня, устоявшаяся последовательность событий могут становиться основой для обучения. В практике работы в учреждениях существуют различные формы, в которых воспитатели фиксируют проведение режимных моментов в группе, выезды и пр. Однако в некоторых случаях нам необходимо целенаправленно оценить возможности коммуникации, поведения конкретного ребенка в группе, поэтому удобно использование таблиц или другие способы (например, использование циклограмм) для оценки режима дня ребенка.

Таблица 2. Пример бланка для оценки различного поведения ребенка

Время	Занятие	Поведение ребенка	Примечание
8:15	Подъем	Встает примерно за час до подъема, ходит по спальне	
8:30	Гигиенические процедуры	Открывает воду, держит руки под струей воды, машет руками	Нуждается в пошаговой помощи для умывания
9:00			

Как вариант определения коммуникативного поведения ребенка в течение дня может быть использована **циклограмма «Обзор дня»** [81]. «Обзор дня» представляет собой циклограмму, которая состоит из 24 интервалов (по количеству часов в сутках). При ее заполнении сотрудники группы и родители (если ребенок часть времени проводит дома) отмечают, что делает в этот временной интервал ребенок (например, завтракает, идет на прогулку, занимается со специалистами, находится в игровой в свободное время и пр.). При наличии у ребенка поведенческих трудностей в циклограмме также может отмечаться время, в которое ребенок проявляет нежелательное поведение (что в дальнейшем позволяет получить данные о частоте поведения, а иногда и определить

связь между поведенческими трудностями и несформированностью определенных коммуникативных умений).

На основании полученных данных могут быть определены ситуации, в которых ребенок использует коммуникацию для разных задач, определены ситуации, в которых нехватка умений приводит к нарушениям поведения.

По нашему мнению, собирать информацию о поведении ребенка в разных ситуациях в течение всего дня (или недели) может быть важно, если:

- ребенок недавно включился в новую группу;
- поведение ребенка, адаптированного в группе, значительно изменилось (стал более апатичным или, наоборот, очень раздражительным, капризным и пр.);
- несмотря на то, что ребенок давно находится в группе, у него стабильно бывают эпизоды проявления поведенческих трудностей, которые сложно понять или решить педагогическими методами.

Сбор данных может проводиться всю неделю (и тогда данные вносят разные специалисты, работающие в эти дни), в течение дня или части дня (например, если ребенок проводит в учреждении часть времени, а вечером возвращается в семью). Самый маленький интервал, в течение которого происходило определенное событие, на циклограмме равен делению в 15 минут. И хотя некоторые события могут занимать меньше времени, в циклограмме они обозначают одно деление, при необходимости специалисты указывают свой комментарий (если важно отметить, что длительность события была менее 15 минут). При отсутствии информации о поведении ребенка в определенных интервалах (например, дома) в циклограмме используется условный знак, обозначающий отсутствие информации, и указывается, что ребенок находился с родителями или в школе. Нужно заполнять данные со слов родителей или учителей, так как важна непосредственная оценка в режиме реального времени. Бланк циклограммы для заполнения представлен в Приложении 1. Таким образом,

заполнение циклограммы позволяет ответить на несколько вопросов, важных для составления программы:

1. Что делает ребенок обычно в течение дня, какой у него режим.
2. Какие интервалы в течение дня ребенка можно использовать для обучения и использования средств АДК.
3. Некоторые другие задачи. Например, если в циклограмме/таблице отмечают поведенческие трудности, то возможна постановка и проверка гипотезы о причинах поведения и возможности/невозможности влияния на них посредством развития необходимых социально-коммуникативных умений (научить просить, отказываться, научить умению ориентироваться в последовательности событий и пр.).

Заполненные циклограммы вкладываются в папку с документами ребенка и программой. При изменении условий жизни (например, переходе в другую группу, увеличении или сокращении времени пребывания в учреждении, существенном изменении нагрузки) необходимо провести повторную оценку с использованием циклограммы «Обзор дня» в течение обычной (не каникулярной) недели.

Оценка коммуникативных навыков

Оценка коммуникации предполагает как обработку информации, полученной от окружения ребенка, так и непосредственное наблюдение за поведением ребенка в разные моменты дня, в разных ситуациях. При этом чем тяжелее состояние ребенка, тем большую роль в диагностике имеет мнение человека, который его хорошо знает.

Так как коммуникация происходит с разными людьми, в разных ситуациях, то важно, чтобы диагностика коммуникативных навыков предполагала совместное обсуждение специалистами полученных результатов. Важными критериями выбора диагностических методик, направленных на изучение коммуникации, является их доступность специалистам, достаточная быстрота

оценки, возможность совместно обсуждать полученные результаты, ставить и реализовывать задачи.

В нашей стране оценка коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями обычно рассматривается как часть психолого-педагогической диагностики, диагностики речевого или познавательного развития [80], [84] и др.

В практике учреждений образования и социальной защиты предлагаются свои методики оценки комплексного развития, основанные на работах отечественных и зарубежных исследователей, включающих оценку коммуникации.

Достаточно большую популярность получили переведенные методики, которые используются при оценке навыков коммуникации (ссылка на опросник социально-коммуникативного развития), методики, ориентированные на работу с детьми в рамках определенных подходов VB-MAPP [77] и ABLLS-R [63, 94] и др. При этом пока нет публикаций, описывающих их использование на большой выборке детей в нашей стране. Для проведения этих методик требуется специальное обучение и предполагается их использование в рамках конкретных подходов.

На русский язык переведены работы, в которых описано использование на практике методик коррекционно-развивающей работы в учреждениях социальной защиты, включающих диагностику коммуникативного развития [30], [64], [65] и др.

Оценка коммуникативных навыков ребенка с тяжелыми нарушениями развития включает:

- первичную оценку коммуникативных навыков;
- углубленное изучение.

Первичная оценка подходит для экспресс-оценки коммуникативных навыков детей, не имеющих тяжелых нарушений двигательной сферы и имеющих достаточную активность. Для этих целей может быть использован перечень контрольных навыков общения, заполнение которых позволит быстро

получить представление о том, на какие навыки необходимо обратить особое внимание в процессе индивидуальной и групповой работы.

Оценка включает следующие социально-коммуникативные умения:

- умение выражать просьбу;
- умение делать выбор;
- умение выражать отказ;
- умение выполнять простые инструкции;
- умение ориентироваться в привычных событиях;
- умение выражать свое отношение к событию;
- умение принимать изменения в последовательности привычных событий;
- умение непродолжительное время ждать обещанного события.

Примерное содержание оценки социально-коммуникативных умений представлено в Приложении 2 (список контрольных навыков коммуникации экспресс-диагностика).

Если речь идет о ребенке, имеющем тяжелые двигательные нарушения, значительные ограничения активности, то для изучения уровня и навыков общения используются матрицы коммуникации. Матрица коммуникации является одним из наиболее эффективных инструментов, который используется в оценке коммуникативных навыков, в том числе детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (сайт communicationmatrix.org). Матрица коммуникации подходит для оценки коммуникативных умений людей разного возраста, в том числе с тяжелыми и множественными нарушениями развития, позволяет учитывать полученные данные при обучении досимвольной/досимволической коммуникации и при обучении АДК с использованием символов (предметных, графических, жестов). Длительность прохождения этого инструментария в среднем составляет от десяти минут до часа. Время оценки зависит от имеющегося репертуара коммуникативного поведения. Предпочитаемым считается вариант, при котором коммуникативное поведение одного человека

(ребенка или взрослого) оценивают и специалисты, и родственники, что позволяет увидеть совпадающие и отличающиеся виды поведения. В этом инструменте оценка проводится по семи уровням общения, учитываются четыре основные мотива общения, девять категорий коммуникативного поведения. В результате заполнения информация предстает в виде профиля (графическое изображение информации, включающее 80 оцениваемых позиций) и в виде списка коммуникативных навыков (как ребенок или взрослый передает то или иное сообщение). На основании полученных данных выделяются направления работы по формированию коммуникации, большую обоснованность получает выбор средств и стратегий обучения АДК. Помимо определенной сложности и продолжительности оценки при помощи матрицы коммуникации, ограничением в использовании является недостаточная чувствительность инструмента к оценке коммуникации лиц, владеющих устной речью как основным средством коммуникации. Однако этот инструмент может использоваться для определения коммуникативных возможностей ребенка и для выбора средств АДК.

Для разработки программы обучения АДК необходимо оценить интересы ребенка как центральное условие возможности создания коммуникативных ситуаций. К оценке интересов привлекаются все люди, которые взаимодействуют с ребенком. Чем больше того, что интересно и привлекает внимание ребенка, удастся определить, тем более эффективным может быть и общение, и обучение [19].

Таблица 3. Пример бланка для сбора данных при оценке интересов ребенка

Предметы, игрушки	Еда, напитки	Виды деятельности	Люди	Места	Разное

В первой колонке указываются предметы или части предметов, к которым ребенок проявляет интерес. Например, это могут быть машинки, телефон, шнурок от жалюзи и пр. Здесь же указывают конкретные мультфильмы или книги, которые интересуют ребенка. Если перечень мультфильмов, книг, игр довольно большой, то указываются наиболее интересные для ребенка сейчас – в дальнейшем, при реализации программы, составляется дополнительно отдельный список.

В колонке «Еда, напитки» указываются те продукты, которые нравятся ребенку. Особый интерес представляют разные любимые лакомства. Обычно обучение умению выразить просьбу проводят на тех продуктах, которые относятся к категории «вкусности», чтобы не оказывать отрицательного влияния на сам прием пищи. В процессе основного приема пищи взрослые могут учить ребенка выразить отказ, просить еще, но это требует достаточной деликатности, чтобы не превратить ситуацию приема пищи в тренинг по освоению навыков.

В третьей колонке указываются действия, вызывающие интерес ребенка. Здесь могут быть указаны действия с предметами (играть в телефон, катать машинки с горки, включать и выключать свет и пр.) и действия без использования предметов (щекотка, бегать по детской площадке вокруг песочницы и пр.). Иногда взрослые спрашивают, записывать ли в эти колонки названия действий, вызывающих негативные, сложные чувства у членов семьи (например, ребенок трясет пальцами перед глазами, набирает в рот воды и выплевывает воду на пол и пр.). В процессе диагностики важно собирать все данные, поэтому эти действия также вносят в табличку. В дальнейшем, в процессе направленного наблюдения, иногда проведения более сложных вариантов

оценки поведения, удастся понять, что именно в этом действии ценно для ребенка, и использовать значимые впечатления при выборе более социально приемлемых действий и игр (например, от игр с трясением палочкой можно перейти к играм с собиранием деталей конструктора, внешне похожих на палочки, а постепенно интерес ребенка может сместиться с потряхивания предметом к его составлению из частей).

В следующих колонках указываются места, в которых любит бывать ребенок. Если похожих мест несколько (например, есть несколько детских площадок, на которых любит играть ребенок), то эта информация может быть ценной и будет использована как при составлении индивидуальных расписаний, так и при обучении использованию таблиц выбора.

В предпоследней колонке указываются люди (взрослые и дети), которые вызывают у ребенка чувство привязанности, интерес, симпатию.

Колонка «Разное» может использоваться для нескольких целей. В ней могут указываться какие-то особенности, влияющие на интерес ребенка к предмету, действию (например ребенок любит слушать музыку только сидя в определенном кресле – просто сидеть в кресле или ходить и слушать музыку ребенок не любит). Иногда в этой колонке указывается то, что не любит ребенок (например, боится плюшевых медведей). Предметы, вызывающие страх, в обучении никогда не используются, но их знание позволяет избежать дискомфортной ситуации для ребенка. Если неприятных для ребенка предметов и действий довольно много, то, так же как и в других случаях, знающие ребенка люди могут составить отдельный список.

Если ребенок избирателен (играет в определенную машинку, любит только определенный сок и пьет его только из синего стакана), то необходимо указывать все важные характеристики, можно прикладывать фотографии объектов в приложении к таблице. После заполнения таблицы и ее обсуждения проводится ранжирование предметов и действий, в зависимости от того,

насколько они интересны ребенку. Таким образом, в таблице получается деление на три группы:

- наиболее значимые стимулы;
- среднезначимые стимулы, которые могут быть интересны не всегда или менее интересны, чем другие (например, наиболее значимые);
- стимулы, которые могут быть интересны ребенку иногда (например, предметы, которые были раньше очень интересны, сейчас вызывают интерес значительно реже, или новые предметы, к которым пока не сформировался стойкий интерес).

Если ребенок обладает достаточным уровнем активности (тянет взрослого к месту, чтобы взять предмет, который не может достать), довольно настойчив в своих желаниях, то затем в обучении чаще используют средние по значимости стимулы из таблицы. Такой выбор стимула для обучения решает две задачи:

1. С одной стороны, ребенок не воспринимает ситуацию обучения как препятствие к получению чего-то очень значимого (у некоторых детей при невозможности сразу получить что-то очень желанное возникают яркие аффективные вспышки).
2. С другой стороны, начав с чего-то не самого желанного, можно по мере того, как ребенок теряет интерес к занятию, повысить его, добавив в занятие что-то более важное.

Если ребенок обладает низкими возможностями проявления собственной активности, не очень настойчив в получении желаемого, то обучение строят на наиболее важных для него предметах и действиях. Менее важные стимулы в этом случае можно использовать в обучающих целях, например включать нравящиеся действия в занятия, игру с целью повышения к ним интереса, получения удовольствия от них.

Таблица оценки интересов заполняется многократно (частота зависит от того, как быстро развиваются, дополняются интересы ребенка).

При малом количестве указанных интересов (например, 3–5 наименований в первых четырех колонках) одной из важных задач становится специальная оценка интересов в ходе диагностических заданий специалистом, проводящим обучение.

Детям с ограничениями сферы интересов важно включать в коррекционно-развивающую работу задания, способствующие развитию сферы интересов (простые, доступные задания, подобранные с учетом характеристик, интересных ребенку: цвет, звук, фактура и пр.), и обеспечивать избыточную помощь при их выполнении на начальных этапах для гарантированного удовольствия от выполненных заданий при небольшой затрате усилий.

Таким образом, в зависимости от уровня познавательного, двигательного, речевого развития ребенка используется разный инструментарий диагностики.

Бланки для диагностики коммуникативных умений представлены в Приложениях 2–4.

Таблица 4. Методы диагностики коммуникативного развития ребенка для определения специфики использования АДК

Методы и содержание диагностики	Для кого необходимо	Примечание
Изучение психолого-педагогической и доступной медицинской документации, в том числе для учета ограничений и индивидуальных возможностей	Для любого ребенка на начальном этапе работы или при значительных изменениях поведения	Важно знать про текущие заболевания, особенно сопровождающиеся регрессом развития (взаимодействие с медиками)
Представление о двигательных возможностях	Для любого ребенка на начальном этапе работы (направленное наблюдение, использование диагностических карт и пр.)	
Представление о познавательных возможностях	Для любого ребенка на начальном этапе работы (учитель-дефектолог, педагог-психолог)	
Представление о возможностях использования зрения и слуха	Для любого ребенка на начальном этапе работы (на основании данных медицинского обследования)	Важно знать результаты систематической проверки, если у ребенка есть прогрессирующее снижение, частые заболевания,

		предрасположенность на основании состояния здоровья (взаимодействие с медицинскими специалистами)
Изучение среды, режима дня	Для любого ребенка при составлении индивидуальной программы, при значительном изменении поведения (бланк сбора данных или циклограмма)	
Изучение основных навыков общения	Для ребенка с достаточным уровнем моторного развития	Для детей с тяжелыми нарушениями движения – направленное наблюдение и изучение мнения хорошо знающих ребенка взрослых
Изучение возможностей коммуникации посредством изучения мнения знающих ребенка людей	Для всех детей на этапе диагностики и составления программы (специалисты, родители)	Возможно использование матрицы коммуникации при изучении ребенка с тяжелыми нарушениями
Изучение возможностей коммуникации и речи	Логопедическое, дефектологическое обследование (пример в части 5)	При тяжелом состоянии ребенка, значительных ограничениях участия в совместной деятельности – матрица коммуникации
Изучение интересов ребенка	Для всех детей в процессе обследования	Проводится систематически, чтобы отражать изменение интересов, желаний ребенка
Мониторинг решения поставленных задач	Наличие конкретных задач, оценка частоты обучения, наличие динамики (в процессе текущего наблюдения и итоговой диагностики специалиста)	Для детей с ТМНР может быть не в виде создания ситуаций для использования умения, а в результате направленного наблюдения

Диагностика коммуникативных навыков является частью комплексной оценки психофизического развития ребенка. При этом для составления программы развития коммуникативных умений необходимо, чтобы в процессе диагностики специалисты и семья могли ответить на следующие вопросы:

1. Есть ли необходимость использования альтернативной и дополнительной коммуникации?
2. Каковы возможности познавательного, двигательного, речевого, социального развития ребенка? Какие интересы есть у ребенка, вокруг

каких ситуаций обычной жизни и специально организованных занятий может планироваться обучение использованию АДК?

3. Как устроен режим жизни ребенка, в каких местах он бывает, чем занимается? В каких групповых ситуациях, ситуациях индивидуальных занятий ребенок нуждается в использовании АДК?
4. Каковы ресурсы окружения ребенка? В каких ситуациях и как часто может осуществляться обучение новым навыкам? В каких ситуациях будет обеспечиваться перенос имеющихся навыков в другую ситуацию, в общение с другими людьми?
5. Каким образом должна фиксироваться и обобщаться информация о достижении поставленных задач? Как часто нужно проводить мониторинг реализации программы?

По нашему мнению, сочетание в течение дня индивидуальных и групповых занятий для детей с ТМНР позволяет специалистам ставить и решать как индивидуальные, так и групповые задачи (например, в качестве индивидуальной задачи может выступать умение просить о предмете, находящемся вне поля зрения ребенка, а в качестве групповой задачи – вместе с другими детьми ориентироваться в расписании дня).

Часть 4. Стратегии обучения и средства альтернативной и дополнительной коммуникации, используемые в комплексной помощи детям с тяжелыми нарушениями развития

Алгоритм введения АДК

Введение средств альтернативной и дополнительной коммуникации предполагает соблюдение определенного алгоритма:

1. Проведение диагностики коммуникативных навыков, анализ данных (и\или диагностика) двигательных, познавательных, сенсорных возможностей ребенка
2. Оценка возможного способа обучения (по подражанию, посредством совместного выполнения, посредством интерпретации взрослыми и подкрепления собственных символов (жестов), используемых ребенком и пр.).
3. Оценка условий, в которых будет проводиться обучение АДК (включая кадровые условия, график индивидуальных занятий специалистов, возможности групповых или подгрупповых форм работы и видов деятельности, в которых будет использоваться АДК).
4. Определение цели, актуальных задач, определение стратегий и средств обучения АДК. Важным условием этого этапа является определение шагов, критериев достижения результата, видов помощи, способов перехода к самостоятельному (максимально самостоятельному) выполнению, планирование сроков оценки достижений и контроля правильного, единообразного использования технологии всеми участниками реализации программы.
5. Определение и реализация форм мониторинга работы (текущего контроля) специалистов и динамики коммуникативных умений, приобретаемых ребенком.

6. Определение форм итогового контроля (по завершении какого-либо интервала, например раз в три месяца или в конце учебного года) и внесение необходимых рекомендаций (продолжение деятельности по достижению текущих задач, постановка новых по мере достижения задач предыдущего этапа, изменение форм, приемов работы при невозможности достижения поставленной задачи, например, вследствие обострения состояния ребенка, изменения графика посещения учреждения и пр.).

Включение АДК в психолого-педагогическое сопровождение воспитанников стационарных учреждений социальной защиты

Для обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития, который не пользуется речью как средством коммуникации, необходимо тесное сотрудничество специалистов внутри учреждения, специалистов и семьи (законных представителей), специалистов разных учреждений, если ребенок получает помощь в нескольких местах.

В начале каждого учебного года, а также при поступлении в учреждение каждый ребенок проходит комплексную оценку, которая должна включать и оценку социально-коммуникативного развития. Перечень рекомендуемых методик представлен в части 2 методических рекомендаций. На основании проведенной диагностики коммуникативного развития ребенка должен быть определен список наиболее актуальных задач, который доступен всем специалистам и реализуется в течение выбранного ими периода.

В учреждениях социальной защиты с ребенком взаимодействует большое количество разных сотрудников, которые работают в разных режимах (в течение рабочей недели, по сменам и пр.), поэтому часто сотрудники не имеют возможности обсудить то, что происходит с каждым ребенком. Это придает особую роль совместной постановке и обсуждению задач с психолого-педагогическим консилиумом, а также выбору формы отражения результатов,

которая позволит разным специалистам видеть актуальные задачи и этап работы над каждой из них.

Ребенок, находящийся в учреждении социального обслуживания большое количество времени проводит в группе с воспитателями и помощниками воспитателей, а также получает помощь в процессе индивидуальных занятий специалистов, возможно, выезжает из учреждения в школу, возможно с какой-то частотой общается с родителями или волонтерами. То есть, несмотря на определенную специфику и обедненность социальной среды стационарного учреждения, ребенок имеет возможность общаться с разными людьми, оказывается в разных по структурированности, по степени вовлеченности ситуациях. Эти ситуации могут и должны быть использованы для развития коммуникации, в том числе коммуникации с использованием средств АДК.

Считается, что в коррекционно-развивающей работе с ребенком с особыми образовательными потребностями может решаться от трех – четырех до восьми социально-коммуникативных задач, которые включаются в различные ситуации с разными людьми. По нашему мнению, наиболее полную картину при выборе времени и места обучения социально-коммуникативным навыкам дает анализ недельного заполнения циклограммы «Обзор дня». При этом в социальных учреждениях с довольно стабильным режимом дня этот инструмент позволяет наиболее точно определить интервалы, подходящие для обучения (для этого требуется учитывать не только занятость ребенка в течение дня, но и график работы сотрудников, групповое расписание, чтобы выбрать интервалы, в которые конкретному ребенку может быть уделено индивидуальное внимание, пусть даже непродолжительное время).

На основании результатов диагностики сотрудники группы совместно со специалистом, который в большей степени реализует обучение использованию АДК с конкретным ребенком, ставят наиболее актуальные задачи.

Для начала обучения каждая задача должна быть рассмотрена с учетом следующих критериев:

1. Название задачи.
2. Ожидаемое/желаемое социально-коммуникативное умение.
3. Место обучения.
4. Требуемые материалы.
5. Сотрудник, отвечающий за обучение.
6. Занятие, ситуация, в процессе которых происходит обучение.
7. Время, которое отводится на реализацию задачи (примерные сроки текущего контроля), специалист, проводящий оценку достижения поставленных задач.

При этом в программу включаются задачи, которые могут быть решены в процессе индивидуальной и групповой работы, тесно связаны с потребностями ребенка, но не напрямую, однако имеют значение для возможностей социализации.

Ниже представим в виде таблицы примерные задачи программы, разработанные и реализуемые группой специалистов для воспитанника 12 лет с тяжелыми нарушениями интеллекта и поведения. Мальчик в целом ориентирован на других людей (особенно на некоторых воспитателей и отдельных специалистов), радуется похвале. На замечания явно не реагирует, но останавливает свою деятельность при изменении тона взрослого в случае запрета, если взрослый находится на расстоянии не более 1,5 метров, на большем расстоянии на речевые инструкции, как правило, не реагирует. В ситуации в группе и на индивидуальных занятиях выполняет простые инструкции, речью не пользуется, иногда вокализует. Выражая согласие, улыбается, не умеет выражать несогласие. Может отбросить ненужный предмет, оттолкнуть человека, который мешает. В ситуации выбора хватает предпочитаемый предмет. Указательный жест отсутствует. Ищет потерянный предмет, хаотично открывая и закрывая дверцы шкафа. Любит слушать музыку, смотреть телевизор, любит сенсорные материалы и игрушки. Любит смотреть детские журналы, узнает на фото близких, любит смотреть фотографии о каникулах у

родителей на даче, листает неловко: не получается переверачивать по одной странице альбома. Много пьет воды. Другими детьми в основном не интересуется, но может забрать понравившийся предмет, еду у другого ребенка. Иногда может толкнуть другого ребенка, если сотрудники уделяют этому ребенку внимание.

Таблица 1. Примерная структура для разработки программы по обучению и поддержанию использования коммуникативных символов

№	Задача	Описание задачи	Ожидаемые результаты	Место	Материалы	Сотрудники
1	Здороваться и прощаться	Все сотрудники, входя в группу, используют жест приветствия вместе с улыбкой и речевым обращением	1. При обращении взрослого повторяет жест приветствия. 2. Приветствует взрослого в ответ	Группа	Карточка-напоминка на косяке двери	Все сотрудники
2	Просить о предмете, действии	Использовать изображения предметов для выражения просьбы	Берет, показывает изображение со страницы коммуникативного альбома, делая выбор из нескольких, отдает или показывает сотруднику	Кабинет специалиста, группа в режиме индивидуального занятия	Коммуникативный альбом, фото маленького проигрывателя, мяч, сенсорные игрушки, альбом с фото семьи	Учитель-логопед, воспитатель
3	Учить использовать указательный жест	Учить использовать указательный жест в ситуации выбора и выражения просьбы	1. Использовать указательный палец при нажатии клавиш. 2. Ввести задание с папкой с картонными страницами, учиться переверачивать карточные страницы, показывать интересные картинки и фото. 3. После прохождения предыдущих шагов указывать на изображение или	На индивидуальных занятиях специалиста	1. Музыкальные игрушки, сенсорные материалы, на которые можно и приятно нажать пальцем. 2. Папка с карточными разделителями, чтобы удобно переверачивать станицы. 3. Предметы для интересного задания,	Учитель-логопед, учитель-дефектолог

			предмет на небольшом расстоянии (например, во время игры в прятки (прятать предметы, класть необходимые для игры предметы полностью или частично в поле зрения так, чтобы до них было неудобно дотягиваться))		расположенные в разных частях помещения (чтобы не получалось взять самостоятельно)	
4	Учить отказываться	Использовать жест «нет», мотая головой	На индивидуальных и групповых занятиях предлагать по очереди интересные и неинтересные предметы, после выполнения с подсказкой взрослого жеста «нет» давать выбрать из двух интересных предметов	Кабинет специалиста	Интересные и неинтересные предметы	Учитель-логопед
5	Просить о помощи, учиться наливать воду из бутылки	Просить о помощи, используя жест или карточку, чтобы открыть бутылку с водой. Желательно учить наливать воду в стакан	Использовать жест «помоги», смотреть на педагога и давать бутылку с водой, чтобы тот ее открыл. Уметь наливать воду из открытой бутылки в стакан. Вытирать лицо и стол, если проливается вода	Группа, кабинет	Бутылка с небольшим количеством воды (примерно половина стакана), тряпка или бумажная салфетка, чтобы вытереть стол	Специалисты, воспитатель
6	Учить играть по очереди с другими детьми	Сенсорные игры с одним предметом (ждать свою очередь). Затем отдавать предмет другому ребенку	В мини-группе выполняет действие с предметом, передает его другому ребенку (специалист хвалит), ждет около 30 секунд, получает возможность выбрать новый предмет	В группе. В подгруппе в кабинете психолога	Игры в спортивном зале, приемник с мелодиями, мыльные пузыри, сенсорные материалы, качели, батут	Педагог-психолог, воспитатель после тихого часа

Информация обо всех задачах, поставленных перед воспитанником, доступна всем сотрудникам группы, специалистам, которые занимаются индивидуально, медицинским работникам (врачу-психиатру, который ведет данного воспитанника), результаты и задачи систематически обсуждаются с членами семьи. Для оценки динамики используется бланк, в котором специалисты отмечают частоту включения задач в свои занятия, объем оказываемой помощи, в примечании указываются любые новые предметы и действия, которые вызвали интерес воспитанника, описываются ситуации затрудненной коммуникации (например, отказ от участия в деятельности, высокое возбуждение ребенка и пр.). Ежедневно данные разных специалистов должен анализировать специалист (например, в данном случае учитель-логопед), уточнять информацию, проводить качественную и количественную оценку динамики, при необходимости посещать занятия других специалистов или просматривать видеозапись. По мере решения задач в программу вносятся уточнения (например, изменение вида или объема оказываемой помощи), изменения некоторых средств или ситуаций, например взрослый подходит к воспитаннику ближе, предлагает интересное занятие, если другой ребенок начинает громко смеяться. Взаимодействие с семьей представляет обсуждение задач, совместный просмотр видеофрагментов занятий в учреждении, «домашние задания» в виде видеозаписи того, как формируемые умения используются дома (домой, как правило, даются те умения, которые уже освоены в учреждении). Частота оценки задач является индивидуальной, для детей без тяжелых двигательных нарушений и значительного снижения активности чаще используется трехмесячный интервал, то есть полная оценка проводится раз в три месяца, текущая оценка – еженедельно. Таким образом, коммуникативные задачи могут составлять часть комплексной программы сопровождения воспитанника с ТМНР внутри учреждения.

Особенности обучения ребенка использованию средств АДК на индивидуальных занятиях

Обучение использованию символов АДК может происходить в разных формах: в процессе индивидуальных занятий, в рамках подгрупповых занятий, в группе, на коллективных мероприятиях и пр., – но на начальном этапе необходимо обеспечение обучения на индивидуальных занятиях, как наиболее подходящей форме обучения на начальном этапе. Первичное освоение символов более успешно происходит в процессе индивидуальных занятий, так как специалист может в полной мере учитывать опыт и интересы ребенка, выдерживать удобную ребенку скорость подачи и восприятия материала, гибко реагировать на проявления утомления и пр. Обучение использованию альтернативной и дополнительной коммуникации может являться частью занятия узкого специалиста (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога), а может выступать как самостоятельное занятие (в зависимости от того, как организована коррекционно-развивающая работа с конкретным ребенком).

Как уже было отмечено выше, содержание обучения напрямую зависит от того, какие возможности были определены на этапе диагностики и какие задачи были определены как центральные.

В рамках проведения индивидуальных занятий по обучению использованию АДК за основу может быть взята приятная ребенку деятельность.

Первой задачей таких занятий становится установление эмоционального контакта между ребенком и специалистом. Для этого используются достаточно распространенные приемы:

- снижение активности специалиста, что дает возможность ребенку проявлять собственную активность;
- предоставление материалов и видов деятельности, которые вероятнее всего вызовут интерес ребенка (данные могут быть получены на основе анализа таблицы интересов), и снижение требований взрослого к деятельности ребенка, отсутствие прямых инструкций,

предоставление помощи (передать нужный ребенку предмет, помочь открыть контейнер с игрушками и пр.), совместное переживание положительных эмоций позволяют выделять взрослого, ориентироваться на него, что становится основой любого обучения;

- последовательное предоставление интересных материалов и действий позволяет выработать примерную структуру занятия, которое предполагает смену видов деятельности по материалу и способу действия, по уровню использования речи, по степени сложности для ребенка и пр., что позволяет сделать структуру занятия сбалансированной, не вызывающей пресыщения или чрезмерного возбуждения.

В процессе таких условно диагностических занятий уточняются и дополняются данные про особенности коммуникативного развития ребенка, выделяются виды деятельности, наиболее подходящие для обучения коммуникации и освоения предметно-практической деятельности. С некоторыми детьми важно выбирать такие материалы, которые не захватывают ребенка полностью (чтобы можно было взаимодействовать со взрослым), с детьми с низким уровнем собственной активности занятия следует выбирать максимально привлекательные, чтобы ребенок хотел делать усилия.

В зависимости от уровня коммуникативного развития ребенок учится действовать по очереди, обмениваться взглядами и репликами, выбирать нужный предмет, просить о предмете или действии, его продолжении или завершении.

Желательно, чтобы занятия первоначально проходили в одном помещении, для ребенка был предусмотрен вид интересных ему видов деятельности, при этом материалов и возможных приятных ребенку заданий должно быть «с запасом», чтобы обеспечивать ситуацию выбора. Время от времени в занятия следует включать новые виды деятельности, новые игрушки и пр., что позволит последовательно расширять спектр интересов (для части детей с ТМНР

это единственный путь расширения интересов – освоение простого действия в организованном занятии позволяет включить его в собственную деятельность позже).

Необходимо систематическое ведение записей, протоколов занятия, что позволяет оценить скорость усвоения новых навыков, а по достижении стойкого результата (например, ребенок просит, используя карточку или жест в четырех из пяти попыток в течение двух занятий) необходимо обеспечение переноса в другую ситуацию с другими специалистами (другие специалисты, которые занимаются индивидуально, педагог группы во время свободной деятельности или прогулки и пр.).

Например, одной из задач, которые ставятся на занятиях, является обучение ребенка использованию указательного жеста. В качестве цели выступает «умение указать на нужное изображение, поэтому, используя сенсорные материалы, играя в лото и пр., мы систематически создаем возможности для выбора и обозначения этого выбора при помощи указательного жеста».

Если возможности ребенка находятся на низком уровне (ребенок не может использовать указательный палец изолированно, не понимает задачу), то для обучения указательному жесту работа будет вестись в нескольких направлениях, таких как:

- обучение действию указательным пальцем (например, нажать на кнопку или сенсорную игрушку, протолкнуть мягкую детальку в горлышко небольшой банки, используя указательный палец);
- поиск игр и игровых материалов, в которых будет уместно и эффективно использование указательного пальца (пока как предметного действия), например подбор кнопочных и клавишных музыкальных игрушек, игр с шариками пластилина, которые нужно придавить к листу бумаги, игры с рисованием указательным пальцем на разных поверхностях и пр.);

- обучение сличению предмета и его изображения, например обучение выбору карточки с игрушкой, которую будем мыть или прятать. При этом выбор может быть из двух изображений, существенно отличающихся друг от друга. Важным этапом этой работы является сличение предмета и его изображения. «Да, ты выбрал человека. Вот он. (Прикладываем предмет к изображению). Будем класть его в таз, будем его мыть».

На индивидуальных занятиях большое внимание уделяется точности формирования коммуникативного умения (относительно возможностей ребенка), снижению помощи взрослого, увеличению частоты использования коммуникативных умений.

Освоенные умения (чаще всего умение принято считать освоенным, если ребенок использует его без подсказок и инструкций со стороны взрослого адекватно, уместно в течение трех – четырех занятий) в этом случае могут использоваться на занятиях других специалистов, дома с родителями, в группе. При этом следует помнить, что для переноса полученных умений из одной ситуации в другую с некоторыми детьми может понадобиться, чтобы другой специалист или родитель присоединились к занятию, приняли участие в игре или в выполнении задания, в котором используется умение. Это позволит и понять специфику условий (как предлагаем выбор, сколько ждем ответа и пр.), и стать соучастником приятной для ребенка деятельности.

На индивидуальных занятиях ребенок осваивает использование средств коммуникации (учится просить, отказываться, выбирать, комментировать, выражать отношение, задавать вопросы и пр.), осваивает индивидуальное расписание, учится понимать маркировку внутри помещения, осваивает правила поведения (если в этом есть необходимость).

В групповых ситуациях формировать новые умения бывает несколько сложнее (больше детей, больше задач, частая смена взрослых и пр.), поэтому в групповых формах работы в большей степени внимание должно уделяться

использованию имеющихся у ребенка умений в ходе совместной деятельности с другими детьми или в разных рутинных, умению пользоваться групповым расписанием, ориентироваться на правила группы, понимать и учитывать последовательность выполнения задания в групповых формах работы (например, если воспитатель использует технологическую карту – визуальную опору с поэтапным изготовлением поделки) и пр.

При обучении конкретного ребенка педагог выделяет определенную группу символов, которую легко использовать именно этому ребенку (предмет, изображение, жест, записанное сообщение). Однако, по нашему мнению, обучение коммуникации должно включать использование разных символов (как это происходит в жизни обычных людей, когда информация может предоставляться при помощи не только речи, но и жестов, мимики, изменений дистанции в общении др.). При этом важным остается принцип доступности при выборе той группы средств коммуникации, которая будет основной. Например, в качестве основного средства коммуникации, при помощи которого слепой неговорящий ребенок ориентируется в событиях, выражает отдельные просьбы и пр., выступают предметы или части предметов, хотя в общении обязательно используется речь, прикосновения, жесты «рука в руке» или «рука под рукой», специфические вокализации и звукоподражания, создается база для обучения узнавания отдельных слов, написанных при помощи шрифта Брайля. При этом освоение предметов как средства коммуникации происходит не только и не столько в процессе специальных занятий, но и в ходе самого выполнения разных видов деятельности, следования рутине дня. И это предполагает обязательную поддержку активности ребенка – через систематическое создание ситуаций выбора, через установление совместного тактильного внимания ребенка и взрослого, через предоставление большего времени для выражения намерения, через обеспечение возможности изучать мир самостоятельно и при поддержке взрослого и пр. Например, для установления совместного тактильного внимания крайне важно, чтобы у ребенка и взрослого

был опыт, при котором их руки находятся рядом, слегка соприкасаясь, при этом руки взрослого «готовы последовать» за руками ребенка, который сам выбирает объект или поверхность для исследования, взрослый имитирует действия ребенка, давая понять, что он «видит руками» то же, что и ребенок. На следующем этапе взрослый может сам «предложить руками» некий объект для обследования или интересную деталь объекта, выбранного ребенком, демонстрируя свой способ действия с этим объектом, но не навязывая его, а лишь предлагая ребенку новый способ, которой тот вправе потом опробовать или не воспользоваться им. При этом взрослый на этом этапе никогда не должен удерживать руки ребенка, давая ему свободу следовать за ним, изучать новые объекты и способы взаимодействия с ними или убрать руки, если объект оказался неприятен или если ребенок истощился от длительного совместного внимания. Через какое-то время, когда подобный способ тактильного взаимодействия будет освоен, слепой ребенок сам будет класть свои руки поверх рук взрослого при изучении новых предметов и действий с ними (если у ребенка есть опыт безопасного совместного тактильного внимания и взаимодействия, то ему будет достаточно одного или нескольких раз, когда взрослый подкладывает свои руки под руки ребенка, чтобы показать что-то интересное, для того чтобы впоследствии начать проявлять собственную инициативу). Когда ситуация представляется ребенку достаточно безопасной, то он сам ощупывает предметы, постепенно отказываясь от помощи взрослого (это кажется более подходящим приемом работы, чем традиционное использование приема «рука в руке», когда взрослый как бы «исследует предметы руками ребенка», обучает действиям, выполняя их руками ребенка – такой способ уместен лишь в случаях, когда есть единственно правильный способ сделать некоторое действие безопасно и точно для достижения определенной бытовой цели на этапе освоения ребенком этого способа (например, налить воды из бутылки в стакан, качественно вымыть руки и т.п.)).

Чтобы понимать то, как ребенок осваивает общение при разных возможностях функционирования, мы кратко рассмотрим стратегии обучения коммуникации [81].

Стратегии обучения АДК детей с ТМНР

Стратегии, используемые в обучении детей, находящихся на уровне досимволической коммуникации

Структурированная свехинтерпретация и тотальная коммуникация

Такой вид стратегии предполагает, что после длительного наблюдения за поведением ребенка выделяются действия (движение, изменение позы, дыхания, определенный звук, издаваемый ребенком, и пр.), которые чаще возникают в определенных повторяющихся ситуациях и позволяют судить о потребности человека в данный момент. Например, ребенок тянет руку в рот, когда хочет пить. При этом сам ребенок часто совершает свои действия, не пытаясь повлиять на другого человека, сообщить о том, что хочет, однако восприятие этого действия всеми окружающими людьми как коммуникативного (обозначающего о конкретной потребности) приводит к тому, что поведение может закрепляться и использоваться как коммуникативное. Эти стратегии используются с воспитанниками с наиболее низкими возможностями двигательного развития, тяжелыми и множественными нарушениями развития. При этом для обучения используется естественная привычная среда, восприятие действий ребенка как коммуникативных сигналов проходит в процессе привычных событий.

Реагирование на привычные действия ребенка как на коммуникативные сигналы

Также происходит, когда действия ребенка не адресованы взрослому, но обладают достаточной частотой (например, ребенок стучит по разным поверхностям, хлопает в ладоши, отодвигает разные предметы, в которых не заинтересован и пр.). При этом доступные действия, совершаемые с высокой

частотой, оцениваются с позиции того, в каких ситуациях они возникают, какие потребности могут обозначать, а далее они подкрепляются (при необходимости видоизменяются). Например, учим ребенка вместо постукивания кулаком по себе дотрагиваться до середины груди, интерпретируя это действие как просьбу «дай мне». В этом случае речь идет о детях с более высокими возможностями совершения действий, как не воспринимающих другого человека как коммуникативного партнера, так и воспринимающих.

Примеры фиксации коммуникативных сигналов представлены в части 5 (про коммуникативный паспорт).

Стратегии для детей, которые ориентированы на другого человека как на коммуникативного партнера, при использовании символической коммуникации (основные)

Стратегии обучения просьбе

Данная стратегия – одна из наиболее частых и универсальных стратегий коммуникации, может быть освоена при помощи разных средств: общеупотребительных и специальных жестов, различных изображений, предметов (как обозначение желаемого действия или события), а также при помощи различных технических средств. Обучение просьбе предполагает следующие условия:

- изучены потребности, интересы ребенка;
- определен доступный и эффективный способ выражения просьбы;
- создана ситуация, в которой у ребенка проявляется потребность в предмете, действии (используются как специально созданные, так и приближенные к естественным ситуации);
- обучение ребенка использованию символа, выражающего просьбу (используются разные приемы оказания помощи – от совместного физического выполнения до выполнения действия по подражанию);

- обеспечение получения желаемого (принципиально важно на начальных этапах обучения просьбе, чтобы получение желаемого происходило практически сразу после выражения просьбы).

Обучение восприятию сигнальных символов

Сигнальными называют символы, позволяющие ориентироваться в последовательности событий, они обеспечивают развитие временных представлений у детей с ТМНР. В рамках этой стратегии осваиваются символы, которые сообщают ребенку о том, какое событие наступает или заканчивается (или наступит в будущем). Освоение сигнальных символов играет большую роль для детей с тяжелыми нарушениями развития, так как у них крайне ограничены другие возможности восприятия временных представлений и причинно-следственных связей. Для освоения этой стратегии ребенок должен ориентироваться в привычной ситуации, понимать, что сейчас произойдет (например, пришли в столовую, будем есть).

Ее освоение предполагает несколько шагов:

- предъявление символа (графического, предметного, мануального) незадолго до начала события (например, ребенку показывают ложку и говорят о том, что сейчас пойдём на ужин);
- по мере узнавания символов (ребенок демонстрирует предвосхищение события, меняя свое поведение) из отдельных символов могут формироваться расписания (на половину дня, на целый день, а возможно, и на неделю, если возможности ребенка позволяют удерживать такую последовательность, например у ребенка в индивидуальном расписании есть фото в пятницу, так как в этот день мама забирает ребенка домой на выходные).

То есть на начальном этапе освоения стратегии символ предъявляется непосредственно перед началом события, затем, по мере того как ребенок начинает понимать символ как обозначение события (увидел карточку умываться и пошел к раковине), сигнальные символы могут соединяться в

последовательность, обозначать индивидуальное и групповое расписание, последовательность заданий в занятии специалиста и пр. Со временем могут осваиваться символы, которые обозначают новое место или событие (например, сюрприз), что может быть очень важно для людей с высокой тревожностью, негативизмом к каким-либо изменениям в быту. Например, для ребенка, который понимает последовательность событий и может пользоваться графическими символами, но испытывает сильный дискомфорт при изменении событий (например, впадает в истерику, если его группа не пошла на прогулку или пошла на прогулку на другую площадку и пр.), важно вводить карточку «сюрприз». Эта карточка обозначает неизвестное, но приятное ребенку действие, событие, предмет. Например, на занятиях психолога карточкой «сюрприз» сегодня обозначено задание, которое означает возможность попрыгать на батуте, а в следующий раз эта же карточка «сюрприз» будет означать возможность послушать любимую мелодию. Постепенно карточка может использоваться для обозначения приятных и нейтральных событий вне индивидуальных занятий, например для обозначения того, что сегодня вместо прогулки дети идут в сенсорную комнату или физкультурный зал.

Стратегия обучения настойчивости в общении

Обучение использованию коммуникативных символов обычно происходит в среде, специально адаптированной под эффективное освоение умения (например, может определяться положение коммуникативных партнеров, способ и примерное количество обращений за занятие, способы поддержания мотивации, варианты для выбора и пр.), при этом используются и определенные требования к среде: отсутствие посторонних предметов, других людей, достаточное количество времени на обращение, паузы между участниками «диалога» и пр. В жизни ситуация общения редко происходит в таких идеальных условиях. Для того чтобы ребенок умел общаться в естественной ситуации, ему необходимо научиться привлекать к себе внимание коммуникативного партнера, действовать в среде, в которой много посторонних предметов и не

отвлекаться на них, обращаться к разным людям, не оставлять попытки обратиться на себя внимание и что-то сообщить, даже если он не был «услышан» и понят с первого раза, и пр. Поэтому нам необходимо учить ребенка привлекать внимание доступным ему способом:

- обходить человека так, чтобы оказаться лицом к лицу;
- дотрагиваться до предплечья, привлекая внимание;
- использовать техническое устройство с записанным голосовым сообщением, влияющим на поведение взрослого (например, записанное голосовое сообщение «Подойди ко мне»).

По мере освоения коммуникативных навыков **обучение реализуется в двух направлениях:**

- использование освоенных коммуникативных навыков в приближенной к естественной и естественной среде, а также повышение активности в общении с разными людьми;
- увеличение количества используемых символов, поддержка использования разных средств общения (смотреть на человека при обращении и использовании символа, использовать естественные жесты и пр.), использование символов для выражения разных потребностей и удовлетворения разных мотивов общения: выражение эмоционального отношения к человеку, событию, умение просить не только о предметах и действиях, но и о предмете вне поля зрения и пр.).

Все это нужно для:

- сообщения/получения информации о событии (в течение занятия, дня, недели и пр.);
- выражения чувств, отношений к событиям и людям;
- обозначения отказа;
- возможности влиять на других людей (попросить повторить, дать другой предмет и пр.).

Средства АДК

Так как очень многие дети с ТМНР не только испытывают трудности использования устной речи как средства коммуникации, но и имеют разный уровень познавательных возможностей, то в зависимости от этих возможностей, а также от состояния моторики специалисты могут выбрать группу символов, которые будут обеспечивать ребенку возможности коммуникации. На уровне символического общения в качестве средств коммуникации могут выступать:

- предметы,
- изображения,
- жесты.

На уровне досимволического общения (когда ребенку недоступно понимание смысла, функции символов) потребности ребенка будут связываться с более ранними способами, действиями: движение, изменение положения тела, дыхание, взгляд и пр. Обучение общению ребенка, находящегося на досимволическом уровне, требует глубокого погружения в тему, наличия практического опыта поддержки коммуникации таких детей. Мы не останавливаемся на нем подробнее, частично он описан в части 5.

Предметные символы коммуникации

Предметная коммуникация представляет собой использование предметов или частей предметов для решения разных задач:

- для выражения просьбы (индивидуальные предметные символы);
- для ориентировки в событиях и их последовательности (предметное расписание);
- для ориентировки в помещениях (предметная маркировка).

Предметная коммуникация в работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития используется, если:

- видящий ребенок не понимает значения графических символов и недостаточно понимает или не понимает обращенную речь;

- ребенок имеет нарушения зрения (чаще в сочетании с другими нарушениями развития);
- ребенок раннего или младшего возраста, например, с интеллектуальными нарушениями;
- в других случаях могут использоваться изображения, жесты и пр. Для расписаний и маркировки пространства – графические символы.

Далее приведем примеры предметов, выбранных для обозначения умения выражать просьбу и обозначать события, которые произойдут в ближайшее время.



Рис. 1. Пример предметного расписания для ребенка с ТМНР

Для расписания в данном случае используется деревянная коробочка, разделенная на три части, карточки с событиями выкладываются слева направо: физкультура, учебное занятие в классе, перекус. При работе с предметным расписанием с ребенком, имеющим нарушения зрения, на край коробочки может быть приклеена полоска мелкой наждачной бумаги, чтобы ребенок мог ориентироваться, какое событие будет первым.

Предметная коммуникация может сочетаться с другими видами коммуникации, если в группе находятся дети с разным уровнем развития символизации, использоваться параллельно и совместно с жестами или изображениями. Например, когда большая часть детей в группе может пользоваться графическими символами (узнавать и правильно понимать символы, соотносить их с предметом, действием или событием), но также есть ребенок, находящийся на более низком уровне понимания символов (не понимает изображения, но узнает часто используемые предметы), графическое расписание может дублироваться предметным расписанием для этого ребенка. Кроме того, у ребенка, не понимающего графические символы, должны быть собственные предметные или мануальные символы, которые позволят ему выражать свои потребности (пить, отдохнуть и пр.).

Кратко остановимся на критериях выбора предметов для коммуникации:

- предмет должен быть знаком, присутствовать в личном опыте ребенка (например, если ребенок не использует перчатки, то не следует выбирать перчатку в качестве предмета-символа, обозначающего прогулку);
- предметный символ не используется в реальном действии или событии, то есть остается именно символом (например, педагог показывает ребенку зубную щетку для обозначения предстоящего умывания, называет событие, при необходимости дает символ, чтобы ребенок шел с ним к умывальнику, затем щетку-символ забирают и прикрепляют над умывальником, а ребенок пользуется теми гигиеническими предметами, которые есть в его шкафчике);
- предмет должен быть безопасным, чтобы ребенок мог при необходимости взять его в руки (не хрупким, не иметь острых краев, легко отрывающихся частей и пр.);
- предметный символ должен соответствовать определенной потребности или обозначать определенное событие и использоваться всеми

сотрудниками организации единообразно (например, все воспитатели используют ложку для обозначения приема пищи и не используют тарелку, предмет предъявляют до начала события, сопровождают предъявление названием события или действия);

- предметный символ должен быть в нескольких экземплярах (используемый и запасной), чтобы быстро заменить его на аналогичный предмет при порче или потере;
- для индивидуальных предметных символов необходимо продумать, как они будут храниться, как будет обеспечена возможность брать их с собой при перемещении ребенка в учреждении и за его пределами.

Мы считаем, что предметные символы не могут быть универсальными и едиными для всех учреждений, поскольку при выборе предметов происходит опора на специфику реализации режимных моментов, доступности тех или иных занятий, помещений в конкретном учреждении. Поэтому важным представляется ориентированность на опыт детей внутри организации, а также на уровень абстракции, доступный детям. При этом в разных группах используются как общие символы (которые обозначают режимные моменты), так и индивидуальные, отражающие специфику занятий в этой группе или индивидуального расписания ребенка (например, проведение медицинских процедур).

Таблица 2. Список предметных символов для маркировки пространства разработанный в ЦССВ «СЕМЬ-Я»

Помещение	Символ
Группа (вход)	Деревянная дверца
Прихожая	Шкаф
Игровая	Диванчик с мягкой игрушкой
Ванная	Маленькое полотенце
Спальня	Кроватка
Буфет	Чашка

Столовая	Ложка
Музыка	Музыкальный инструмент
Песочница	Мешочек с песком
Класс	Колокольчик
Арт-класс	Маски из дерева
Спортзал	Кегля, тренажер из дерева, мягкий мяч
Глина	Глиняная фигурка
Мастерская	Молоток из дерева
Логопед	Зеркало
Дефектолог	Деревянная пирамидка из кубиков
Медицинский кабинет	Градусник из дерева
Квартира	Ключ
СБО	Кастрюля
Кухня	Половник
Лестница	Ступеньки деревянные

Маркировка помещений в разных учреждениях может несколько отличаться.

Рис. 2–6. Примеры изображений, используемых для маркировки пространства



Примеры изображений, использованных для маркировки пространства в ГБУ ЦСПР «СЕМЬ-Я»



Примеры изображений, использованных для маркировки пространства в РБОО «Центр лечебной педагогики»

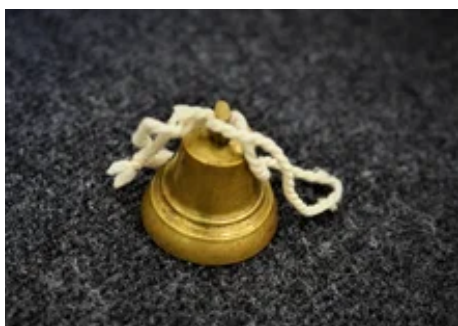


Таблица 3. Примерный перечень предметных символов, которые используются для сообщения о предстоящих событиях и выражения ребенком просьбы

Занятие	Примеры символов
Утренние и вечерние гигиенические процедуры	Зубная щетка
Прием пищи	Ложка
Второй завтрак/ полдник	Чашка
Пить воду	Стакан или бутылка
Гимнастика	Мячик, мягкая гантель
Прием лекарства	Маленький стаканчик
Мытье рук	Кусочек махрового полотенца
Обучающие занятия	Колокольчик, кольцо от пирамидки
Выезд в школу	Пенал
Круг	Кольцо от пирамидки, светящаяся игрушка
Прогулка	Ботинок, вязанная перчатка, шапка
Занятия воспитателя	Маленькая картонная книжка
Игра	Сенсорная игрушка, мяч, для детей с двигательными ограничениями – часть специального покрытия пола (коврика)
Поездка	Часть ремня безопасности с застежкой
Свободное время	Игрушка
Музыкальное занятие	Маленький бубен или маракас, бубенчики
Смотреть телевизор	Пульт
Слушать музыку	Наушники
Душ	Мочалка
Массаж	Тюбик крема

Туалет	Втулка для туалетной бумаги с бумагой, влажные салфетки
Смена памперса	Влажные салфетки или памперс/часть памперса
Покачаться в гамаке	Кусочек ткани от гамака с карабином

Рис. 7-10. Примеры предметов, используемых для сообщения о событии, для выражения ребенком просьбы, для ситуации выбора и т.п.



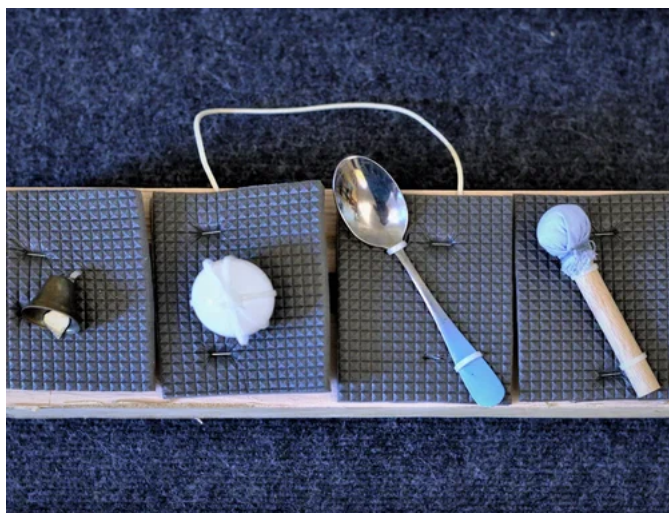
Например, колокольчиком обозначаются учебные занятия, ложкой – прием пищи, носком – переодевание, мыльными пузырями – свободное время, игра (для ребенка, которому мыльные пузыри интересны).

Предметные символы в учреждениях социальной защиты используются и для составления расписания, и для маркировки пространства, что позволяет ребенку более успешно ориентироваться в событиях и в помещениях. Так как в одном помещении могут проходить разные занятия, например в кабинете ребенок занимается в некоторые дни с педагогом-психологом, а в некоторые дни – с учителем-дефектологом, то, в идеале, важно, чтобы ребенок мог определить помещение (понимал, где будет проходить занятие) и то, с кем и чем он

будет заниматься в этом помещении (обозначение самого занятия). Если ребенку сложно использовать две группы символов, то, по нашему мнению, более важным представляется освоение предметного расписания и узнавание ребенком сотрудников, участвующих в этих занятиях. При этом сотрудник может использовать предметы маркировки, показывая их ребенку и обозначая предстоящее событие: «Пойдем в игровую и будем отдыхать» – показывает направление и элемент расписания ребенка, обозначающий отдых.

По мере освоения предметного расписания в работе с детьми могут использоваться частичные предметы (репрезентативные символы). Этот этап является важным для перехода к графическому расписанию. Под «частичными предметами» понимают такие символы коммуникации, в которых от реального предмета оставляют узнаваемую часть (например, черпачок от ложки) и крепят его на какую-либо основу (фанера, пенополиуретан и пр.).

Рис. 11. Пример предметного расписания с использованием репрезентативных символов (РБОО «Центр лечебной педагогики»)



Предметы зафиксированы на прямоугольниках из пенополиуретана, которые крепятся на боковую поверхность коробки с «липучкой». После завершения задания предмет отлепляют и убирают в эту коробку.

Графические символы коммуникации

Графические символы АДК представляют собой любые изображения (фотографии, рисунки, пиктограммы), которые используются для сообщения и восприятия информации.

Графические символы являются самыми используемыми в АДК, так как:

- изображения предметов, действий, как правило, понятны людям, живущим в одном культурно-историческом поле и имеющим схожий опыт (есть ложкой, ходить на прогулку, мыть руки и пр.);
- изображения чаще всего могут рассматриваться столько времени, сколько это требуется (в отличие от жестов, которые возможно воспринять только в тот момент, когда жест показывают);
- подписи, сделанные к изображениям, позволяют правильно интерпретировать их людям, владеющим письменным языком;
- графические символы могут обозначать как конкретные предметы (шапка, яблоко), так и абстрактные понятия и ощущения (устал, друг, боюсь, большой и пр.).

В зависимости от познавательных возможностей и социокультурного опыта человека, находящегося на уровне символической коммуникации, может быть наиболее удобна для восприятия определенная группа символов, поэтому в учреждении необходимо использовать графические изображения разного уровня символизации.

При этом необходимо учитывать, что успешность понимания символов детьми с достаточным уровнем зрительного восприятия, достаточными познавательными возможностями (например, ребенок соотносит предмет и его фотографию) обозначает, что при систематическом обучении они могут воспринимать и правильно интерпретировать не только фотографии, но и цветные изображения и пиктограммы.

Рис. 12–16. Примеры графических символов.

Вариант индивидуального графического расписания на контрастном фоне.

Фотографии, цветные изображения, пиктограммы для коммуникации:



Графические символы используются в различных расписаниях.
Примеры расписаний:





Рис. 17. Уровни символизации (понимание символов разной степени абстрактности)

В представленной последовательности от простого к сложному расположены символы. Предшествующим уровнем для понимания графических символов является узнавание предмета и понимание назначения, функции предмета. Самым простым для восприятия графическим символом является фотография. Однако фотографии из-за того, что являются конкретными, в меньшей степени используются в коммуникации (в сравнении с рисунками и пиктограммами). Например, довольно сложно просить фотографией с красной машинкой желтый игрушечный автобус.

Фотографии обычно используются:

- для маркировки личных вещей, пространства человека (на шкафчике, на двери спальни фото вместе с именем);
- для обозначения сотрудников, которые сегодня работают на группе или придут завтра (если этот вид информирования детей предусмотрен в группе);

- для обозначения близких людей (дедушка Вова, сестра Маша и сестра Света; специалистов, с которыми занимается ребенок; детей, с которыми приходит на занятие);
- для обозначения конкретных любимых мест (детская площадка с качелями, синяя скамейка у входа);
- для обозначения определенных предметов, которые нужны в индивидуальном коммуникативном альбоме ребенка (например, определенный вид печенья, определенные мультфильмы, которые любит смотреть ребенок и пр.).

Рис. 18. Примеры изображения желаемого в виде фотографий



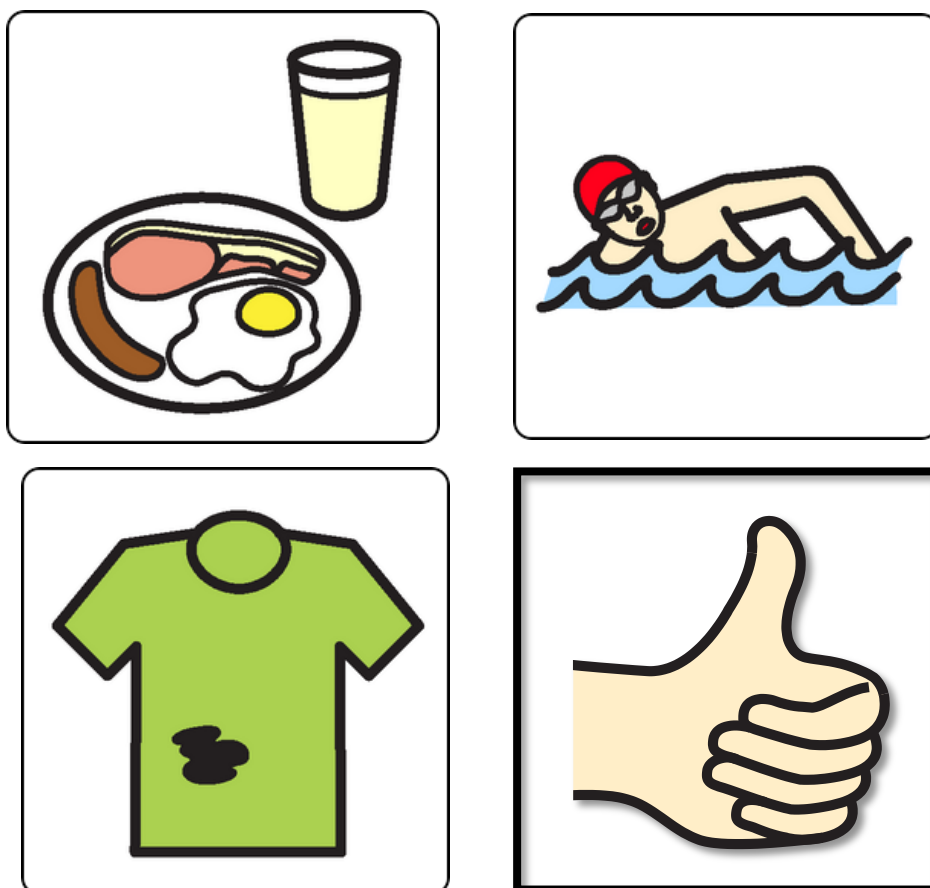
Цветные изображения (картинки, рисунки) используются значительно шире:

- для маркировки помещений;
- для расписаний (индивидуальных и групповых);
- для планирования деятельности (например, в рамках социально-бытовой ориентировки);
- для проведения индивидуальных и групповых занятий специалистов;
- для индивидуальных коммуникативных альбомов и пр.

Они имеют несомненные достоинства в сравнении с фотографиями, так как позволяют одним символом обозначать группу предметов (например, карточкой «машинки» ребенок может попросить любую машинку, карточкой «гулять» обозначить прогулку, вне зависимости от места ее проведения и пр.). Цветные изображения используются при создании командных символов («хочу другое», «еще раз» и пр.) и сигнальных символов («закончили»).

Цветные изображения позволяют достаточно легко конструировать фразы, выражая и конкретизируя потребности ребенка (хочу в бассейн), выражать качество предметов (грязная одежда), отношение к событиям (нравится или нет) и многое другое.

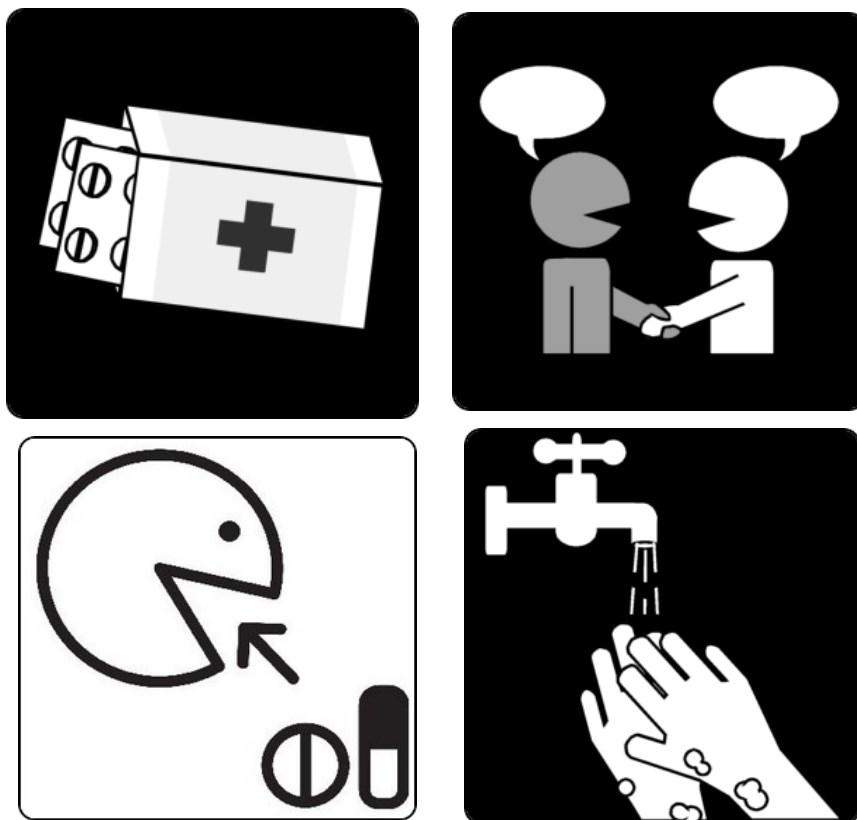
Рис. 19. Примеры изображения событий, качества предмета (грязный) и отношения к событию



Если ребенок достаточно легко воспринимает пиктограммы разной сложности, то нет необходимости в использовании цветных изображений.

Пиктограммы (стилизованные изображения, выполненные с использованием нескольких цветов) предполагают достаточно высокие возможности процессов анализа, синтеза, обобщения или длительную системную работу по их восприятию и верному пониманию. При этом пиктограммы позволяют использовать символ близко к тому, как используется слово в звучащем языке. Например, пиктограммой «школа» может быть обозначена как школа, в которой учится ребенок, так и любая школа, например, если ребенок обсуждает со специалистом то, куда поехали другие ученики, школа из какого-то видеофрагмента и пр.

Рис. 20 Черно-белые изображения, пиктограммы



Пиктограммы могут использоваться совместно с цветными изображениями, например для классификации групп предметов в индивидуальном коммуникативном альбоме, для обозначения вида деятельности (например, занятия в мастерской), а более конкретные действия и предметы могут быть обозначены цветными изображениями (например, какие действия необходимо сделать для получения определенного изделия и пр.).

Требования к графическим изображениям для маркировки пространства, визуальных расписаний, индивидуальных коммуникативных альбомов и др.:

1. Изображения, используемые для решения разных задач (маркировка пространства, расписание, символы в индивидуальных альбомах и пр.) должны различаться по величине. То есть на чем большем расстоянии воспринимается изображение (может быть несколько метров, если речь идет о маркировке помещений), тем оно должно быть крупнее. Например, примерная величина изображений для маркировки помещений (лист формата А4), примерная величина изображения для группового расписания (10 на 15 см), примерная величина карточек для индивидуального расписания выбирается с учетом зрения ребенка, может быть (7 на 7 см), карточки в индивидуальном альбоме обычно самые маленькие (например, 5 на 5 см).
2. При изготовлении графических изображений необходимо обеспечить высокую контрастность изображений. При выборе цвета пиктографических изображений могут использоваться черный и желтый (такой контраст подойдет для детей с сильно сниженным зрением), черный и белый, красный, зеленый цвета.

При изготовлении цветных изображений необходимо также ориентироваться на контрастность цветов, помнить, что составные, дополнительные цвета часто значительно хуже воспринимаются и различаются детьми с нарушениями зрения, поэтому по возможности использовать основные цвета и некоторые оттенки, если в этом есть необходимость. При этом следует помнить, что возможности зрительного восприятия имеют существенную вариативность. Например, некоторые дети с корковыми зрительными (в России им часто ставят диагноз ЧАЗН) нарушениями могут избирательно видеть одни цвета и не воспринимать другие. Чаще всего хорошо воспринимаются разные

оттенки красного, но в некоторых случаях это могут быть зеленый, фиолетовый или золотой.

3. Желательно использовать ограниченное количество цветов в цветном изображении (не более пяти), чтобы не усложнять процесс восприятия как детям с нарушениями зрения, так и детям с трудностями процессов анализа и синтеза.
4. При изготовлении графических изображений для детей с тяжелыми нарушениями необходимо учитывать, что использование глянцевой пленки для ламинаторов может приводить к возникновению бликов при попадании источника света, что значительно затрудняет восприятие изображения. В некоторых случаях необходима специальная печать (например, символов для маркировки пространства, общих расписаний), при создании индивидуальных изображений они могут печататься на плотной основе (картон) или наклеиваться на основу, что позволит исключить необходимость ламинирования.
5. Все используемые в учреждении символы должны иметь единый вариант оформления. При этом сами изображения могут быть разные, но обозначение помещений внутри здания оформляется единообразно.
 - включение изображений предметов в квадрат;
 - обозначение отдельно стоящих зданий, включением картинки в «здание», по типу магазина;
 - обозначение дороги как способа передвижения на чем-либо – дорога, идущий человек и нужный предмет. Например, рядом с идущим человеком находится изображение машины – это означает «дорога на машине»;
 - пиктограммы для визуального расписания обозначают действия, которые выполняются в тот или иной момент времени;

- обозначение множественного числа, если это важно, должно быть одинаковым;
- симметричность – если мы определенной картинкой обозначаем место, то, например, и для обозначения дороги туда мы используем его же, помещая рядом с изображением идущего человека;
- повторяемость: во всех пиктограммах, связанных с готовкой (сама готовка, аттестация по готовке, присвоение уровня по итогам аттестации), используется одно и то же изображение.

Рис. 21. Пример маркировки помещений с использованием нескольких групп символов (предметные, графические и письменная речь)



При планировании использования АДК внутри учреждения следует подумать о том, что для части неговорящих ребят со временем потребуется использование сложных карточек, цепочки карточек для конкретизации ситуации, для комментирования или уточнения информации при помощи вопросов.

6. Все используемые изображения хранятся в доступном для всех сотрудников месте на компьютере и в помещении группы. Для удобства использования символы должны быть распределены по категориям. Например, по назначению можно выделить индивидуальные символы, символы для группового расписания и другие; символы, которые относятся к категории «учеба», «свободная деятельность», «эмоции» и пр. Необходимо, чтобы запрос на недостающие символы был быстро передан специалистам, отвечающим за АДК в учреждении для создания/получения и печати нужного изображения с учетом вышеперечисленных требований.
7. Нужно предусмотреть хранение в специально отведенном месте готовых запасных изображений (2–4 изображения), чтобы при необходимости обеспечить быструю замену отсутствующего символа.
8. Необходимо, чтобы наиболее часто используемые символы были под рукой у детей (в индивидуальном коммуникативном альбоме ребенка, на коммуникативной доске на стене).
9. При поступлении в учреждение ребенка, который использует систему АДК, отличающуюся от той, что принята в учреждении, ребенок использует свои символы. При этом на занятиях специалиста, например учителя-логопеда, учителя-дефектолога или педагога-психолога, проводится работа по соотнесению используемых ребенком символов и тех символов, которые приняты в учреждении. Полагаем, что при маркировке помещений следует предусмотреть место, куда можно прикрепить используемый ребенком привычный символ. Если возможно, то провести сличение символов (используемого ребенком и принятого в учреждении), как обозначающих одно действие.
10. В индивидуальной работе с детьми может использоваться разное количество изображений (от 8–10 до 200 и более). Помимо изображений, выражающих разные просьбы, должны быть предусмотрены

изображения, регулирующие поведение окружающих (например «еще», «закончили», «повтори»).

11. Необходимо обеспечить удобный для ребенка способ хранения необходимых графических символов (альбом, сумочка, планшет с карточками, одна или несколько карточек на кольце, помещение планшета с карточками на бортик кресла-коляски и пр.). Для ребенка с тяжелыми двигательными нарушениями необходимо предусмотреть способ обозначить желания как-то сообщить о необходимости получить символы (например, нажать на озвученную кнопку для того, чтобы подошел специалист или др.), определить способ размещения символов (например, на коммуникативной рамке).

Жестовые (мануальные) символы коммуникации

В онтогенезе появление первых жестов опережает появление первых слов, поэтому некоторые неговорящие дети достаточно легко осваивают общеупотребительные жесты (например, указательный жест, жест «дай» и пр.) или пользуются символами, которые придумали сами. Часть детей по разным причинам (нарушения двигательной сферы, нарушения подражания и пр.) не может самостоятельно использовать жесты, но понимает и реагирует на них.

Жесты принято делить на:

- общепринятые (используемые в социальной среде, понятные всем участникам сообщества). Сюда относят указательный жест, жесты согласия и отказа, жесты приветствия и прощания и пр.;
- иконичные жесты (это жесты, которые похожи на предметы или действия, которые обозначают, например, жест «спать», «пить», «дом» и пр.);
- специальные жесты (обладают определенной степенью абстрактности, то есть не похожи на предметы или действия, которые обозначают).

Принято говорить о национальных жестовых языках (они не являются средствами АДК, рассматриваются как любые другие языки, со своими правилами, динамикой развития и пр.) и жестовых системах.

Жестовые системы АДК были созданы слышащими людьми для слышащих детей и взрослых, которые не используют устную речь в качестве основного средства коммуникации. Жесты активно используются в коррекционно-развивающей работе со слышащими детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, нарушения артикуляционной моторики, мышечного тонуса (авторы). Обучение жестам слышащих людей, которые не используют или ограниченно используют устную речь, способствует:

- развитию ориентированности на коммуникативного партнера. Чтобы воспринять жест, пользователь АДК должен смотреть на коммуникативного партнера. Это важное умение, освоение которого способствует как развитию коммуникации, так и возможностям усвоения любого социального опыта;
- развитию подражания. Именно систематическое повторение жестов за другим человеком способствует усвоению цепочки действий, играет большую роль в развитии произвольности поведения;
- систематическое использование жестов способствует развитию внимания, памяти, мышления и других высших психических функций;
- сочетание жестов и звучащей речи, как правило, делает речь пользователя АДК более понятной, что повышает активность использования речи в коммуникации (в некоторых случаях это может приводить к повышению качества звучащей речи);
- развитию понимания речи. Общение при помощи жестов снижает скорость речи говорящего человека (так как он должен говорить и совершать жесты), позволяет выделять жестами ключевые слова, что повышает возможности понимания речи;

- жесты позволяют просить, комментировать, выражать эмоции и свое отношение, регулировать поведение другого человека, то есть могут обеспечить все коммуникативные потребности человека, включая абстрактные понятия (дружба, обида и пр.);
- как уже было сказано ранее, жесты относятся к таким формам коммуникации, которые не требуют вспомогательных средств, дополнительной подготовки расходных материалов (распечатывание, ламинирование и пр.);
- жесты можно использовать как в ситуации специально организованного структурированного обучения, так и в спонтанно возникающих ситуациях, подходящих для обучения и общения.

Таким образом, жесты обладают большими возможностями, однако жесты и жестовые системы коммуникации менее распространены, чем графические, что определяется тем, что:

- жесты требуют специального обучения, предполагают «подготовленность среды»;
- нарушения моторики могут приводить к неточному использованию жестов, что делает их непонятными даже для людей, знающих жестовые символы;
- при нарушениях возможностей имитации могут возникать и трудности в освоении жестов;
- для освоения большинства жестов требуется достаточная скорость восприятия и взгляд на собеседника и достаточные возможности зрительного восприятия (исключение составляет тактильная жестовая коммуникация, которая используется для слепоглухих детей, в этом случае обучение и восприятие жестов осуществляется с опорой на ощущение от движения руки другого человека, рука того, кто говорит, находится под рукой того, кто слушает);

- если жесты используются не регулярно, то это приводит к забыванию жеста.

В альтернативной и дополнительной коммуникации для обеспечения эффективности общения часто используют сочетание символов коммуникации разных модальностей. Например, в языковой программе «Макатон» используется сочетание жестов, изображений и звучащей речи (www.makaton.ru). Языковая программа «Макатон» была разработана в 70-е годы прошлого века в Великобритании и получила свое название по первым слогам имен разработавших ее специалистов: Маргарет Уокер, Катрин Джонстон, Тони Конфорт. Языковая программа Макатон используется более чем в сорока странах мира, в том числе в России, для взаимодействия с людьми, имеющими нарушения речевой коммуникации, нарушения интеллектуального развития и другие нарушения развития. Это определяется сочетанием символов, графических, жестовых и звучащей речи.

Технические средства коммуникации

Технические средства коммуникации в зависимости от возможностей и сложностей устройства принято делить на:

- высокотехнологичные (сложные коммуникаторы, синтезирующие голосовые сообщения);
- среднетехнологичные (простые коммуникаторы типа GoTalk);
- низкотехнологичные (например, передающие одно сообщение, записанное на кнопку).

Технические средства в большинстве своем используют записанную или синтезированную речь, что максимально приближает ситуацию общения к естественной, вариативность технических устройств позволяет их использовать в работе как с детьми, имеющими значительные ограничения функционирования (например, ребенок может нажать на кнопку с записью сообщения, чтобы к нему подошел специалист), так и с теми, чей словарный запас приближен к обычному (и тогда человек нуждается в сложном устройстве, чтобы

иметь возможность общаться в разных ситуациях, на разные темы, с разными людьми).

Технические средства становятся все более популярными, однако их использование предполагает соблюдение определенных условий:

- технические средства являются одним из способов сделать обращение более понятным, однако их использование возможно при сформированных предпосылках коммуникации (осознание своей потребности выразить просьбу, выделение другого человека как коммуникативного партнера), умения различать символы (графические символы) или читать надписи, умения каким-то способом передавать нужное сообщение (доступно с точки зрения практических умений);
- технические средства должны максимально обеспечивать потребности человека и быть доступны в любое время в любой ситуации (а не использоваться специалистами только на занятиях);
- технические средства должны способствовать общению, а не выступать средством аутостимуляции (например, аутичный ребенок многократно нажимает на клавишу для получения определенного звукового эффекта);
- технические средства должны всегда содержаться в рабочем состоянии, чтобы ребенок мог всегда ими пользоваться.

Многие специалисты считают, что технические средства должны ограниченно использоваться с людьми, которые могут говорить, чтобы у человека не заменялось желание говорить желанием нажать на клавишу и воспроизвести сообщение.

В зависимости от задач и возможностей воспитанников, могут использоваться индивидуальные коммуникативные кнопки, на которых записаны короткие сообщения, регулирующие поведение окружающих (выражение важных для ребенка просьб, «пить», «иди сюда» и пр.). Могут использоваться коммуникаторы с разным количеством клавиш (одновременно от 4 до 24).

Изменение уровней записи позволяет использовать разные наборы в разных ситуациях (на первом уровне записаны сообщения для участия в уроке, на втором уровне те, которые нужны для отдыха, для разговора о планах и пр.), при этом остаются доступны клавиши, которые нужны в разных ситуациях («повтори», «хочу другое»)

Рис. 22, 23. Использование технических средств в занятиях с детьми с ТМНР.

Кнопка с любимой музыкой



Коммуникатор GoTalk

Таким образом, в зависимости от возможностей воспитанников, оснащённости учреждения, могут использоваться разные символы коммуникации,

применяться разные стратегии обучения, формы работы (индивидуальные, подгрупповые, групповые). При этом наиболее важным остается:

- создание развивающей, чуткой среды, реагирующей на возможности и потребности ребенка;
- сочетание разных средств АДК в группе с разными детьми, которое способствует развитию всех детей (например, ребенок с РАС не подражает жестам, однако их использование в групповых ситуациях делает для него понятнее инструкции специалистов, что в свою очередь делает общение с другими людьми более предсказуемым и простым);
- выбранные средства и стратегии, которые должны соответствовать зоне актуального развития ребенка, то есть быть простыми и доступными для самостоятельного использования ребенком (для освоения более сложных умений может использоваться индивидуальная работа) и быть максимально универсальными (которые могут использоваться в разных ситуациях, с разными людьми);
- развитие доступных видов предметно-практической деятельности, создание условий для самостоятельного выбора игр и заданий, обучение играм и простым видам деятельности в группе – все это будет создавать условия для диалога, будет способствовать расширению интересов воспитанников;
- доступность документации на воспитанника, отражающей возможности, задачи, способы коммуникации всем сотрудникам, родителям, волонтерам, осуществление текущего и итогового контроля использования АДК, что является необходимым условием повышения качества жизни воспитанников.

Методика создания инструмента, помогающего людям с особенностями коммуникации рассказать о себе. Коммуникативный паспорт

С.М. Батухина, специалист по социально-бытовой адаптации в проекте Дети.про ЧУЗ «Марфо-Мариинский медицинский центр «МИЛОСЕРДИЕ», batuhinasvetlana@gmail.com;
Н.В. Матвеева, учитель-дефектолог ГБУ ЦССВ «Сколковский», natalimatveeva64@mail.ru

Все наше поведение пронизано коммуникацией. Для передачи информации мы используем зрительный контакт, движения глаз, мимику, жесты, интонации, положение тела, смех, крики, вокализации и цепочки слогов. Именно для детей и взрослых, у которых единственным способом коммуникации являются дыхание, звуки, еле заметные движения, был создан этот документ.

Паспорт коммуникации – это практический индивидуальный инструмент, помогающий детям, подросткам или взрослым с особенностями коммуникации рассказать о себе, а окружающим их людям лучше узнать человека и понять, как взаимодействовать с ним.

Паспорт коммуникации создается с целью:

1. Рассказать о человеке наиболее полно в краткой уважительной позитивной форме, как о личности.
2. Сообщить людям интересы, предпочтения, навыки человека и привлечь к ним внимание окружающих людей.
3. Отразить привычки и черты характера владельца паспорта.
4. Дать информацию по наиболее эффективным методам коммуникации и доступным инструментам общения, рассказать об индивидуальных особенностях языка человека и способах его самовыражения.
5. Обобщить информацию из прошлого, настоящего и различных ситуаций, чтобы собеседникам или специалистам было проще понять человека и успешно с ним взаимодействовать.
6. Представить в простой доступной форме информацию о состоянии здоровья человека, которая необходима при взаимодействии в быту и других различных жизненных ситуациях.

Паспорт может быть полезен дома с социальными работниками, в медицинских и образовательных учреждениях, при посещении общественных мест, в поездках и летних лагерях, при переходе из детского сада в школу или следующий класс.

Коммуникативный паспорт необходим в образовательных, социальных и медицинских учреждениях с круглосуточным пребыванием человека, у которого есть коммуникативные проблемы. Этот простой инструмент помогает сделать более эффективным общение с волонтерами, приходящими специалистами, гостями и другими работниками учреждения. В случае перевода в другое учреждение, паспорт создает более комфортные условия адаптации для человека в новом окружении и дает сотрудникам организации емкое позитивное представление о личности нового подопечного.

Паспорт коммуникации также способен поддержать человека, его близких и тех, кто ему помогает, во время потенциально травмирующих изменений и жизненных перемен. Он обеспечивает стабильность в том, как разные люди общаются с человеком и понимают его.

Паспорт коммуникации создается совместно членами семьи, сопровождающими специалистами и междисциплинарной командой, если возможно при доступном участии самого владельца паспорта. Необходимо проанализировать собрать и проанализировать информацию от каждого, кто общается с будущим владельцем паспорта каждый день. Затем принять решение, что именно должны другие люди знать о конкретном человеке с особенностями коммуникации.

Текст паспорта составляется от лица владельца.

Информация может быть подкреплена фотографиями владельца паспорта, на которых показаны индивидуальные жесты присущие данному человеку, правильные позы размещения в кровати, коляске или за столом, согласно рекомендации медицинских работников и физиотерапевта. Также по решению составителей паспорта, могут быть размещены одна две фотографии,

отражающие важные моменты жизни владельца паспорта, характеризующие его как личность или образ жизни.

Паспорт коммуникации может включать разделы:

1. Мое имя, ко мне можно обращаться по имени..., меня ласково называют..., дата рождения (возраст)
2. Моё здоровье
3. Мои привычки и характер
4. Мои большие победы и маленькие достижения
5. Мое умение общаться
6. Мои друзья, родные и контакты для связи с ними

При создании паспорта опираются на следующие инструменты диагностики и наблюдения:

1. Характеристика ребенка или Индивидуальный план сопровождения (ИПС).

Характеристика – документ, заполняемый совместно врачами (педиатр, невролог), учителями-дефектологами, психологом, музыкальным терапевтом, физическим терапевтом и личным взрослым (тьютором) или родителями.

Может включать в себя разделы:

- общие сведения о ребенке,
- основные медицинские сведения и диагноз,
- психолого-педагогическое описание результатов диагностики и план сопровождения. Мы использовали диагностику по KID. В плане сопровождения психолого-педагогические цели и мероприятия описывали по 5 сферам (самообслуживание, движение, коммуникация, социальный контакт, познание).
- таблица свехинтерпретации (коммуникативный словарь)
- достижения ребенка за год
- общие рекомендации специалистов и административные мероприятия

Цели и достижения в сфере самообслуживания, познания, коммуникации заносятся в описание разделов умение общаться, достижения паспорта коммуникации. Также в этом документе можно почерпнуть информацию о рекомендациях от медицинских работников и физического терапевта для раздела здоровье.

2. Листы наблюдения (ЛН)

ЛН составляются людьми, непосредственно общающимися с владельцем паспорта, в них заносятся описания ситуаций и поведения владельца паспорта, фиксируется, что значимое произошло с человеком, что понравилось, чему он улыбнулся, его новые достижения или изменения в осваивании навыков с указанием даты события. Анализ и систематизация записей дают представление о проявлениях характера, интересов, привычек, свойственных данной личности.

3. Лист *свехинтерпретации*. Свехинтерпретация, как стратегия обучения, использует те средства самовыражения, которые человеку с особенностями доступны, основываясь на существующих у него сигналах жестов, мимики, звуков, позы тела. Цель стратегии – помочь детям приобрести некоторую степень контроля над средой своей жизни. Это достигается путем систематического наблюдения всех взаимодействующих с человеком педагогов, специалистов за его поведением и выделением коммуникативного поведения. В таблицу ЛС заносится описание поведения человека с особенностями, которое выражает его интересы, намерения, потребности с дальнейшим предположением интерпретации, что он хотел «сказать», показать.

Из систематизированных данных листа свехинтерпретации составляется краткий словарь коммуникации, при необходимости подкрепленный фотографиями жестов, мимики, позы тела.

4. *Показатели баланса и перегрузки у младенцев и маленьких детей по Эльсу и Бразельтону* являются вспомогательным инструментом,

помогающим оценить состояние человека с особенностями в процессе коммуникации.

Коммуникативный паспорт со временем необходимо дополнять, вносить изменения, по нашему опыту, минимум через год или по мере необходимости.

Инструмент растет и меняется вместе с развитием его владельца. Изменения вносятся командой специалистов, педагогов и сопровождающих взрослых, родителей, которые непосредственно взаимодействуют с владельцем паспорта.

Пример паспорта коммуникации

Моё имя Ольга Дмитриевна

Меня ласково называют:

Оли-и-и, Оленька, Олечка, Олюшка, Кубышечка, Филиппок,

Красотка, Королевишна, Принцесса...

Мне исполнилось 18 лет! (дата)

Мое здоровье

Меня часто беспокоят боли в левом тазобедренном суставе.

Мне необходимо сидеть правильно в коляске и спать в П-образной укладочной подушке, чтобы не было болей и деформаций.

А еще моя проблема – рефлюкс.

С одной стороны, для меня это развлечение. А с другой – ОПАСНОСТЬ.

Я могу рассмеяться во время еды и сильно подавиться из-за непроизвольного рефлюкса. Есть мне лучше медленно, дробно. Например, в обед мне сначала дают суп, а второе блюдо только через минут 10. Хорошо мне добавлять в жидкую еду загуститель и не наедаться перед сном.

Мои привычки и характер

Вот, что думают о моём характере окружающие взрослые:

Очень жизнерадостная, открытая.

Немного ленивая, иногда стеснительная.

Ну очень любит внимание окружающих людей и общение со взрослыми.

Мне приносит радость:

Улыбаться и смеяться, наблюдая за игрой или шалостями окружающих детей и взрослых.

Внимание со стороны мужчин.

Слушать стихи и мою любимую книгу Астрид Линдгрен «Малыш и Карлсон».

Нюхать разные запахи.

Чувствовать, когда к лицу и рукам прикасается мягкая игрушка или живой цветок.

Прогулки на свежем воздухе в большой компании, путешествия в город и торговый центр.

Слушать классическую, веселую и ритмичную музыку, песни.

Танцы.

Сладкая еда и напитки.

Я НЕ люблю:

Когда на меня не обращают внимания совсем.

Когда меня берут за руку, обнимают, если я этого не хочу.

Стричься.

Мои большие победы и маленькие достижения

Я могу сидеть опираясь на ноги и руки или спинку дивана. Могу при пересяживании слегка опираться на ступни.

Я могу в процессе одевания помогать взрослому, продевая руки в рукава.

Я могу самостоятельно есть ложкой кашеобразную пищу (зуб у меня только один).

Я могу самостоятельно брать чашку со стола одной или двумя руками и пить.

Я могу с помощью локтей самостоятельно переместиться выше в изголовье кровати, если меня попросят, и если мне так удобно.

Я могу при хорошем самочувствии и настроении пританцовывать, размахивая руками из стороны в сторону, качаясь туловищем и головой, поднимая и опуская правое плечико, напевая звуки.

Я могу отличать голоса от шумов, узнавать голоса и звать отрывистым громким возгласом «Э-Э» к себе нужного взрослого.

Я могу выполнять отдельные указания взрослых: например, просьбу не брать чужую чашку, еду. А могу и не выполнить!

Я могу самостоятельно держать в руке душ в ванной или брать руками НУ ОЧЕНЬ заинтересовавшие меня предметы.

Мое умение общаться

Для коммуникации и самовыражения использую свои звуки и жесты.

Прислушиваюсь к звучанию собственного имени.

Понимаю обращенную речь, похвалу и восхищение!

В контакте со взрослым могу выражать свои чувства.

Испытывая дискомфорт или нежелание общаться, отворачиваюсь, громко и отрывисто кричу звук «Э», сильно и резко машу головой вперед-назад.

При хорошем самочувствии улыбаюсь, смеюсь, «звучу» М-М-М-М, МА-МА-МА, МИ-МИ-МИ, кручу головой и туловищем из стороны в сторону с мелодичным звуком «Э-Э-Э», смотря в глаза человеку.

Взглядом могу иногда показать свои желания (кровать, еда, интерес к значимым взрослым и событиям, др.).

Иногда беру за руку интересующего меня взрослого или ребенка.

Иногда интересуюсь куклами, если со мной играет взрослый.

Мой словарь звуков и жестов:

Жест, звук	Значение
Смотрит на свою поднятую правую руку	Я хочу Мне нравится
Кружится быстро из стороны в сторону всем туловищем и руками	Я счастлива Я хочу танцевать, слушать музыку
Звучит мелодичное «М-М», «МИ-МИ»	Я в умилении и напеваю песенку

Мои друзья и контакты для связи с ними:

Игорь 8-916-012-...

Даша 8-985-429-...

Света 8-962-981-...

Литература

1. Рязанова И.Л. Коммуникативный паспорт как инструмент общения // Электронный журнал «Практика социальной работы. Открытый методический ресурс»: сетевое издание. 2018. № 3 / СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья».
2. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. фон Течнер, Х. Мартинсен. – Изд. 2-е. – Москва : Теревинф, 2017.
3. Интенсивное взаимодействие. Руководство / Сборник статей: [перевод с англ. М. Волынской]. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2018.
4. Захарова И.Ю., Моржина Е.В. Игровая педагогика; таблица развития, подбор и иписание игр / И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина. – М.: Теревинф, 2018.
5. Кипхард Э. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития. От рождения до 4 лет / Эрнст Кипхард. – Москва : Теревинф, 2020.
6. Рабэ З. Коммуникация при помощи технических средств / З. Рабэ// Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-

развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод. пособие/Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2009. – С.40.

7. Рыскина В. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / В. Рыскина. – Санкт-Петербург: Скифия, 2016.
8. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация: метод.сб. / Е.А. Штягинова. – Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество «ДАУН СИНДРОМ», 2012.

Обучение глобальному чтению как метод развития коммуникации детей с тяжелыми нарушениями развития

П.Л. Жиянова, логопед БФ Даунсайд Ап

Суть метода обучения глобальному чтению заключается в том, что ребенок учится воспринимать зрительно и на слух написанные целиком слова, словосочетания, короткие предложения. Регулярное восприятие информации одновременно в нескольких модальностях – зрительно, на слух, тактильно, – используемое в течение длительного времени, помогает сформировать определенные механизмы, которые позволяют научиться устной речи и чтению.

Обучение чтению глобальным способом происходит естественным образом – примерно тем же путем, по которому происходит формирование устной речи ребенка. Когда мы учим ребенка говорить, это естественный процесс: мы не объясняем ему правила изменения слов по родам и числам, падежные окончания и так далее. Мы просто с ним разговариваем и создаем для него условия, в которых он воспринимает правильную устную речь – воспринимает глобально. Ребенок слышит, запоминает и использует родной язык, не зная правил.

Кстати, такой метод погружения в язык без использования правил оказался успешным и при изучении детьми и взрослыми иностранного языка. По таким же естественным принципам и законам идет и обучение глобальному чтению, печатанию, а впоследствии – письму.

В процессе овладения речью ребенком с проблемами слухового восприятия основой для ее формирования является опора на сильную сторону его развития, то есть на визуальное подкрепление речи взрослого. Речь идет об альтернативных способах общения: использовании жестов, движений, картинок и символов, поскольку все это помогает ребенку понять смысл сообщения.

Однако проблема заключается в том, что данные средства не дают возможности увидеть слово. И здесь на помощь приходит глобальное чтение, которое позволяет фокусироваться на видимом слове нужное количество времени. Ребенок успевает увидеть слово, понять его смысл и произнести.

Именно поэтому глобальное чтение давно и успешно используется для формирования навыков устной речи у детей с нарушением слуха.

Использование глобального чтения стимулирует появление устной речи, а кроме того, позволяет значительно улучшить качество устной речи. В России более полувека успешно используется слухоречевой метод формирования речи у детей с потерей слуха.

Зарубежные специалисты активно используют методики, включающие глобальное чтение, при работе с детьми с синдромом Дауна, у которых наряду с возможным нарушением физического слуха наблюдаются сложности с восприятием и обработкой слуховой информации. В частности, у детей этой нозологической группы увеличено время восприятия и обработки информации, полученной на слух. Иными словами, ребенок с синдромом Дауна не успевает воспринять звучащее слово, обработать и запомнить информацию, полученную на слух, что существенно снижает его способность к освоению первых речевых навыков. Занимаясь развитием и формированием навыков общения и речи у таких детей, важно учитывать эти особенности и при обучении использовать приемы, опирающиеся на их сильные стороны, в первую очередь – на визуальное подкрепление речи взрослого в процессе овладения ребенком речью. Поскольку речь является проблемной стороной развития детей с синдромом Дауна, данное направление (наряду с классическими методами формирования речевых навыков) стало одним из приоритетных в работе Центра сопровождения семьи «Даунсайд Ап».

Методика «Начинаем говорить!»

При разработке и апробации методики¹ учитывался опыт глобального чтения, используемый в работе с детьми с потерей слуха, а также методы и

¹При создании пособия «Начинаем говорить» мы опирались на опыт авторов проекта «Чтение и речь». Подробно об этом проекте можно прочитать в статье: Грозная Н. С. Программа развития речи и ее теоретическое обоснование // Синдром Дауна. XXI век. 2009. №3. С. 28–36. Режим доступа: <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/zhurnal-sindrom-dauna-xxi-vek-no-2-3-2009/>.

приемы работы, с успехом используемые нашими зарубежными коллегами, в частности специалистами из Австралии и Великобритании. Конечно, в работе по развитию речи российских детей с синдромом Дауна невозможно использовать зарубежные методики в чистом виде из-за особенностей русского языка, его лексики и грамматики. В то же время оказалось, что отечественные разработки по глобальному чтению не учитывали особенности обучения детей с когнитивными нарушениями. Поэтому специалисты «Даунсайд Ап» пришли к выводу о необходимости разработки методики, учитывающей сложности восприятия и переработки слуховой информации детьми с синдромом Дауна.

В итоге была разработана программа по формированию речевых средств общения «Начинаем говорить!», которая:

- учитывает первоначальный детский лексикон;
- создает возможности для реализации активной позиции родителей в процессе обучения ребенка;
- учитывает особенности детей с различными когнитивными нарушениями;
- предполагает наличие двух этапов – обучающего и развивающего, – что позволяет начинать работу с учетом возраста и уровня развития ребенка.

Методика «Начинаем говорить!» уже апробирована в ходе практических занятий с детьми; она показала себя эффективной в работе с детьми с синдромом Дауна, но, безусловно, может достаточно успешно использоваться в работе с детьми с общим недоразвитием речи, а также с дислалией. Эта методика учитывает:

- особенности русского языка, его лексики и грамматики;
- психофизический профиль детей с синдромом Дауна, в частности, сильные стороны их развития: зрительное восприятие, внимание и память.

При создании методики учитывался принцип превентивного подхода к формированию общения и речи, то есть методика предполагает возможность ее использования в работе с детьми раннего возраста.

Изначально предполагалось, что эта методика будет использоваться не только специалистами, но и родителями, что диктовало необходимость понятного описания, необходимых пояснений и инструкций, которые позволяли бы организовывать занятия со своим малышом в домашних условиях даже при отсутствии возможности получать консультативную помощь специалиста.

Структурированность, наличие четких рекомендаций и наглядное обеспечение методики (наличие дидактического картинного комплекта) обеспечивает сохранение единого подхода в работе по развитию речи в тех случаях, когда происходит смена преподавателя, работающего с ребенком.

Подбор речевого материала

Методика разрабатывалась с опорой на первоначальный детский словарь русского языка.

Все отобранные слова подкреплены четкими и лаконичными картинками, входящими в иллюстративно-методическое пособие.

Учитывается и активно используется на подготовительном этапе большой пласт слов «нянюшкиного лексикона», в который входят лепетные слова («би-би», «бай-бай»), звукоподражания («му», «ав-ав») и другие слоги и звуки, которые имеют постоянный смысл, т.е. используются в качестве слов.

Учитывается необходимое соотношение существительных, глаголов и других частей речи. Так, в наборе представлены 97 предметных и 36 сюжетных картинок. Такое соотношение (приблизительно 3:1) неслучайно: оно учитывает закономерности развития словаря и появления простой фразы.

Использование жестов

Занятия по методике «Начинаем говорить!» основаны на взаимодействии и общении взрослого и ребенка, когда используются все доступные ребенку

способы взаимодействия. Мы рекомендуем использовать простые и всем хорошо знакомые социальные и регулирующие жесты¹.

1. «Привет».
2. «Пока».
3. «Да».
4. «Нет».
5. «Дай».
6. «Я/мне».
7. Указательный жест «вот/тут/здесь».
8. «Не хочу».
9. «Где? Нет» (в значении «отсутствует»).
10. «Одинаковый/ такой же».

Использование этих жестов помогает организовать занятие или игру, обозначая их начало и конец («привет» и «пока»). С помощью соответствующих жестов ребенок сможет выразить свои желания и нежелания (дай, хочу, не хочу), сказать о себе (я, мне), выразить свое согласие и несогласие (да, нет), показать на нужный объект или субъект (указательный жест), указать на отсутствие нужного субъекта, объекта или изображения, а также спросить, где они («где? нет»). И, наконец, жест «одинаковый / такой же» поможет ребенку обозначить сходство и различие, что будет играть важную роль в структуре занятий.

Содержание иллюстративно-методического пособия «Начинаем говорить» и методика его использования

Для практического применения методики «Начинаем говорить» было разработано и опубликовано иллюстративно-методическое пособие, представляющее собой комплект рабочих материалов. При разработке иллюстративного

¹ Жесты и их использование. Автор: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», Панфилова Ирина Анатольевна.
Зачем нужны жесты: <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/zachem-nuzhny-zhesty/>.
Базовые жесты: <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/zhestovaya-rech-bazovye-zhesty/>.

материала, входящего в комплект, учитывались следующие требования к качеству и содержанию картинок.

1. Размер. Он должен быть таким, чтобы ребенок мог видеть как одну картинку, так и несколько сразу (например, при работе над пониманием речи или при игре в лото). Картинки не должны быть ни слишком большими (ребенку трудно будет удерживать в поле зрения несколько картинок), ни слишком маленькими (у большинства детей с синдромом Дауна есть проблемы со зрением).
2. Толщина. Во время проведения занятий по развитию речи или игр с карточками мы часто просим малыша: «Возьми картинку», «Найди такую же картинку и положи рядом» и т. д. Ребенку бывает сложно выполнить просьбу взрослого из-за двигательных трудностей: они свойственны маленьким детям вообще, а у детей с синдромом Дауна входят в перечень проблемных сторон развития. Поэтому все картинки и таблички выполнены из толстого картона: их легко взять, трудно помять, и они долго сохраняют первоначальный вид.
3. Изображение должно быть четким, понятным, без лишних деталей. Все картинки должны быть выполнены в едином стиле.
4. Нарисованное на картинке должно соответствовать первоначальному детскому лексикону.

В комплект входят:

- 97 предметных и 36 сюжетных картинок;
- таблички со словами: существительными и глаголами;
- «Карты-ладошки» для усвоения слоговой структуры слова;
- карты для составления фразы из 2–3 слов;
- карты лото;
- контрольные таблицы для фиксации словаря и фраз ребенка.

Все наглядные пособия, входящие в методический комплект, разработаны с точки зрения многофункциональности. Так, например, сюжетные

картинки служат для изучения слов-действий и фраз, но в то же время их можно использовать как серии последовательных картин, которые могут быть полезны при формировании связной речи.

И, наконец, пособие «Начинаем говорить!» включает в себя четыре брошюры, содержащие подробные методические указания.

Работа по развитию речи с использованием методического пособия «Начинаем говорить!» включает в себя два периода: подготовительный и основной.

Подготовительный период

Начало использования метода глобального чтения зависит не от возраста ребенка, а от его готовности к использованию глобального чтения. Именно на формирование этой готовности и направлен подготовительный период.

Отбор речевого материала

Отбирая речевой материал для занятий, лучше начинать с тех слов, которые находятся в поле интересов малыша и которые он уже умеет каким-то образом произносить. Так ему будет понятнее смысл предлагаемых заданий. Те картинки, которые ребенок сумел назвать, собираются в «говорильный альбом». У малыша появляется прекрасная возможность перелистывать его и называть все слова. Родителям нередко трудно найти подходящие иллюстрации для такого альбома, а имея под рукой стандартные картинки из набора «Начинаем говорить», можно просто отобрать нужные и вставить их в альбом или собрать в специальную коробочку.

Понимание обращенной речи и появление первых слов

Слова-названия (существительные)

Занятия проводятся с использованием предметных картинок. Последовательность занятий такова:

1-я ступень – знакомство с предметными картинками – заключается в том, что взрослый знакомит ребенка с картинками, предлагая ему их по одной.

Начиная работу с картинками, важно понимать, знаком ли уже ребенок с реальным предметом или персонажем, который изображен на картинке. Если окажется, что ребенок пока не понимает данное слово, необходимо провести дополнительное знакомство.

2-я ступень направлена на различение предметных картинок (выбор по слову из двух и большего количества). В качестве ответа ребенок может посмотреть в нужную сторону, показать рукой или пальцем, потянуться и/или взять названный предмет.

Выполняя такие упражнения, ребенок научится в ответ на вопрос «Где...?» и «Покажи, где...?» показывать, брать или смотреть на нужную картинку. Начинать нужно с двух картинок, а когда ребенок научится осуществлять выбор по слову, можно увеличить их до трех – четырех картинок.

3-я ступень посвящена сличению предметных картинок, то есть подбору пар и усвоению понятий «такой же / одинаковый». Задание заключается в том, что ребенку предлагают найти такую же / одинаковую картинку и подложить картинку одну под другую.

Такое умение поможет малышу в дальнейшем научиться подбирать к картинке соответствующую табличку с напечатанным словом, т. е. перейти к занятиям глобальным чтением.

4-я ступень направлена на называние предметных картинок. Ребенку предлагаются вопросы: «кто это?», «что это?», на которые он может ответить, используя любые доступные ему способы. На первых порах принимается использование жестов, но постепенно, путем поощрения и похвалы, ребенка важно побудить сопровождать жесты любыми доступными ему звуками и лепетными словами.

Слова-действия (глаголы)

Занятия по формированию глагольной лексики проводятся с использованием сюжетных картинок. Последовательность занятий такова:

1-я ступень: знакомство с сюжетными картинками. Ребенок рассматривает картинку, а взрослый кратко и лаконично называет то, что на ней изображено, например «мишка» или «мишка спит».

2 ступень: различение сюжетных картинок. Задание состоит в том, что ребенок в ответ на вопрос либо просьбу взрослого выбирает нужную картинку из двух или более предложенных ему изображений. Выполняя эти упражнения, ребенок учится понимать различные вопросы, например «Где мишка спит?» или «Покажи, кто спит?».

3-я ступень: называние сюжетных картинок. На этой ступени ребенок в ответ на вопрос «Что делает?» называет картинку, используя любые доступные ему способы. На первых порах принимается использование жестов, но постепенно поощряется сопровождение жеста любыми доступными звуками или лепетными словами.

Контроль результатов

Для повышения эффективности занятий рекомендуется регулярно контролировать динамику словаря ребенка. Для этого в комплект входят специальные контрольные таблицы, в которых отмечаются все слова, которые понимает и говорит ребенок.

Слова, которые ребенок может назвать, заносятся в контрольную таблицу в графу «Называние». Проанализировав активный словарь ребенка по контрольной таблице, специалисты и родители могут легко спланировать следующий шаг. Например, когда в словаре набирается 12–15 слов-названий, которые малыш узнает и показывает, можно аналогичным образом начинать работать над глагольным словарем. Слова-действия представлены на простых сюжетных картинках. Можно выбрать картинки с тем персонажем (мишкой или зайкой), который больше нравится ребенку.

При организации заданий помогают материалы, которые представлены в брошюре №4, входящей в комплект пособия «Начинаем говорить!»:

- Развитие понимания речи. Приложение №1.
- Этапы развития собственной речи ребенка. Приложение №2.
- Словарь вашего ребенка. Контрольные таблицы. Приложение №3.

Итоги подготовительного периода

1. Ребенок понимает 50 или более слов.
2. Ребенок проявляет интерес к картинкам, понимает, что на них изображено, может на вопрос «Где...?» показать нужную картинку жестом или взглядом.
3. Берет картинки в руки, кладет на стол, не рвет, не грызет, не бросает.
4. Подбирает парные картинки, понимает слово и/или жест «одинаковый / такой же».
5. Подбирает предметы к соответствующим картинкам, играет в лото.
6. Правильно использует жест «одинаковый / такой же».
7. Может назвать несколько картинок любым доступным способом, включая жесты и «детские» слова.

Примечание: для перехода к занятиям следующего периода обязательными считаются первые четыре пункта. Несмотря на то, что наличие собственной речи ребенка не является обязательным условием перехода к глобальному чтению, постепенное наращивание количества слов, которые умеет говорить ребенок, – это важная задача подготовительного этапа.

Основной период

Основной период базируется на использовании глобального чтения.

Метод глобального чтения дает возможность увидеть слово целиком и способствует переходу от лепетных слов к словам взрослым. Ребенку проще произнести слово, если он не только услышит его, но и увидит написанным на табличке, поэтому в раннем и дошкольном возрасте использование этого метода является мощным стимулом для появления собственной речи ребенка.

Начинать обучение глобальному чтению можно не дожидаясь, пока ребенок начнет говорить.

Обучение навыкам глобального чтения не ставит своей целью научить ребенка читать все слова, входящие в комплект иллюстративно-методического пособия.

К занятиям по обучению глобальному чтению можно приступать, если ребенок:

- понимает 50 или более слов;
- подбирает пары: предметы – к соответствующей картинке, картинки – к картинкам;
- понимает смысл жеста «одинаковый / такой же» и может его использовать;
- играет в лото;
- проявляет интерес к картинкам, книжкам, другим печатным изображениям.

Последовательность работы

На протяжении основного периода ребенка учат читать существительные и глаголы, которые входят в первоначальный детский лексикон. Со всеми словами, которые будут использоваться при обучении глобальному чтению, ребенок должен быть знаком по подготовительному периоду, описанному выше. Таким образом, ребенок будет учиться читать те слова, значение которых он уже понимает.

Этап I. Обучение чтению слов

Этот этап можно разделить на три ступени.

Первая ступень: подбор парных табличек со словами.

Вторая ступень: выбор таблички со словом из нескольких (узнавание слова).

Третья ступень: называние слова.

Упражнения по обучению глобальному чтению можно проводить на нескольких ступенях одновременно. Начинать упражнения со словами-действиями можно практически одновременно со словами-названиями. Для планирования занятий удобно опираться на контрольные таблицы, которые помогут отобрать подходящий речевой материал.

Подбор речевого материала и содержание занятий

Слова-названия (существительные)

Для организации занятий используются предметные картинки из комплекта иллюстративно-методического пособия. Можно начинать с имени самого ребенка и слов «мама» и «папа». Для этого хорошо использовать фотографии мамы, папы и ребенка. Далее ребенку предлагаются другие двухсложные слова, а также односложные слова из трех букв, например: дядя, тетя, мишка, зайка, сок, суп, мяч.

Для примера опишем начало работы с предметными картинками, а именно – подбор таблички с именем ребенка.

1. Положите перед ребенком его фотографию.
2. Попросите показать, например: «Где Маша?»
3. Положите под фотографию Маши табличку с ее именем. Предложите: «Давай прочитаем: “Маша”». При чтении проводите по слову пальцем слева направо.
4. Попросите ребенка: «Прочитай, что здесь написано». Помогите ему поставить палец на слово и провести по нему слева направо.
5. Положите под табличку с именем ребенка еще одну такую же. Прокомментируйте: «Они одинаковые». Поддержите свое высказывание жестом «одинаковые».
6. Прочитайте поочередно обе таблички «Маша» вместе с ребенком.

Если ребенок научился выполнять это задание, ему предлагают две картинки и две соответствующие таблички, например фотографии и таблички со словами «мама» и «папа».

В процессе этих заданий ребенок должен научиться: придвигать табличку к картинке и табличку к табличке; понимать просьбу «найди такую же»; понимать слово и жест «они одинаковые»; использовать жест «одинаковый».

В комплект иллюстративно-методического пособия входит подробное описание методики работы по трем ступеням, а также даны описания дополнительных игр, которые помогут ребенку научиться использовать имеющийся у него предметный лексикон.

Слова-действия (глаголы)

Напомним, что освоение слов-действий (глаголов) очень важно для формирования речи ребенка. Их наличие в словаре ребенка позволяет формировать фразовую, а затем и связную речь.

Кроме того, как уже говорилось выше, наличие в словаре ребенка глаголов в количестве не менее одной трети от общего объема слов становится основой «лексического взрыва», который в данном случае мы понимаем как спонтанное увеличение словаря ребенка, т. е. вхождение в его речевой репертуар слов, которые он сам услышал и усвоил без дополнительного обучения.

На занятиях используются слова-действия, с которыми ребенок уже хорошо знаком по подготовительному этапу. В набор входят сюжетные картинки с зайкой и мишкой, иллюстрирующие действия, например: ест, спит, плачет упал и т. д., а кроме того, таблички со словами-действиями (глаголами).

Упражнения со словами-действиями можно начинать, не дожидаясь, когда малыш освоит все слова-названия, т. е. одновременно с упражнениями со словами-названиями и словами-действиями. Однако для этого малыш уже должен узнавать слова-действия на сюжетных картинках и уметь ответить на

вопросы «Кто спит?», «Покажи, где мишка спит?» любым доступным ему способом.

Методика работы по обучению словам-действиям происходит в той же последовательности, как и со словами-названиями

Первая ступень: подбор парных табличек со словами-действиями.

Вторая ступень: выбор таблички со словом из нескольких (узнавание слова).

Третья ступень: называние слова. Ребенок может начать называть слова на предыдущих ступенях – данная ступень выделена отдельно для того, чтобы было удобно оценивать, насколько он может читать слова на табличках и контролировать расширение активного словаря.

Для занятий с глаголами необходимо подобрать сюжетные картинки с одним и тем же персонажем. Например, для работы со словами-действиями «ест» и «спит» выбираются картинки только с зайкой (Зайка ест. Зайка спит) или только с мишкой (Мишка ест. Мишка спит). Это позволит ребенку сосредоточиться именно на действии.

Подробное описание занятий, а также дополнительных игр, которые помогут ребенку научиться использовать имеющийся у него глагольный лексикон, даны в третьей методической брошюре, входящей в комплект иллюстративно-методического пособия.

Этап II. Фразовая речь: составление фразы из двух – трех знакомых слов

К составлению и чтению фразы можно переходить при условии готовности ребенка, которую мы оцениваем по следующим критериям:

- ребенок понимает 50 и более слов;
- в активном словаре ребенка не менее 30 слов, которые он произносит доступными ему способами (полное название слова, слог, жест). Если ребенок для обозначения слова использует только жест, никак

не называя его, этот жест также считается словом и может быть использован для составления фразы;

- в активном словаре ребенка присутствуют как слова-названия, так и слова-действия;
- слова, которые будут использоваться для занятий по составлению фразы, уже знакомы ребенку по занятиям на предыдущих ступенях: «Подбор парных табличек», «Выбор таблички со словом из нескольких», «Называние слова». Иными словами, ребенок узнает табличку с нужным словом, выбирая ее из нескольких, а также может назвать или прочитать это слово по табличке;
- ребенок владеет предметной деятельностью, которая лежит в основе формирования фразы. Например, прежде чем учить ребенка читать фразу «Зайка ест», нужно убедиться, что ребенок умеет кормить кукол и зверей, умеет играть с игрушечной посудой.

Опишем пример составления фразы из двух слов с использованием глагола «ест».

На занятиях используется следующее оборудование:

- предметные картинки или фотографии, изображающие субъектов (мама, баба, мишка, зайка);
- табличка со словом «ест»;
- карта с двумя окошками;
- сюжетные картинки из набора («мишка ест», «зайка ест» или фотографии с изображением членов семьи – если, например, вы составляете фразу со словами «мама», «папа», «баба»).

Методика работы заключается в том, что в левое окошечко карты помещается предмет или изображение, который / которое обозначает персонажа, а во второе окошко – табличка со словом-действием.

Ребенок, поочередно (слева направо) называя содержимое окошек, фактически произносит фразу, например, «мама ест».

Чтобы быть уверенными в том, что ребенок понял смысл прочитанного, можно показать ему две фотографии, например, на которых мама ест и мама идет, и попросить выбрать нужную. Ребенок выбирает картинку и кладет ее над картой с фразой.

В дальнейшем ребенок многократно произносит фразы со словом «ест», используя при этом всех знакомых ему персонажей, например: папа, баба, мишка, зайка, кошка. При этом используются предметные картинки из набора, фотографии или небольшие игрушки.

Этап III. Составление фразы из трех слов

Работу нужно начинать с фраз, которые ребенок уже освоил на предыдущих занятиях. Например, если он умеет составлять фразу из двух слов со словом «ест», ему будет несложно увеличить уже знакомое предложение до трех слов.

Как и в предыдущих занятиях, необязательно ждать, когда ребенок научится читать все слова, необходимые для составления фразы. Главное условие для начала освоения этого упражнения – ребенок узнает и/или умеет читать слово «ест», а другие слова, необходимые для данной фразы, может назвать любым доступным ему способом. Здесь используется карта с тремя окошками. Кроме нее необходимо подобрать нужные предметные картинки и таблички.

Например, если ребенок учится читать фразу «папа ест яблоко», можно использовать табличку «ест», дополняя ее нужными табличками, картинками

или реальными предметами. В данном случае это могут быть три таблички («папа», «ест», «яблоко»), но могут быть и другие варианты, когда слово «папа» будет обозначаться с помощью фотографии, а яблоко – с помощью картинки, игрушки или реального яблока. Меняя персонаж и объект, можно учить ребенка читать множество вариантов фраз со словом «ест».

Использование натуральных предметов и их изображений наряду с табличками позволяет формировать у ребенка фразу вне зависимости от того, умеет ли он читать эти слова. Таким образом, ребенок, умеющий читать небольшое количество табличек-действий, может учиться фразовой речи. Добавим, что при работе по данной методике с ребенком, еще незнакомым с глобальным чтением, возможно использование пиктограмм, заменяющих таблички-действия, что позволит формировать фразовую речь раньше, чем появятся навыки чтения.

Этап IV. Связная речь. Составление сообщения из двух-трех и более фраз

После того, как ребенок научился произносить простые фразы, наступает этап связной речи, т. е. умения с помощью двух – трех или более фраз рассказать о событии.

Рассказы по сюжетным картинкам

Используя сюжетные картинки нашего набора, можно помочь ребенку сделать первые шаги в составлении простых рассказов. В наборе имеются две серии сюжетных картин: про мишку и зайку, из которых несложно составить несколько вариантов сюжетов:

- рассказ, отражающий знакомую ребенку последовательность повседневных событий, например, история про мишку, который сначала спит, потом умывается и, наконец, ест;

- рассказ «Что случилось?». Эта цепочка событий представляет собой сюжет-происшествие и может содержать следующие последовательности сюжетных картинок с мишкой или зайкой: «Прыгает – упал – плачет», «Упал – грязный – умывается – чистый».

Общая последовательность занятий по формированию связной речи

1. Для занятия понадобятся картинки, с которыми ребенок познакомился на предыдущих этапах, которые он может найти и назвать. Например, это могут быть картинки с изображениями действий: «мишка спит», «мишка моет лапы», «мишка ест».
2. Обсудите их с ребенком, попросите сказать, что нарисовано на каждой из них.
3. Разложите картинки слева направо в нужной последовательности. При составлении серии картин обращайтесь к опыту ребенка, например, напомните ему, что после сна он сначала умывается, а потом ест.
4. Помогите составить рассказ, начиная с первой картинки. Для этого переставляйте указательный палец с одной картинки на другую.
5. Задавая дополнительные вопросы, помогите ребенку составить фразу из двух – трех слов, используя методику занятий, описанную в разделе «Фразовая речь».
6. Когда ребенок научится пересказывать содержание всей серии картинок, сделайте из них книгу.

Как сделать книгу

Проделайте дыроколом отверстия в картинках, а затем вместе с ребенком нанижите картинки на шнурок и завяжите его. Подобную книгу можно сделать, вставив картинки в альбом для фотографий. При желании картинки можно подписать: написать печатными буквами фразу и прикрепить ее к

картинке. Книга готова! Такие книги очень нравятся детям, они любят рассматривать и читать их; кроме того, такие книги удобно брать с собой в поездки.

Формирование слоговой структуры слова

Упражнения по формированию слоговой структуры слова можно начинать, когда ребенок переходит от лепетной речи (му-му, бе-бе, ам-ам) к произнесению взрослых слов. Обычно это сопровождается умением сменять артикулемы (артикуляционные позы), например «бака» – собака, «тина» – машина. На этом этапе «бай» превращается в «пать» (спать), а «ам» – в «еть» (есть).

От слов, произносимых ребенком, часто остается один слог (обычно последний) или несколько слогов, но с пропуском букв. Иными словами, у ребенка появляются взрослые слова с искаженными слоговой структурой и звуковым составом. Прежде чем приступить к предлагаемым в пособии упражнениям, нужно проанализировать словарь ребенка и выделить взрослые слова, которые он произносит правильно, например это могут быть слова «мама», «папа», «баба».

Для первых упражнений мы также отбираем слова, которые ребенок произносит с сохранением слоговой структуры, но с нарушением звукопроизношения. Например, если ребенок произносит «каса» (каша), то мы отбираем это слово для занятия. На примере этих слов ребенок научится правильно отхлопывать структуру слова, ударяя ладошками по нарисованным на картах ладоням. После того как ребенок понял принцип такого отхлопывания, можно добавлять слова, которые он произносит с нарушением слоговой структуры, например «тина» (машина) или «ова» (корова).

Практика показала еще один эффект использования отхлопывания: помимо коррекции слоговой структуры, такие упражнения помогают ребенку восстанавливать и звуковой состав слова. Например, слово «палка», которое ребенок произносил как «пака», он начинает произносить правильно.

Дополнительные упражнения на развитие памяти, внимания, речи, мышления

Методический набор «Начинаем говорить» позволяет организовывать игры и занятия, которые, помимо речи, будут целенаправленно развивать восприятие, внимание, память и мышление ребенка. Приведем примеры некоторых игр, которые можно организовывать, используя картинки, входящие в набор.

«Догадайся по звучанию»

Во время такой игры ребенок будет учиться различать на слух неречевые звуки, соотносить их с предметами и изображениями.

Картинки: барабан, колокольчик, дудочка, бубен, кубик, мяч, машина. К ним нужно будет подобрать реальные игрушки и предметы.

Пары «Предмет–изображение».

Во время игры ребенок учится участвовать в коллективной игре, соотнося реальные предметы и их изображения.

«Найди картинку»

Вам понадобятся: сюжетные картинки с одним и тем же персонажем, выполняющим разные действия, например: «мишка причесывается», «мишка едет», «мишка ест», «мишка рисует» и другие, знакомые ребенку картинки.

Мемори «Предметные картинки» и «Сюжетные картинки»

Для игры понадобятся предметные и сюжетные картинки, которые узнает (а возможно, и называет) ребенок.

«Кто тебя позвал?»

Используются картинки с изображением животных, например: кот, собака, лошадь, корова, свинья, курица, утка, ворона. Количество картинок варьируется в зависимости от возможностей ребенка. Комплект материалов

иллюстративно методического пособия «Начинаем говорить!» также включает карты лото, благодаря чему можно организовать эту игру.

Ребенок должен самостоятельно определить последовательность событий или скрытый смысл. Вы можете помогать вопросами: «Что случилось?», «Что было сначала, что было потом?». Для такого задания можно отобрать несколько сюжетных картинок, которые ребенок должен сам разложить в нужной последовательности, например: мишка грязный – мишка моет лапы – мишка чистый; мишка прыгает – мишка упал.

Дополнительные задания по разделу «Формирование связной речи»

Методика предлагает ряд заданий, направленных на составление простых рассказов, а также пересказов знакомых сказок. При этом используются книги с понятными и лаконичными иллюстрациями, каждую из которых можно назвать одной фразой. Наклеив под каждую картинку-табличку с адаптированной фразой, вы поможете ребенку рассказать и прочитать знакомую сказку.

Составление рассказа методом комментированного рисования

Использование комментированного рисования не предъявляет высоких требований к качеству рисунков. Если сам процесс рисования проходит на глазах у ребенка и сопровождается простыми и понятными комментариями, ребенок понимает, о чем идет речь, и охотно использует картинки для составления рассказа. Такие рассказы, отражающие реальные события из жизни самого ребенка и его близких, понятны и привлекательны для детей.

Примерная тематика сюжетов может быть такой: «Маша собирается гулять», «Про собачку», «Покупки», «День рождения» и другие. А впоследствии из картинок, выполненных методом комментированного рисования, можно сделать книгу для ребенка. Это поможет пополнить его библиотеку интересными и значимыми для него книгами.

Заключение

Методика «Начинаем говорить!» стимулирует появление и развитие речи ребенка: от первых слов до фразы и связных рассказов.

Визуализация, используемая при проговаривании слов и составлении фраз, позволяет работать по этой методике с детьми, испытывающими сложности в слуховом восприятии, внимании, памяти. Разработанный картинный комплект позволяет реализовывать методику без дополнительного подбора наглядных пособий и гарантирует единство подхода и содержания работы. Отхлопывание ладошками дает возможность добиться формирования слоговой структуры слова, а в ряде случаев – и его звукового наполнения.

Таблицы, предназначенные для отслеживания состава и динамики языка, позволяют правильно подбирать речевой материал для занятий с детьми с общим недоразвитием речи любого генеза. Примеры дополнительных заданий и игр помогают не только закрепить речевые достижения ребенка, но и учат решать смысловые задачи, сформулированные словесно, что позволяет перейти от наглядно-действенного мышления к образному и логическому.

Методические рекомендации, являющиеся частью иллюстративно-методического пособия «Начинаем говорить!» наряду с набором картинного материала, написаны простым языком, обладают четкой структурой, демонстрирующей последовательные шаги в занятиях с ребенком, а потому могут быть использованы не только специалистами, но и родителями.

Нужно немного сказать о том, могут ли специалисты заменить предлагаемые материалы, если занимаются с более взрослыми детьми (например, детьми старшего школьного возраста)

В заключение важно добавить, что основа методических рекомендаций к пособию «Начинаем говорить!» – алгоритм организации занятий по развитию речи методом глобального чтения.

Используемый картинный комплект не является обязательным для реализации этой методики. Достаточно сказать, что весь период апробации методики проводился на материале, который подбирали специалисты «Даунсайд Ап» и родители. Безусловно, селективное использование картинного материала зависит от интересов ребенка и от его возраста. Подбирая иллюстративный материал с опорой на структуру методических рекомендаций, можно успешно использовать данную методику для детей младшего, среднего и старшего школьного возраста.

Рекомендуемые материалы

1. Штепа Н.Ю. «Начинаем говорить». Использование метода глобального чтения для развития речи детей с синдромом Дауна. Часть 1, 2 <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/nachinaem-govoritispolzovanie-metoda-globalnogo-chteniya-dlya-razvitiya-rechi-detey/>

2. Видеокурс «Начинаем говорить»

Автор: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», Штепа Наталья Юрьевна (<https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/kurs-nachinaem-govorit-s-logopedom-nataley-yurevnoy-shtepa-blok-i-vvodnyy-priamo-efir/>)

Плейлист видеокурса:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLj5X21MoGETSNzltaKkHLssXh8lBOzV-g>.

Комплексная диагностика речевых и неречевых функций у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью с речевыми нарушениями

Е.С. Григорьева, логопед высшей квалификационной категории ГБУ ЦСПР «Семь-Я»

В конце учебного года проводится комплексная диагностика речевых и неречевых функций детей посещающих коррекционные логопедические занятия в ГБУ ЦСПР «Семь-Я».

Целью логопедического обследования детей с ментальными нарушениями является выявление предпосылок к формированию речевых и неречевых способов коммуникации, а также уровень имеющегося речевого развития. Ежегодное логопедическое обследование способствует прослеживанию динамики речевого развития (по результатам обследования составляется график структуры дефекта, который позволяет наглядно представить особенности структуры дефекта конкретного ребенка, составить индивидуальный план коррекционной логопедической работы) и уровня сформированности коммуникативной компетенции.

С учетом контингента, а это дети с особыми образовательными потребностями, имеющими в том числе и множественные нарушения развития, при обследовании принимается во внимание наличие у детей мотивации к общению, готов ли ребенок вступить в контакт с незнакомым человеком, выявляются интересы к игрушкам, играм, книгам, у школьников – учебные интересы.

Специальными упражнениями в игровой форме исследуется артикуляционная моторика – возможность выполнения определенных движений, удержание артикуляционных поз, выполнения последовательных действий с переключением, способность ребенка подражать артикуляционным движениям взрослого и возможность отраженного проговаривания слов и сочетаний.

Обращается внимание на четкость латералиты, состояние мелкой моторики и общедвигательной сферы.

Желательно проводить диагностику не за одно диагностическое занятие, а за 2–3 занятия с детьми, имеющими слабые предпосылки к обучению. Время проведения диагностического занятия может коррелироваться от 5 до 20 минут в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.

Логопедическое обследование включает в себя 4 основных раздела:

1. *Исследование движений*: исследование элементарных компонентов движений, исследование сформированности дифференцированных захватов и противопоставлений пальцев рук, оптико-кинетическая организация движений, динамический мануальный праксис, оральный кинестетический праксис + праксис лицевой мускулатуры, динамический графический праксис.

2. *Исследование импрессивной речи* включает в себя три комплекса заданий, направленных на выявление уровня понимания речи.

Комплекс А – предпосылки к формированию понимания речи (первый уровень речевого развития).

Данный блок состоит из нескольких подразделов:

- фиксация взгляда (5 заданий);
- слуховые ориентировочные реакции на звуковой стимул (8 заданий);
- выделение своего имени из речевой среды (2 задания);
- наличие моторных реакций на вопрос «Где?» (3 задания);
- выполнение действий по инструкции (по слову) (2 задания).

Комплекс Б – понимание речи, соответствующее второму уровню речевого развития:

- выполнение действий по инструкции (3 задания);
- наличие первичных обобщений (1 задание);

- обобщение предметов по существенным признакам в понимаемой речи (2 задания);
- узнавание предметов, изображенных на предметных картинках (2 задания);
- различение действий, на простой сюжетной картинке (3 задания);
- понимание несложного рассказа по сюжетной картинке (1 задание);
- понимание грамматических категорий (4 задания).

Комплекс В – понимание речи, соответствующее третьему уровню речевого развития:

- понимание обращенной речи (выполнение инструкций, понимание несложного текста, понимание рассказа со скрытым смыслом, понимание сравнительных конструкций, понимание предложений с причинно-следственной связью);
- понимание предложно-падежных конструкций (2 задания);
- понимание вопросов косвенных падежей (1 задание);
- различение слов противоположных по значению (1 задание);
- понимание грамматических форм (дифференциация форм единственного и множественного числа существительных, дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов, дифференциация форм единственного и множественного числа прилагательных (см. протокол комплекса Б), понимание признаков предмета, понимание рода существительных, понимание притяжательных местоимений, понимание настоящего, прошедшего и будущего времени).

3. *Исследование экспрессивной речи* включает в себя три комплекса заданий, направленных на выявление уровня развития активной речи.

Комплекс А – предпосылки к формированию экспрессивной речи.

Данный комплекс состоит из 11 заданий, направленных на выявление стадии развития активной речи от этапа произнесения отдельных звуков до этапа называния предметов облегченными словами.

Комплекс Б – второй уровень речевого развития. Включает в себя несколько подразделов:

- Использование в общении вербальных средств (1 задание);
- называние (предметный словарь, словарь действий(глагольный), словарь признаков (прилагательных));
- грамматические категории (употребление винительного и предложного падежей, употребление слов с суффиксом уменьшительности, употребление именительного падежа множественного числа существительного с окончаниями «-ы», «-и»);
- повторение (повторение звуков, слогов, серии звуков и слогов);
- слоговая структура слова (4 задания).

Комплекс В – третий уровень речевого развития. Данный комплекс также состоит из нескольких подразделов:

- обследование связной речи (беседа, составление фразы по картинке, составление рассказа по серии картинок с изображением последовательных событий, составление рассказа по сюжетной картинке, составление рассказа по представлению, пересказ прослушанного текста);
- обследование словаря (предметный словарь: называние предметов и их частей по картинке или по предъявлению, обобщения, детеныши животных, профессии; словарь признаков: подбор прилагательных к существительным, прилагательные, образованные от

существительных, употребление антонимов; словарь действий: называние действий предмета, образование глаголов от звукоподражаний, приставочные глаголы);

- обследование грамматического строя речи (образование существительных во множественном числе в именительном и родительном падежах, употребление простых и сложных предлогов, употребление падежных конструкций);
- обследование состояния слоговой структуры слова (слова, предложения);
- обследование произношения и различения звуков (в словах, в предложениях).

4. *Исследование фонематических процессов*: особенности фонематического слуха и восприятия, а также особенности формирования фонематического анализа и синтеза.

В данный раздел включены задания, направленные на различение ребенком неречевых и речевых звуков, различение высоты голоса, обследование фонематического слуха и фонематического восприятия.

Протокол обследования

Исследование движений						
Умения	Выполняет на хорошем уровне	С частичной помощью или неточно	С существенной помощью	Не выполняет	Выполнение недоступно по другим причинам	Примечание
1. Пройти по комнате	3	2	1	0	НД	
Попрыгать на двух ногах	3	2	1	0	НД	
Попрыгать на одной ноге	3	2	1	0	НД	
2. Ладонный захват предмета	3	2	1	0	НД	
Щепотный захват	3	2	1	0	НД	
Пинцетный захват	3	2	1	0	НД	
3. Поза «зая»	3	2	1	0	НД	
Поза «человек»	3	2	1	0	НД	
Поза «коза»	3	2	1	0	НД	
4. Плечо –рука вперед (правая рука)	3	2	1	0	НД	
Кольцо –кулак(правая рука)	3	2	1	0	НД	
Плечо-рука (левая рука)	3	2	1	0	НД	
Кольцо –кулак (левая рука)	3	2	1	0	НД	
Кулак – ребро – ладонь	3	2	1	0	НД	
5. Улыбнуться «улыбочка» с 1 г и 6 месяцев	3	2	1	0	НД	

Сложить губы трубочкой «хоботок» с 1 г и 6 месяцев	3	2	1	0	НД	
Сложить губы рупором «окошко»	3	2	1	0	НД	
Показать зубки «заборчик»	3	2	1	0	НД	
Открыть рот «бегемотики»	3	2	1	0	НД	
Положить язык за нижнюю губу «обезьянка»	3	2	1	0	НД	
Положить язык на нижнюю губу «блинчики»	3	2	1	0	НД	
Вытянуть язык «иглолочкой», «иглолочка»	3	2	1	0	НД	
Поднять язык вверх «вкусное варенье»	3	2	1	0	НД	
Облизать губы справа налево (слева направо) «как кошка»	3	2	1	0	НД	
Подвигать языком вправо-влево «часики»	3	2	1	0	НД	
Упереться языком в верхние зубы; упереться языком в нижние зубы «качели»	3	2	1	0	НД	
Язык «ковшиком», «чашечка»	3	2	1	0	НД	
Поцелкать языком «лошадка»	3	2	1	0	НД	

Надуть обе щеки «шарики»	3	2	1	0	НД	
Надуть правую щеку, надуть левую щеку «прополоскать рот»	3	2	1	0	НД	
Поднять брови «удивиться»	3	2	1	0	НД	
Нахмурить брови «рассердится»	3	2	1	0	НД	
Закрыть один глаз, другой глаз, два глаза закрыть	3	2	1	0	НД	
Сморщить нос «ежик»	3	2	1	0	НД	
Подуть «ветер»	3	2	1	0	НД	
6. А) Проведение прямой линии слева направо	3	2	1	0	НД	
Проведение прямой линии сверху вниз	3	2	1	0	НД	
Проведение линии короче данной, длиннее данной	3	2	1	0	НД	
Соединение точек	3	2	1	0	НД	
Рисование волнистых и ломанных линий	3	2	1	0	НД	
Рисование геометрических фигур (квадрат, треугольник, круг)	3	2	1	0	НД	
Рисование неотрывно графических рядов (на удержание строчки)	3	2	1	0	НД	
Б) «солнышко»	3	2	1	0	НД	

«Дом»	3	2	1	0	НД	
«Человечек»	3	2	1	0	НД	
«Рожица»	3	2	1	0	НД	

Протокол обследования

Исследование импрессивной речи						
Умения	Выполняет на хорошем уровне	С частичной помощью или неточно	С собственной помощью	Не выполняет	Выполнение недоступно по другим причинам	Примечание
Комплекс А	3	2	1	0	НД	
1. Фиксация взглядом предмета (желтого цвета) и прослеживание движения вправо-влево						
Фиксация взглядом предмета и прослеживание движения вверх-вниз	3	2	1	0	НД	
Фиксация взглядом предмета и прослеживание движения далеко-близко	3	2	1	0	НД	
Фиксация взглядом предмета и прослеживание кругового движения вправо, влево	3	2	1	0	НД	
Различает своих и чужих взрослых.	3	2	1	0	НД	
2. Поворачивает голову в сторону хлопка	3	2	1	0	НД	
Поворачивает голову в сторону	3	2	1	0	НД	

шуршания бу- маги(пакета)						
Поворачивает го- лову в сторону по- гремушки (коло- кольчика)	3	2	1	0	НД	
Перестает плакать, услышав громкий звук, или ласковый голос взрослого	3	2	1	0	НД	
Реагирует на голос взрослого, пово- рачивает голову	3	2	1	0	НД	
Узнает знакомый голос, поворачи- вает голову, на не- знакомый не реаги- рует	3	2	1	0	НД	
Различает ласко- вую и строгую ин- тонации.	3	2	1	0	НД	
Различает спокой- ную и плясовую мелодии	3	2	1	0	НД	
3. Реагирует на свое имя, пово- рачивает голову	3	2	1	0	НД	
Выделяет свое имя из потока речи	3	2	1	0	НД	
4. На вопрос: «Где?» – находит взглядом предмет (показывает паль- цем, берет в руки), находящийся по- стоянно в опреде- ленном месте (например, часы, куклу и др.).	3	2	1	0	НД	
На вопрос: «Где?» – находит взглядом два-три предмета находящиеся	3	2	1	0	НД	

постоянно в определенном месте						
На вопрос: «Где?» находит взглядом несколько знакомых предметов в разных местах независимо от их постоянного местоположения	3	2	1	0	НД	
5. По инструкции (по слову) выполняет действия: «Дай ручку», «Иди сюда», «Ладушки», «Сядь», «Возьми»	3	2	1	0	НД	
По просьбе: «Дай ...» – находит знакомые предметы среди других и дает их.	3	2	1	0	НД	
Комплекс Б. 1. По словесной инструкции выполняет разученные действия, не подсказанные предметами: водит куклу, кормит собачку и пр.	3	2	1	0	НД	
По словесной инструкции выполняет действия: «покажи, где у нас рыбки», «найди, где часы», «иди мыть руки», «открой дверь /закрой дверь», «подними руку», «сожми пальцы в кулак», «закрой глаза»,	3	2	1	0	НД	

«положи руки на стол»						
По словесной инструкции кладет кубик на стол, в коробочку	3	2	1	0	НД	
2. По словесной инструкции взрослого ребенок дает из игрушек всех кукол/мишек, все мячи.	3	2	1	0	НД	
3. По словесной инструкции Находит однородные предметы (1) кошку белую и черную; 2) ложку десертную и игрушечную)	3	2	1	0	НД	
4. По словесной инструкции показывает предметы, изображенные на предметных картинках: I-яблоко, собака, ведро, шарф; II-мишка-мышка Дрова-трава Варежки-перчатки	3	2	1	0	НД	
5. По словесной инструкции показывает действия, на простой сюжетной картинке: I-играет, ест, моет, поливает; II-читает-считает Моет-стирает Катает-качает	3	2	1	0	НД	
По словесной инструкции показывает слова-действия, выраженные	3	2	1	0	НД	

категорией возвратности глагола: кукла моет руки, кукла моется; мальчик катает машину, мальчик катается в машине; девочка одевает, девочка одевается						
6. По словесной инструкции «Где...?», показывает на сюжетную картинку (понимает несложный рассказа по сюжетной картинке)	3	2	1	0	НД	
7. По словесной инструкции показывает картинки единственного и множественного число существительных: стол, столы, машина, машины, мяч, мячи, ложка, ложки, шар, шары.	3	2	1	0	НД	
По словесной инструкции показывает картинки с суффиксом уменьшительности: машина-машинка, собака-собачка, чашка-чашечка	3	2	1	0	НД	
По словесной инструкции показывает картинки единственного и множественного числа глаголов: мальчик строит, дети строят; девочка рисует, дети	3	2	1	0	НД	

рисуют; девочка ест, дети едят						
По словесной инструкции показывает картинку единственного и множественного числа прилагательного: синий (флажок), синие (флажки); красный (кубик, красные кубики); большой большие.	3	2	1	0	НД	
Комплекс В 1. Выполняет одноступенчатую инструкцию	3	2	1	0	НД	
Выполняет двухступенчатую инструкцию	3	2	1	0	НД	
Выполняет трехступенчатую инструкцию и более	3	2	1	0	НД	
Понимает несложный текст-показывает на картинке каждое действие по ходу сюжета	3	2	1	0	НД	
Понимает рассказ со скрытым смыслом – отвечает на вопросы, способствующие выявлению смысла рассказа	3	2	1	0	НД	
Отвечает на вопросы, способствующие выявлению понимания сравнительных конструкций или показывает на картинке	3	2	1	0	НД	

Отвечает на вопросы, способствующие выявлению понимания предложений с причинно-следственной связью	3	2	1	0	НД	
2. Выполняет действия с простыми предлогами: на-под-, в-, за-, около-, над-	3	2	1	0	НД	
Выполняет действия со сложными предлогами: из-, из-под, из-за, с-, от-	3	2	1	0	НД	
3. Отвечает (показывает на картинке) на вопросы косвенных падежей	3	2	1	0	НД	
4. Подбирает картинки (лото) противоположные по значению	3	2	1	0	НД	
5. По словесной инструкции показывает на картинке предмет, о котором можно сказать круглый, деревянный, кислый, пушистый (понимание признака предмета)	3	2	1	0	НД	
6. По словесной инструкции показывает (называет) на картинке, о ком можно так сказать: он, она, они (понимание рода существительных)	3	2	1	0	НД	
7. По словесной инструкции	3	2	1	0	НД	

показывает (называет) картинки, о чем можно так спросить чья? чей? чье? Чьи? (понимание притяжательных местоимений)						
8. Отвечает на вопрос: Что делает? Что сделает? Что будет делать? (понимание настоящего, прошедшего и будущего времени)	3	2	1	0	НД	

Протокол обследования

Исследование экспрессивной речи						
Умения	Выполняет на хорошем уровне	С частичной помощью или неточно	С существенной помощью	Не выполняет	Выполнение недоступно по другим причинам	Примечание
Комплекс А	3	2	1	0	НД	
1. После нескольких обращений взрослого отвечает отдельными звуками						
2. Издаёт отдельные гласные и согласные звуки без учитываемого раздражителя, может повторять звуки за взрослым	3	2	1	0	НД	
3. Ребенок гулит сам	3	2	1	0	НД	
4. Однократно или редко произносит какой-либо один слог («ба», «ма»), может, прислушиваясь к	3	2	1	0	НД	

взрослому, повторно произнести слог за ним						
5. Ребенок лепечет сам	3	2	1	0	НД	
6. Ребенок произносит повторно слоги, имеющиеся в его лепете (несколько слогов).	3	2	1	0	НД	
7. Ребенок слушает, следит за движением губ взрослого и сразу повторяет слоги	3	2	1	0	НД	
8. Ребенок слушает, следит за движением губ взрослого и сразу подражая, повторно произносит два-три сочетания слогов	3	2	1	0	НД	
9. Ребенок во время игры или при виде показанных игрушек называет их облегченными словами, повторяет слова за взрослым, произносит одно-два слова	3	2	1	0	НД	
10. Ребенок повторяет за проверяющим слоги	3	2	1	0	НД	
11. Ребенок повторяет за проверяющим слова: «дай, так, топ-топ» и др. – при показе игрушек, называет их облегченными словами сам или повторяя названия за взрослым	3	2	1	0	НД	
Комплекс Б	3	2	1	0	НД	
1. Ребенок называет предметы правильно, например: заяц, машина, и облегченными словами, может использовать жесты						
2. Адекватно передается значение слова (ребенок	3	2	1	0	НД	

произносит в доступной речевой форме) все предлагаемые слова (предметный словарь)						
Адекватно передает значение слов-действий, при этом постоянные звуковые замены или искажения произношения не учитываются	3	2	1	0	НД	
Адекватно передает значение слов, обозначающих величину, цвет и вкус (ребенок произносит в доступной речевой форме) все предлагаемые слова	3	2	1	0	НД	
3. Ребенок в правильной форме винительного падежа употребляет предлагаемые слова, могут встречаться единичные случаи аграмматизма	3	2	1	0	НД	
Ребенок в правильной форме предложного падежа употребляет предлагаемые слова, могут встречаться единичные случаи аграмматизма	3	2	1	0	НД	
Ребенок называет слова с суффиксом уменьшительности	3	2	1	0	НД	
Ребенок в правильной форме употребляет предлагаемые слова именительного падежа множественного числа существительного с окончаниями «-ы», «-и»	3	2	1	0	НД	
4. Повторение звуков а у и о б с р л ш л т п	3	2	1	0	НД	
Повторение серий звуков	3	2	1	0	НД	

аи уаоиауиуауио						
Повторение слогов тилу на ра па га ак ив ут оф вил бун релцисстро тпру	3	2	1	0	НД	
Повторении серий слогов: бо-ба-би; би-ба-бо; ба-бо-би; та-да-та; да-та-та; да-та-да	3	2	1	0	НД	
5. Адекватно передает значение двухсложных слов (1 год 9 мес.) Типа: «папа, мама, дядя, баба»	3	2	1	0	НД	
Адекватно передает значение односложных слов (1 год 9 мес.) Типа: «дом, вот, мяч, там»	3	2	1	0	НД	
Адекватно передает значение двухсложных слов, состоящих из разных слогов типа: «тетя», «киса», «часы», «пила»	3	2	1	0	НД	
Адекватно передает значение трехсложных слов без стечения согласных (2 года), типа: машина, малина, собака, молоко	3	2	1	0	НД	
Комплекс В 1. «Беседа»-участие в диалоге активное, речевые ответы развернутые, самостоятельные	3	2	1	0	НД	
Составляет грамматически правильное предложение по картинке, отражающее содержание	3	2	1	0	НД	

смысла предлагаемой картинки						
Составляет рассказ по серии картинок с изображением последовательных событий-	3	2	1	0	НД	
Составляет рассказ по сюжетной картинке	3	2	1	0	НД	
Составляет рассказ по представлению	3	2	1	0	НД	
Пересказ прослушанного текста	3	2	1	0	НД	
2. Словарь: А) предметный словарь: называет предметы и их части по картинкам или по предъявлению	3	2	1	0	НД	
Называет одним словом группу предметов (обобщение)	3	2	1	0	НД	
Называет детенышей животных	3	2	1	0	НД	
Отвечает, на вопросы взрослого называя профессии: Кто водит машину? Кто разносит письма? Кто продает продукты? Кто стрижет волосы? Кто шьет одежду? Кто управляет самолетом? Кто готовит пищу? Кто рисует картины?	3	2	1	0	НД	
Б) Словарь признаков- Ребенок называет не менее 3х признаков предмета: Цыпленок какой? Матрешка какая? Яблоко какое? Цветы какие?	3	2	1	0	НД	

Ребенок называет прилагательные, образованные от существительных: Шкаф сделан из дерева. Значит, он какой? Чемодан из кожи. Он какой? Варежки из шерсти Конверт из бумаги Ваза из стекла суп из курицы сок из моркови	3	2	1	0	НД	
Ребенок называет слова противоположные по значению: Этот мальчик веселый, а этот какой? Это белье сухое, а это белье ... День светлый, а ночь ... Этот карандаш длинный, а этот Эта книга толстая, а эта ... Эта линия прямая, а эта ...	3	2	1	0	НД	
В) глагольный словарь Ребенок называет два – три действия предмета: рыба, птица, конь, собака, бабочка, змея	3	2	1	0	НД	
Ребенок называет действия предмета Инструкция: «Что делает?» Водитель, почтальон, продавец, парикмахер; швея, летчик, повар, художник	3	2	1	0	НД	
«Кто как голос подает?» – ребенок образовывает глаголы от звукоподражаний: кошка, гусь, петух, корова, свинья, собака, утка, мышь, лягушка	3	2	1	0	НД	

«Путешествие» – ребенок образует приставочные глаголы: машина уехала, съехала, выехала, въехала, переехала, заехала, объехала	3	2	1	0	НД	
3. Называет существительные во множественном числе в именительном и родительном падежах: Стол – столы – столов; стул – стулья – стульев и т.д.	3	2	1	0	НД	
Отвечает на вопросы используя простые предлоги (в, на, под, над)	3	2	1	0	НД	
Отвечает на вопросы используя сложные предлоги -с (со), из, из-за, из-под, между	3	2	1	0	НД	
Ребенок в правильной форме родительного падежа употребляет предлагаемые слова	3	2	1	0	НД	
Ребенок в правильной форме дательного падежа употребляет предлагаемые слова	3	2	1	0	НД	
Ребенок в правильной форме винительного падежа употребляет предлагаемые слова	3	2	1	0	НД	
Ребенок в правильной форме творительного падежа употребляет предлагаемые слова	3	2	1	0	НД	
Ребенок в правильной форме предложного падежа употребляет предлагаемые слова	3	2	1	0	НД	
4. Слоговая структура слова: Адекватно передается значение слов: январь, февраль, весна, грибы,	3	2	1	0	НД	

вдвоем, птицы, четверг, блюдо, гнездо, квадрат, свинья, космонавт, аквариум, мотоцикл, стрекоза, снеговик, квартира, скворечник, хитрая, хлебница, велосипед, сахарница, треугольник, мизинчик, прилетели, выкрасилась, притворилась, художница, поросенок, конфетница, земляника, сковорода, мотоциклист, прямоугольник, температура, милиционер, водопроводчик, парикмахерская, ткачиха, хоккеист, библиотекарь						
Трехкратно произносит предложения: Дети слепили снеговика; Водопроводчик чинит водопровод; Фотограф фотографирует детей; Саша сушила мокрое белье на веревочке.	3	2	1	0	НД	
5. Звукопроизношение Инструкция: назови картинку /повтори предложение	3	2	1	0	НД	

Протокол обследования

Исследование фонематических процессов						
Умения	Выполняет на хорошем уровне	С частичной помощью или неточно	С существенной помощью	Не выполняет	Выполнение недоступно по другим причинам	Примечание

1. Различает неречевые звуки (с 1 года 6 мес.)	3	2	1	0	НД	
2. Различает речевые звуки (1 год 9 мес.)	3	2	1	0	НД	
3. Различает высоту голоса (2 года)	3	2	1	0	НД	
4. Различает слова, близкие по звучанию (2 года 6 мес.)	3	2	1	0	НД	
Повторяет цепочки слогов: та–да–та; ка–га–га; па–па–ба	3	2	1	0	НД	
Повторяет цепочки слов: кот–год–кот; том–дом–ком	3	2	1	0	НД	
5. Выделяет заданный звук из потока других звуков. Инструкция: «подними руку, если услышишь звук: а (у, и)»	3	2	1	0	НД	
6. Выделяет первый ударный гласный звук в словах. Инструкция: «какой первый звук в слове «утка» («Оля», «Аня»)»	3	2	1	0	НД	
Выделяет первый согласный звук в словах. Инструкция: Какой первый звук в слове: «палка» («танк», «мак»)»	3	2	1	0	НД	
Выделяет последний согласный звук в словах. Инструкция: Какой последний звук в	3	2	1	0	НД	

слове: «суп» («мак», «кот», «сом»)						
Отбирает картинки с заданным звуком. Инструкция: «отбери картинки, в названиях которых есть звук [м]». Рыба, мак, лопата, лампа, носки, морковь, дом, ком	3	2	1	0	НД	
Отбирает картинки с оппозиционными звуками [с-з]: коляска, арбузы, ваза, сосиски, смородина, зуб, суп, заяка, коса, коза	3	2	1	0	НД	
Определяет количество звуков в слове. Инструкция: «послушай, сколько слышишь звуков в слове “кот” (“рама”, “кошка”»)	3	2	1	0	НД	
Составляет слова из последовательно данных звуков. Инструкция: «послушай, какое слово я произнесла: с,о,к (р,у,к,а; с,а,н,к,и,»)	3	2	1	0	НД	

Обработка и интерпретация результатов

Для изучения каждого параметра обследования существует система методик (заданий) разной степени сложности, все задания структурированы (объединены) в диагностической карте, и для каждой функции существует система оценки результатов в баллах от 0 (функция отсутствует или отказ) до 3, а также параметр «выполнение недоступно по другим причинам» (НД). Критерии оценки разработаны для каждой функции, они не универсальны. За каждое

выполненное задание ставится соответствующий балл, в связи с разработанными критериями.

После того как выставлены оценки по каждому заданию, необходимо вывести средний балл по каждой функции.

Вывод об уровне речевого развития детей, сформированности их коммуникативной компетенции делается на основе оценки развития всех обследованных сторон речи.

Выводится общий средний балл коммуникативной компетенции.

Таким образом, по результатам итоговой оценки ребенок может быть отнесен к одному из шести уровней речевого развития коммуникативной компетенции: высокому, выше среднего, среднему, ниже среднего, выше низкого, низкому.

Например: общий средний балл 1 – низкий уровень коммуникативной компетенции, 1,5 (1,52) – выше низкого.

Для детей с тяжелыми множественными нарушениями прибавка в 0,2 балла в динамике – это очень много, и важно отслеживать хотя бы минимальную динамику.

Результаты обследования могут быть оформлены в итоговой таблице:

Фамилия, имя	Возраст	Уровни развития				Коммуникативная компетенция
		Особенности движений	Импрессивная речь	Экспрессивная речь	Фонетико-фонематические процессы	

Литература

1. Дмитриева Е.Д. Логопедические карты для диагностики речевых расстройств. – Москва : АСТ: Астраль, 2012.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Ред. Е.А. Стребелева; Под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва : Полиграф сервис, 1998. – 329 с.
3. Козловская Г.Ю. Лекции по дисциплине «Алалия». Тема 3. Обследование безречевого (неговорящего) ребенка. – Москва : Министерство образования и науки Российской Федерации НОЧУ ВПО «Московский социально-гуманитарный институт», 2014.
4. Левченко И. Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000.
5. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003. – 448 с.

Дополнительные материалы к статье о комплексной диагностике

Диагностический инструментарий

Цель исследования	Оборудование	Литература (альбомы для обследования)
1. Исследование движений	Измюм (фасоль) и мисочка, карточки для артикуляционной гимнастики, ручка, лист бумаги формата А4	Уроки логопеда. Игры для развития речи Косинова Е.М. М. – 2000г.
2. Исследование импрессивной (понимания) речи <i>Комплекс А. Предпосылки к формированию понимания речи:</i>	<p>Погремушка с шаром диаметром 5-10 см, с громким звуком, колокольчик, красный круг от пирамидки на веревочке,</p> <p>губная гармошка, шуршащая бумага, диск с веселой музыкой и диск с колыбельным песенками для детей.</p> <p>Крупные озвученные игрушки: кукла, петух, собака. Мелкие игрушки: лошадка, мишка, собачка.</p>	
<i>Комплекс Б. Понимание речи (2 уровень развития речи)</i>	<p>Игрушки: кукла, собака, блюдце, чашка; игрушки разные по внешнему виду: два мяча, две куклы, черная и белая кошка, черная собака, ложка десертная, ложка игрушечная, совок,</p> <p>коробка с крышкой и кубик.</p> <p>Предметные картинки: яблоко, ведро, собака, шарф, мишка, мышка, дрова, трава, варежки, перчатки.</p> <p>играет, ест, моет, поливает, читает, считает, моет, стирает, катает, качает.</p> <p>сюжетные картинки и т.д.</p>	<p>Иллюстрированная методика логопедического обследования /Под редакцией Волковской Т.Н.</p> <p>Альбом по развитию речи В.С. Володина.</p> <p>Умные книжки. От слова к рассказу. Земцова О.Н.</p> <p>Альбом для логопеда О.Б. Иншакова коррекционная педагогика.</p>

<p><i>Комплекс В. Понимание речи (3 уровень развития речи)</i></p>	<p>Предметы: кукла, мишка, мяч, зайка, карандаши, книга.</p> <p>Сюжетные картинки: «Мишка ждет гостей», Петя ударил Ваню, Соня светлее Кати.</p> <p>Предметные картинки: муха, слон, шапка, варежки, очки, иглолка с ниткой, ножницы, зонт;</p> <p>большой-маленький, высокий –низкий, длинный-короткий, широкий-узкий, полный –пустой, толстый-тонкая, карандаш-карандаши, зонт-зонты, книга-книги; идет-идут, сидит-сидят, стоит-стоят, рисует-рисуют, строит-строят; красный-красные, большая-большие, желтый-желтые; котенок, лимон, стол, мяч; мальчик, девочка, мальчик с девочкой; шапка, шарф, мороженое, варежки.</p>	<p>Иллюстрированная методика логопедического обследования /Под редакцией Волковской Т.Н.</p> <p>Альбом по развитию речи В.С. Володина.</p> <p>Умные книжки. От слова к рассказу. Земцова О.Н.</p> <p>Альбом для логопеда О.Б. Иншакова коррекционная педагогика.</p>
<p>3. Исследование экспрессивной (активной) речи</p> <p><i>Комплекс А. Предпосылки к формированию экспрессивной речи</i></p>	<p>Крупные озвученные игрушки: кукла, петух, собака. Мелкие игрушки: лошадка, мишка, собачка, машинка, кукла, киса.</p>	
<p><i>Комплекс Б. Активная речь (2 уровень развития речи)</i></p>	<p>четыре игрушки (кукла, зайчик, петушок, котенок), мешочек или коробка, из которой они вынимаются. предметные картинки по темам: игрушки (кукла, мишка, мяч, юла, зайка), посуда (чашка, тарелка, ложка), одежда (шапка, пальто, ботинки, платье, штанишки, рубашка), мебель (стол, стул, шкаф, кровать), домашние животные (собака, кошка, петух, лошадь, корова),</p>	<p>Иллюстрированная методика логопедического обследования /Под редакцией Волковской Т.Н.</p> <p>Альбом по развитию речи В.С. Володина.</p> <p>Умные книжки. От слова к рассказу. Земцова О.Н.</p> <p>Альбом для логопеда О.Б. Иншакова коррекционная педагогика.</p>

	<p>транспорт (машина, автобус, поезд, самолет), фрукты (яблоко, апельсин, слива), овощи (морковь, огурец, помидор); действия – одеваться, есть, пить, улыбаться, играть, строить, кататься, мыть, гладить, лечить; словарь признаков- большой-маленький, длинный-короткий, красный-синий,</p> <p>желтый- зеленый, сладкий – кислый; стол- столы, машина- машины, мяч -мячи, ложка- ложки, шар- шары, машина большая и маленькая, собака большая и маленькая, мяч большой и маленький, чашка большая и маленькая, фотографии животных, предметные картинки (санки, лыжи, коньки, дом, мяч, кисточка, часы, пила, машина, малина, собака, молоко).</p>	
<p><i>Комплекс В. Активная речь (3 уровень развития речи)</i></p>	<p>Сюжетные картинки, книга Сутеева «Рассказы», книга Климонтович Е.Ю., предметные картинки по темам: транспорт, мебель, фрукты, овощи, посуда, животные, птицы, одежда, обувь, игрушки.</p> <p>Фотографии или предметные картинки : животные и их детеныши, профессии; цыпленок, матрешка, яблоко, цветы; шкаф, чемодан, варежки, конверт, ваза; лото-антонимы; рыба, птица, конь, собака, бабочка, змея, водитель, почтальон, продавец, парикмахер, швея, летчик, повар, художник; кошка, гусь, петух, корова, свинья, собака, утка, мышь, лягушка; машина уехала, съехала, выехала, въехала, переехала, заехала, объехала; стол-столы, стул-стулья, глаз-</p>	<p>Иллюстрированная методика логопедического обследования /Под редакцией Волковской Т.Н.</p> <p>Альбом по развитию речи В.С. Володина.</p> <p>Умные книжки. От слова к рассказу. О.Н. Земцова</p> <p>Альбом для логопеда О.Б. Иншакова коррекционная педагогика.</p>

	<p>глаза, ведро-ведра, окно-окна, перо-перья, лев-львы, рот-рты, ухо-уши, дерево-деревья; грибы, птицы, блюдце, гнездо, квадрат, свинья, космонавт, аквариум, мотоцикл, стрекоза, снеговик, квартира, скворечник, хлебница, лиса, велосипед, сахарница, треугольник, мизинчик, прилетели, выкрасилась, притворилась, художница, поросенок, конфетница, земляника, сковорода, мотоциклист, прямоугольник, температура, милиционер, водопроводчик, парикмахерская, ткачиха, хоккеист, библиотекарь.</p> <p>Сюжетные картинки: дети слепили снеговика, милиционер стоит на перекрестке, водопроводчик чинит водопровод, фотограф фотографирует детей, Саша сушила мокрое белье на веревочке.</p> <p>Предметные картинки:</p> <p>С, съ: сумка, бусы, нос, синица, апельсин, гусь.</p> <p>З, зь: зонт, звезда, ваза, зебра, обезьяна, зеркало.</p> <p>Ц: цепь, пуговица, заяц, цыпленок, полотенце, кольцо.</p> <p>Ш, Ж: шуба, шашки, душ, жук, ножи, ножницы.</p> <p>Ч: чемодан, очки, мяч, бабочка, ключ, чучело.</p> <p>Щ: щетка, ящик, плащ, щипцы, прищепки, щука.</p> <p>Л, ль: лопата, пила, колокольчик, лев, тюльпан, корабль.</p> <p>Р, рь: рыба, труба, топор, репа, гриб, якорь.</p>	
--	---	--

	<p>Й: юла, яблоко, елка, еж, майка.</p> <p>Д, дь: дом, карандаш, дудочка, девочка, дятел, дед.</p> <p>Б, бь: бант, собака, барабан, белка, голуби, бегемот.</p> <p>Г, гь: гора, радуга, снеговик, гиря, снегирь, сапоги.</p> <p>В, вь: волк, сова, валенки, ветка, дверь, медведь.</p> <p>М, мь: мышь, лимон, мухомор, мелки, мишка, ремень.</p> <p>Н, нь: нож, ванна, слон, нитки, книга, сани.</p> <p>Х, хь: хлеб, петух, черепаха, подсолнух, хоккеист, хвост.</p> <p>К, кь: кот, утка, лук, капуста, жуки, кукуруза.</p> <p>Ф, фь: флаг, фонарь, светофор, конфеты, картофель, портфель.</p>	
<p><i>Исследование фонематических процессов: особенности фонематического слуха и восприятия, а также особенности формирования фонематического анализа и синтеза.</i></p>	<p>Предметы: два бубна, два колокольчика, деревянные ложки (4шт), две собаки, две кошки, два петуха, две коровы; два медведя (большой маленький), две собаки (большая и маленькая), две кошки (большая и маленькая), овечка.</p> <p>Предметные картинки: мышка-мишка, стол-стул, усы-уши, ежата-мышата, коса-коза, сабля-цапля; утка, палка, танк, мак, суп, кот, сом; рыба, мак, лопата, лампа, носки, морковь, дом, ком; коляска, арбузы, ваза, сосиски, смородина, зуб, суп, зайка, коса, коза; кот, рама, кошка; сок, рука, санки.</p>	

Карта логопедического обследования

Уровень 1

ФИО: _____ Группа _____

Дата рождения _____

Дата поступления _____

Диагноз _____

Статус _____ Специалист: _____

Общая моторика	год	год	год	год
Удерживает голову: да/нет				
Самостоятельно сидит: да/нет				
Удерживает вертикальное положение стоя: самостоятельно, у опоры, не удерживает				
Ходьба: самостоятельно, с поддержкой, не ходит				
Поза: свободная, вынужденная				
Другие особенности				

	год	год	год	год
Функциональные возможности кистей рук				

<p>Ведущая рука:</p> <ul style="list-style-type: none"> • преимущественно правая; • преимущественно левая; • амбидекстр; • не определяется 				
<p>Захват статичного предмета: отсутствует/присутствует (ладонный, пинцетный, щепотью, двумя руками)</p>				
<p>Производит простейшее манипулирование с предметом: специфические, неспецифические, не производит</p>				
<p>Движения пальцев рук: дифференцированные/ не дифференцированные</p>				
<p>Наличие согласованности действия рук: да/нет</p>				
<p>Другие особенности</p>				

Строение и подвижность органов артикуляционного аппарата	год	год	год	год
<p>Неврологический синдром нарушения артикуляционной моторики: отсутствует/присутствует</p> <ul style="list-style-type: none"> • спастический парез; • тонические нарушения типа ригидности; • атаксия; • апраксия; 				

<ul style="list-style-type: none"> • гиперкинезы; • синкенезия 				
<p>Объем произвольных артикуляционных движений:</p> <p>в полном объеме, снижение амплитуды, не полный объем движений, резко ограничен</p>				
<p>Наличие рефлексов орального автоматизма:</p> <p>да/нет</p>				
Лицевая мускулатура	год	год	год	год
<p>Мимика:</p> <ul style="list-style-type: none"> • лицо амимичное; • гипомимия; • мимика вялая, маловыразительная; • мимика лица выразительная, живая <p>Особенности строения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сглаженность носогубных складок; • асимметрия лица <p>Тонус:</p>				

<ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. <p>Объем произвольных движений мимической мускулатуры (поднять/нахмурить брови, улыбнуться, надуть щеки, открыть/закрыть рот):</p> <ul style="list-style-type: none"> • в полном объеме; • не полный; • снижение амплитуды; • резко ограничен 				
<p>Губы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • толстые; • тонкие. <p>Особенности строения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • наличие расщелины; • короткая уздечка верхней губы. <p>Тонус:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. <p>Умение удерживать позу («поцелуй», «улыбка», «трубочка»):</p> <p>да/нет</p> <p>дополнительно:</p>				

<p>Зубы:</p> <p>в норме/не в норме</p> <p>Особенности:</p> <p>крупные, мелкие, редкие, частые,</p> <p>нарушение зубного ряда, нарушение прикуса: прогения, прогнатия, открытый передний, открытый боковой</p>				
<p>Нёбо:</p> <p>Твердое нёбо:</p> <p>норма, готическое нёбо, низкое уплощенное нёбо, наличие расщелины</p> <p>Мягкое нёбо (покашливание, произнесение звука [а] в твердой атаке):</p> <p>длинное, короткое, подвижное, малоподвижное, наличие расщелины</p> <p>Отклонение увуля: да/нет</p> <p>вправо/влево</p>				
<p>Язык:</p> <p>в норме/ не в норме</p> <p>толстый, узкий, невыраженность кончика, раздвоенный кончик, укороченная подъязычная уздечка</p> <p>Тонус:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. 				

<p>Умение удержать позу: да/нет</p> <p>особенности</p> <p>Способность к переключению: да/нет</p> <p>Движения язык:</p> <ul style="list-style-type: none"> • произвольное высовывание языка; • верхний подъем • боковые отведения языка («чашечка»); • пощелкивание языка; • круговые движения языка (облизывание губ). <p>Саливация:</p> <p>норма, гиперсаливация, усиливающаяся при определенных условиях.</p> <p>Жевание:</p> <p>норма, затруднения, отсутствие.</p> <p>Глотание:</p> <p>Не нарушено, поперхивание, захлебывание.</p> <p>Кормление:</p> <p>зондовое, с помощью ложки, из бутылочки, через гастростому</p>				
<p>Другие особенности</p>				

--	--	--	--	--

Голос	год	год	год	год
<p>Сила голоса:</p> <p>сильный, слабый, тихий, истощающийся, отсутствует голос.</p> <p>Нарушения тембра голоса:</p> <p>глухой, хриплый, напряженный, сдавленный, назализованный, дрожащий</p>				
<p>Просодическая организация звукового потока</p> <p>Мелодико-интонационная сторона речи:</p> <p>норма, слабая выраженность голосовых модуляций, отсутствие голосовых модуляций</p>				
Другие особенности				

	год	год	год	год
Предпосылки к формированию понимания речи				
Фиксация взгляда				

нет/да (на лице взрослого, на предмете, на перемещающемся предмете, другое)				
<p>Слуховые ориентировочные реакции на звуковой стимул:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не проявляет; • прислушивается; • находит источник звука <p>Способ реакции на звук</p>				
<p>Реакция на контакт со взрослым:</p> <p>не проявляет/проявляет (узнает знакомый голос, успокаивается на голос взрослого, эмоциональная реакция на взрослого (улыбка, взгляд и т.п.))</p>				
<p>Отмечается реакция на имя (да/нет)</p>				
<p>Отмечается ориентировочная реакция на вопрос «Где?»:</p> <p>не отмечается/отмечается (находит 1 предмет, находит несколько предметов)</p>				
<p>Выполняет действия по инструкции:</p> <ul style="list-style-type: none"> • по вербальной инструкции; • по вербальной инструкции с жестовой поддержкой; • не выполняет 				

Уровень понимания обращенной речи: нулевой/ситуативный				
Понимание (использование) жестов	год	год	год	год
Понимает конкретные жесты («пора спать» и др.) (да/нет)				
Понимает несколько символических жестов: «да», «нет», «до свидания» и др. (да/нет)				
Показывает нужды конкретной демонстрацией. (да/нет)				
Показывает желание прикосновения к объекту (да/нет)				
Показывает объекты на расстоянии (использует указательный жест) (да/нет)				
Использует два жеста и более: «до свидания, пока», «ладушки», «да», «нет», «привет». (да/нет)				

Предпосылки к формированию экспрессивной речи	год	год	год	год
Вокализации: произвольные/непроизвольные				
Гуление: нет/да (спонтанное, отраженное)				
Лепет: нет/да (спонтанный, отраженный, способность подражать взрослому, вступать в переключку)				

Другие речевые особенности	год	год	год	год

Заключение:

год	год	год	год

Карта логопедического обследования

Уровень 2

ФИО: _____ Группа _____

Дата рождения _____

Дата поступления _____

Диагноз _____

Статус _____ Специалист: _____

Общая моторика	год	год	год	год
Удерживает голову: да/нет				
Самостоятельно сидит: да/нет				
Удерживает вертикальное положение стоя: самостоятельно, у опоры, не удерживает				
Ходьба: самостоятельно, с поддержкой, не ходит				
Поза: свободная, вынужденная				
Другие особенности				

Функциональные возможности кистей рук	Год	год	год	год
Ведущая рука: <ul style="list-style-type: none"> • преимущественно правая; 				

<ul style="list-style-type: none"> • преимущественно левая; • амбидекстр; • не определяется 				
<p>Захват статичного предмета: отсутствует/присутствует (ладонный, пинцетный, щепотью, двумя руками)</p>				
<p>Производит простейшее манипулирование с предметом: специфические, неспецифические, не производит</p>				
<p>Движения пальцев рук: дифференцированные/ не дифференцированные</p>				
<p>Наличие согласованности действия рук: да/нет</p>				
<p>Другие особенности</p>				

Строение и подвижность органов артикуляционного аппарата	год	год	год	год
<p>Неврологический синдром нарушения артикуляционной моторики: отсутствует/присутствует</p> <ul style="list-style-type: none"> • спастический парез; • тонические нарушения типа ригидности; • атаксия; • апраксия; • гиперкинезы; • синкенезия 				
<p>Объем произвольных артикуляционных движений:</p>				

в полном объеме, снижение амплитуды, не полный объем движений, резко ограничен				
Наличие рефлексов орального автоматизма: да/нет				
Лицевая мускулатура	год	год	год	год
<p>Мимика:</p> <ul style="list-style-type: none"> • лицо амимичное; • гипомимия; • мимика вялая, маловыразительная; • мимика лица выразительная, живая. <p>Особенности строения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сглаженность носогубных складок; • асимметрия лица. <p>Тонус:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. <p>Объем произвольных движений мимической мускулатуры (поднять/нахмурить брови, улыбнуться, надуть щеки, открыть/закрыть рот):</p> <ul style="list-style-type: none"> • в полном объеме; • не полный; • снижение амплитуды; • резко ограничен 				

<p>Губы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • толстые; • тонкие. <p>Особенности строения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • наличие расщелины; • короткая уздечка верхней губы. <p>Тонус:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. <p>Умение удерживать позу («поцелуй», «улыбка», «трубочка»):</p> <p>да/нет.</p> <p>Дополнительно:</p>				
<p>Зубы:</p> <p>в норме/не в норме</p> <p>Особенности:</p> <p>крупные, мелкие, редкие, частые,</p> <p>нарушение зубного ряда, нарушение прикуса: прогения, прогнатия, открытый передний, открытый боковой</p>				
<p>Нёбо:</p> <p>Твердое нёбо:</p> <p>норма, готическое нёбо, низкое уплощенное нёбо, наличие расщелины</p>				

<p>Мягкое нёбо (покашливание, произнесение звука [а] в твердой атаке):</p> <p>длинное, короткое, подвижное, малоподвижное, наличие расщелины</p> <p>Отклонение увуля: да/нет</p> <p>вправо/влево</p>				
<p>Язык:</p> <p>в норме/ не в норме</p> <p>толстый, узкий, невыраженность кончика, раздвоенный кончик, укороченная подъязычная уздечка</p> <p>Тонус:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. <p>Умение удержать позу: да/нет.</p> <p>Особенности</p> <p>Способность к переключению: да/нет.</p> <p>Движения язык:</p> <ul style="list-style-type: none"> • произвольное высовывание языка; • верхний подъем; • боковые отведения языка («чашечка»); • пощелкивание языка; • круговые движения языка (облизывание губ). <p>Саливация:</p> <p>норма, гиперсаливация, усиливающаяся при определенных условиях.</p> <p>Жевание:</p> <p>норма, затруднения, отсутствие.</p> <p>Глотание:</p> <p>не нарушено, поперхивание, захлебывание.</p> <p>Кормление:</p>				

зондовое, с помощью ложки, из бутылочки, через гастростому				
Другие особенности				

Голос	год	год	год	год
Сила голоса: сильный, слабый, тихий, истощающийся, отсутствует голос. Нарушения тембра голоса: глухой, хриплый, напряженный, сдавленный, назализованный, дрожащий				
Просодическая организация звукового потока Мелодико-интонационная сторона речи: норма, слабая выраженность голосовых модуляций, отсутствие голосовых модуляций				
Другие особенности				

Импрессивная речь	год	год	год	год
Выполняет действия по инструкции: <ul style="list-style-type: none"> • выполняет по вербальной инструкции; • выполняет по вербальной инструкции с жестовой поддержкой; • не выполняет 				
Наличие первичных обобщений.				

(да/нет)				
Понимает смысл слов, регулирующих поведение: дай, на, возьми, сядь, нельзя (да/нет)				
Обобщает предметы по существенным признакам (да/нет)				
Узнает предметы, изображенные на предметных картинках (да/нет)				
Различает действия, на простой сюжетной картинке (да/нет)				
Понимает вопросы по простой сюжетной картинке о предметах и действиях (да/нет)				
Уровень понимания обращенной речи: <ul style="list-style-type: none"> • номинативный (понимает названия окружающих предметов быта, игрушек, одежды); • ситуативно-бытовой 				
Понимание (использование) жестов	Год	год	год	год
Показывает нужды конкретной демонстрацией (да/нет)				
Показывает объекты на расстоянии (использует указательный жест) (да/нет)				
Использует два жеста и более: «До свидания, пока», «Ладушки», «Да», «Нет», «Привет» (да/нет)				
Пользуется своими жестами (да/нет)				

Активная (экспрессивная) речь	год	год	год	год
<p>Использует в общении вербальные средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> • звукоподражания; • жесты; • слова облегченные; • слова полные. 				
<p>Использует альтернативные средства коммуникации (пиктограмма, фотография и т.п.)</p> <p>(да/нет)</p>				
<p>Словарь предметный</p> <p>(достаточный, беден, в пределах обихода, резко ограничен)</p>				
<p>Словарь действий</p> <p>(достаточный, беден, в пределах обихода, резко ограничен)</p>				
<p>Словарь признаков</p> <p>(достаточный, беден, в пределах обихода, резко ограничен)</p>				
<p>Фраза: однословная/ двухсловная</p>				
<p>Отвечает на вопросы: «Кто (что) это?», «Что делает?», «Где?»</p>				

(да/нет)				
<p>Характеристика фразовой речи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • повторяет за взрослым слово, простую фразу; • осознанно использует: слово, простую фразу; • отвечает на вопросы, требующие выбора варианта ответа. 				

Слоговая структура слова	Год	год	год	год
<p>Произносит одно- или двусложные слова, состоящие из одинаковых слогов («мама», «дядя», «папа»)</p> <p>(да/нет)</p>				
<p>Произносит ударный слог в словах, состоящих из двух одинаковых слогов (ма../мАма)</p> <p>(да/нет)</p>				
<p>Произносит двухсложные слова, состоящие из разных слогов («тетя», «киса» ...)</p> <p>(да/нет)</p>				

Звукопроизношение	Год	год	год	год
Полиморфные нарушения				
Мономорфное нарушение:				
Без нарушений звукопроизношения:				

Качество речи	год	год	год	год

Разборчивость речи не нарушена				
Разборчивость речи несколько снижена, речь нечеткая				
Речь невнятная, смазанная, малопонятная для окружающих				
Другие речевые особенности				

Заключение:

год	год	год	год

Карта логопедического обследования

Уровень 3

ФИО: _____ Группа _____

Дата рождения _____

Дата поступления _____

Диагноз _____

Статус _____ Специалист: _____

Общая моторика	год	год	год	год
Удерживает голову: да/нет				
Самостоятельно сидит: да/нет				
Удерживает вертикальное положение стоя: самостоятельно, у опоры, не удерживает				
Ходьба: самостоятельно, с поддержкой, не ходит				
Поза: свободная, вынужденная				
Другие особенности				

	Год	год	год	год
Функциональные возможности кистей рук				
Ведущая рука:				

<ul style="list-style-type: none"> • преимущественно правая; • преимущественно левая; • амбидекстр; • не определяется 				
<p>Захват статичного предмета: отсутствует/присутствует (ладонный, пинцетный, щепотью, двумя руками)</p>				
<p>Производит простейшее манипулирование с предметом: специфические, неспецифические, не производит</p>				
<p>Движения пальцев рук: дифференцированные/ не дифференцированные</p>				
<p>Наличие согласованности действия рук: да/нет</p>				
<p>Другие особенности</p>				

Строение и подвижность органов артикуляционного аппарата	год	год	год	год
<p>Неврологический синдром нарушения артикуляционной моторики: отсутствует/присутствует</p> <ul style="list-style-type: none"> • спастический парез; • тонические нарушения типа ригидности; • атаксия; • апраксия; • гиперкинезы; • синкения 				
<p>Объем произвольных артикуляционных движений: в полном объеме, снижение амплитуды, не полный объем движений, резко ограничен</p>				

<p>Наличие рефлексов орального автоматизма:</p> <p>да/нет</p>				
<p>Лицевая мускулатура</p>	<p>год</p>	<p>год</p>	<p>год</p>	<p>год</p>
<p>Мимика:</p> <ul style="list-style-type: none"> • лицо амимичное; • гипомимия; • мимика вялая, маловыразительная; • мимика лица выразительная, живая. <p>Особенности строения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сглаженность носогубных складок; • асимметрия лица. <p>Тонус:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. <p>Объем произвольных движений мимической мускулатуры (поднять/нахмурить брови, улыбнуться, надуть щеки, открыть/закрыть рот):</p> <ul style="list-style-type: none"> • в полном объеме; • неполный; • снижение амплитуды; • резко ограничен 				
<p>Губы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • толстые; • тонкие. 				

<p>Особенности строения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • наличие расщелины; • короткая уздечка верхней губы. <p>Тонус:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. <p>Умение удерживать позу («поцелуй», «улыбка», «трубочка»):</p> <p>да/нет</p> <p>дополнительно:</p>				
<p>Зубы:</p> <p>в норме/не в норме</p> <p>Особенности:</p> <p>крупные, мелкие, редкие, частые,</p> <p>нарушение зубного ряда, нарушение прикуса: прогения, прогнатия, открытый передний, открытый боковой</p>				
<p>Нёбо:</p> <p>Твердое нёбо:</p> <p>норма, готическое нёбо, низкое уплощенное нёбо, наличие расщелины</p> <p>Мягкое нёбо (покашливание, произнесение звука [а] в твердой атаке):</p> <p>длинное, короткое, подвижное, малоподвижное, наличие расщелины</p>				

<p>Отклонение увуля: да/нет</p> <p>вправо/влево</p>				
<p>Язык:</p> <p>в норме/ не в норме</p> <p>толстый, узкий, невыраженность кончика, раздвоенный кончик, укороченная подъязычная уздечка</p> <p>Тонус:</p> <ul style="list-style-type: none"> • норма; • гипотония; • спастичность; • дистония. <p>Умение удерживать позу: да/нет</p> <p>особенности</p> <p>Способность к переключению: да/нет</p> <p>Движения язык:</p> <ul style="list-style-type: none"> • произвольное высовывание языка; • верхний подъем; • боковые отведения языка («чашечка»); • пощелкивание языка; • круговые движения языка (облизывание губ). <p>Саливация:</p> <p>норма, гиперсаливация, усиливающаяся при определенных условиях.</p> <p>Жевание:</p> <p>норма, затруднения, отсутствие.</p> <p>Глотание:</p> <p>не нарушено, поперхивание, захлебывание.</p> <p>Кормление:</p>				

зондовое, с помощью ложки, из бутылочки, через гастростому				
Другие особенности				

Голос	год	год	год	год
Сила голоса: сильный, слабый, тихий, истощающийся, отсутствует голос. Нарушения тембра голоса: глухой, хриплый, напряженный, сдавленный, назализованный, дрожащий				
Просодическая организация звукового потока Мелодико-интонационная сторона речи: норма, слабая выраженность голосовых модуляций, отсутствие голосовых модуляций				
Другие особенности				

Импрессивная речь	год	год	год	год
Понимает предложно-падежные конструкции с простыми предлогами: на, под, в (да/нет)				
Понимает конструкции с простыми предлогами: с, от, из, за, над (да/нет)				

<p>Понимает конструкции со сложными предложениями: из-за, из-под, около, между.</p> <p>(да/нет)</p>				
<p>Различает слова, противоположные по значению(антонимы)</p> <p>(да/нет)</p>				
<p>Понимает вопросы косвенных падежей: «на чем?», «чем?»</p> <p>(да/нет)</p>				
<p>Выполняет инструкции:</p> <p>одноступенчатые, двухступенчатые, многоступенчатые.</p>				
<p>Понимает грамматические категории:</p> <p>1. Числа существительных</p>				
<p>2. Числа глаголов</p>				
<p>3. Числа прилагательных</p>				
<p>5. Рода</p>				
<p>6. Времени глагола(прошедшее, будущее, настоящего)</p>				
<p>7. Понимает несложный текст, состоящий из 4–5 предложений.</p> <p>(да/нет)</p>				
<p>8. Понимает рассказы со скрытым смыслом.</p> <p>(да/нет)</p>				

<p>Уровень понимания обращенной речи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • номинативный (понимает названия окружающих предметов быта, игрушек, одежды); • ситуативно-бытовой; • предикативный 				
--	--	--	--	--

Активная (экспрессивная) речь

1. Связная речь	год	год	год	год
Фраза (грамматически оформленная/аграмматичная)				
<p>Отвечает на вопросы косвенных падежей:» на чем?», «чем?»</p> <p>(да, нет)</p>				
Составление рассказа по сюжетной картинке: (да, нет, с помощью)				
Составление рассказа по серии сюжетных картинок:(да, нет, с помощью)				
Пересказ короткого текста:(да, нет, с помощью)				
<p>Вывод:</p> <p>При составлении рассказа по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок, при пересказе текста, в собственной речи использует:</p> <ul style="list-style-type: none"> • простое предложение; • простое распространенное предложение; • сложное предложение 				

2. Словарь	Год	год	год	год
Предметный (достаточный, беден, в пределах обихода, резко ограничен)				
Словарь действий (достаточный, беден, в пределах обихода, резко ограничен)				
Словарь признаков (достаточный, беден, в пределах обихода, резко ограничен)				

3. Грамматический строй речи (норма, не сформирован, сформирован недостаточно)	год	год	год	год
Особенности грамматического строя речи				

4. Слоговая структура слова	Год	год	год	год
<p>не нарушена/нарушена:</p> <ul style="list-style-type: none"> • пропуски; • замены; • перестановки; • повторения; • добавления слогов; • перестановка слогов в слове; • персеверации-инертное застревание на произношении какого-либо слога («воворобей»); • элизии – усечение слогового контура слова (велосипед-сипед); • антиципации – уподобление одного слога другому (бибимот) 				

5. Звукопроизношение:	год	год	год	год
Полиморфные нарушения				
Мономорфное нарушение:				
Без нарушений звукопроизношения:				
6. Качество речи:	год	год	год	год
Разборчивость речи не нарушена				
Речь неразборчива				
Речь смазанная				
Речь скандированная				
Речь рубленая				

Фонематический анализ и синтез

1. Выделяет заданный звук:	год	год	год	год
В начале слова(да, нет, недоступно)				
В середине слова (да, нет, недоступно)				
В конце слова (да, нет, недоступно)				
2. Определяет количество звуков в слове (кот, рама, кошка) (да, нет, недоступно)				
3. Составляет слова из последовательно данных звуков (с,о,к; р,у,к,а; с,а,н,к,и) (да, нет, недоступно)				

Заключение:

Год	год	год	год

Пример и описание использования средств АДК

Е.М. Полякова,
учитель-дефектолог ЦССВ «Дом детей»

Проекты «Понятный мир. Расширяем границы» (социокультурная абилитация подростков и молодых людей с ТМНР) и «Понятный мир. Адаптация» (сопровожаемое проживание молодых людей с ТМНР в открытой социальной среде) разработаны специалистами ЦСПР «Дом Детей» и реализованы в период 2019–2022гг. в сотрудничестве со специалистами ДРЦ «Вдохновение» (Рузский район Московской области) и БФ «Творческое объединение «Круг» (г. Москва).

Участники проекта:

- 12 воспитанниц ЦССВ (девушки в возрасте от 17 до 23 лет, ранее не обучавшиеся АДК (часть девушек использовали собственные, не всегда социально приемлемые, жесты для обозначения своих потребностей и некоторые общепринятые социальные жесты); девушки имеют выраженные ментальные нарушения (диагнозы F71, F72); у одной девушки выраженные нарушения слуха, у двух девушек выраженные нарушения зрения, три девушки совсем не используют вербальную речь, у десяти участниц собственная речь представлена отдельными словами и/или крайне неразборчива; у всех отмечаются выраженные нарушения в коммуникативной сфере; у шести девушек регулярно отмечаются эпизоды выраженного нежелательного поведения);
- сотрудники ЦССВ (воспитатели, младшие воспитатели, помощники воспитателя, учитель-дефектолог);
- сотрудники детского реабилитационного центра «Вдохновение» (коррекционный педагог, педагоги творческих специальностей, другие сотрудники);

- сотрудники БФ «Творческое объединение «Круг» (педагоги инклюзивных ремесленных мастерских, тьюторы).

Первая часть программы **«Понятный мир. Расширяем границы»** была реализована в 2019–2020 годах.

В рамках программы воспитанницы ЦСПР (в сопровождении сотрудников ЦСПР) выезжали в ДРЦ «Вдохновение» для участия в программе по социокультурной абилитации (ежемесячно, продолжительность выездов от 4 до 14 дней; цель программы – расширение сфер жизнедеятельности молодых людей с выраженными ментальными нарушениями, расширение социальных контактов, получение воспитанниками опыта творческой самореализации, формирование социально значимых навыков; особенное внимание уделялось формированию и закреплению навыков коммуникации и самообслуживания).

Во время работы программы была сформирована **единая мультимодальная коммуникативная среда**, включающая в себя использования таких средств АДК, как **жесты, пиктограммы, изображения (с обязательным использованием звучащей речи)**. В качестве языковой системы была выбрана языковая система «Макатон».

Было проведено **обучение всех взрослых, работающих или общающихся с воспитанницами** (в рамках интерактивных обучающих занятий были рассмотрены общие принципы АДК, основные цели, задачи и особенности использования средств АДК в общении с воспитанницами, показаны и закреплены базовые жесты и пиктограммы «Макатон»). Для закрепления знания и правильного использования жестов были изготовлены наглядные пособия и материалы (печатные наглядные опоры, включающие в себя изображение жеста и подпись, и видеоролики с изображением жестов; по мере расширения словаря проводилось дополнительное обучение, подкрепленное наглядными материалами).

Обучение воспитанниц использованию жестов носило, по большей части, **средовой характер** (по условиям программы, все взрослые, работающие с воспитанницами, должны были использовать жесты во время любого общения с воспитанницами, подкрепляя жестами собственную вербальную речь), индивидуального обучения воспитанниц жестам не проводилось (при необходимости коррекционные педагоги ЦСПР и ДРЦ могли провести индивидуальную консультацию для кого-то из воспитанниц или педагогов).

Также педагоги использовали пиктограммы Макатон, фотографии локаций, воспитанниц и педагогов. Были выбраны пиктограммы, обозначающие события расписания дня (занятия, прогулки, рутинные моменты), локации, эмоции (всего около 20 пиктограмм).

Наглядные опоры использовались:

- для работы с расписаниями (на утреннем **круге**¹) педагог составлял из пиктограмм и изображений расписание дня и размещал последовательность карточек на планшете; каждый пункт расписания обсуждался с воспитанницами; там, где была возможна вариативность (выбор занятия или локации, очередности проведения занятий и т.д., педагог предоставлял выбор воспитанницам, при необходимости направляя ход обсуждения; перед каждым занятием педагог демонстрировал воспитанницам карточку с обозначением рутины, комментировал предстоящее занятие; после окончания занятия карточка удалялась с планшета);
- для отображения правил поведения на занятиях (проводилась работа по формированию социально приемлемого поведения, профилактике нежелательного поведения; правила поведения были размещены в

¹ **Утренний и вечерний круги** – занятия, направленные на обсуждение предстоящего или прошедшего дня, обсуждение планов, эмоционального состояния воспитанниц и педагогов и решение других коммуникационных задач.

аудиториях, при необходимости индивидуально обсуждались с воспитанницами);

- *для работы по предупреждению нежелательного поведения (использование **личных расписаний** и планшетов «сейчас – потом» помогло воспитанницам лучше ориентироваться в расписании дня, делало их жизнь более понятной и предсказуемой, существенно снижало уровень тревожности);*
- *для вечерней рефлексии (во время вечернего **круга педагог предлагал воспитанницам выбрать из множества карточек с занятиями и локациями те занятия и локации, которые были задействованы в течение дня (таким образом удавалось актуализировать представления о том, что происходило днем и еще раз закрепить узнавание изображений), каждый участник доступным ему способом говорил о том, какое занятие было для него самым интересным, обсуждались и подкреплялись общим одобрением успехи воспитанниц, обсуждались трудности).***

Также были сняты и смонтированы короткие **видеоролики об участии воспитанниц в программе с использованием пиктограмм** (*показу сюжета об определенном виде деятельности или событии предшествовало примерно 5-секундное изображение пиктограммы, обозначающей эту деятельность*). Просмотр видеороликов являлся сильным мотивирующим фактором, неизменно вызывал большой эмоциональный отклик у воспитанниц, способствовал закреплению умения узнавать и правильно расшифровывать пиктограммы.

Прекрасный результат дало использование жестов во время исполнения песен – «**жестовое пение**». *Для пения были выбраны хорошо знакомые воспитанницам песни, вызывающие выраженный положительный эмоциональный отклик; во время исполнения песни часть слов, обозначающих ключевые*

смысловые понятия песни, дублировались жестами «Макатон». Таким образом, воспитанницы, испытывающие трудности с вербальной речью, могли полноценно участвовать в пении (в зависимости от задач, девушкам предлагалось как хоровое, так и индивидуальное пение). Для закрепления работы с жестовым пением в домашних условиях, также были сняты и переданы девушкам соответствующие видеоролики.

В процессе работы программы были достигнуты стойкие результаты в области коммуникации:

- сформирован и введен в практику активный словарь жестов и пиктограмм (более 40 жестов и 20 пиктограмм);
- у всех девушек существенно возросла собственная коммуникативная инициатива и деятельность, улучшились навыки социального взаимодействия;
- существенно увеличился уровень самостоятельности воспитанниц (как в деятельности, так и в принятии и выражении решений и намерений);
- существенно снизилось число эпизодов нежелательного поведения у девушек, имеющих выраженные поведенческие проблемы;
- все воспитанницы осознанно использовали те или иные жесты языковой программы «Макатон» в общении и решении ежедневных задач (количество используемых разными воспитанницами жестов могло существенно отличаться и зависело от психофизических особенностей);
- 8 девушек осознанно использовали те или иные пиктограммы в общении и решении ежедневных задач (выбор желаемой активности, участие в планировании дня, вечернее обсуждение прошедшего дня);

- 4 девушки овладели жестовым и наглядным словарем в значительном объеме и могли использовать его самостоятельно;
- педагоги, принимавшие участие в программе, получили наглядное представление об использовании средств АДК в работе с воспитанниками, в полном объеме овладели активным словарем;
- сформирован положительный социальный имидж воспитанниц среди сотрудников и клиентов реабилитационного центра.

Практические знания и навыки, полученные участницами в описанном проекте, сделали возможным участие части воспитанниц в проекте **«Понятный мир. Адаптация»**, реализуемым ЦСПР «Дом Детей» в партнерстве с БФ «Творческое объединение «Круг» (Москва) с 2021 года. В рамках проекта организовано сопровождаемое проживание семи воспитанниц и одной выпускницы ЦСПР в квартирах БФ «Творческое объединение «Круг» в открытой городской среде. Проект является моделью вне стационарного жизненного устройства, основанного на принципах нормализации жизни, достижения максимальной независимости и социальной интеграции людей, имеющих выраженные нарушения развития. Важнейшей частью работы является обеспечение посильной продуктивной регулярной трудовой деятельности участниц проекта, которая реализуется в условиях защищенных интегративных мастерских БФ «Творческое объединение «Круг».

В работе проекта большое внимание уделяется дальнейшему развитию навыков АДК.

По-прежнему педагоги, тьюторы и волонтеры, сопровождающие участниц, используют жесты «Макатон».

Проводится личное обучение части воспитанниц средствам АДК. Активно используются наглядные материалы: создание и просмотр обучающих видеороликов, **работа с альбомами изображений и пиктограмм (для**

закрепления нового понятия мы используем альбом, на развороте которого представлена фотография объекта и соответствующая пиктограмма; совместный просмотр сопровождается проговариванием слова и повторением жеста; альбом может использовать не только специалист, но и помощник, тьютор, волонтер, что существенно увеличивает эффективность обучения), **методические настольные игры** (например, «найди пару»– воспитанник должен подобрать к картинке, фотографии или сюжету соответствующую пиктограмму, лото с использованием изображений и пиктограмм и др.).

Наглядные опоры (пиктограммы и фотографии) используются:

- в групповых и личных расписаниях занятий в мастерских;
- в обсуждениях и оценке прошедших событий;
- при планировании деятельности и досуга;
- для составления списков покупок;
- для работы с рецептами приготовления блюд (на первом этапе педагог проговаривает необходимые продукты и последовательность приготовления блюда, обозначая эту информацию с помощью карточек на планшете; в дальнейшем можно усложнять задачу, предлагая участницам самим подобрать необходимые продукты для приготовления блюда и выложить последовательность приготовления);
- для работы по предупреждению нежелательного поведения;
- для маркировки мест хранения личных вещей;
- для работы с личными вещами (все участницы в той или иной степени испытывают сложности с идентификацией предметов одежды; для одежды и части предметов мы используем цветовую маркировку; принадлежность определенного цвета конкретной участнице

закреплено на фотографии – это позволяет существенно улучшить узнавание воспитанницами личных вещей);

- *для работы с последовательностями действий (бытовыми историями) (визуализация последовательности необходимых действий с помощью карточек позволяет освоить, закрепить и увеличить степень независимости в таких бытовых процессах, как стирка, уборка, выход в банк или в магазин, подготовка и сбор вещей для поездки, выбор одежды по погоде и др.; можно использовать как готовое изображение последовательности действий, так и конструктор действий, когда необходимая последовательность формируется из отдельных карточек – этот вариант позволяет воспитаннику самому воспроизвести нужную последовательность, что помогает закрепить понимание процесса, увеличить осознанность выполняемого действия, развивает функции планирования).*

Описание пилотного проекта по маркировке внутреннего пространства ЦСПР «Дом Детей» (проект «Понятный Дом»).

Проект реализовывался в группе семейного типа ЦСПР «Дом детей» в течение двух месяцев.

В группе живут юноши и девушки в возрасте от 10 до 17 лет. Все ребята имеют сложности с перемещением (могут перемещаться только в функциональных колясках или с посторонней помощью), выраженные ментальные нарушения и коммуникативные трудности. Ребята выросли в другом интернате и переехали в ЦСПР за несколько месяцев до проведения проекта.

В процессе работы в группе выяснилось, что воспитанники имеют достаточно скудные и неполные представления об устройстве Центра (в том числе, об устройстве корпуса, в котором они живут), о функциональном назначении разных помещений, испытывают серьезные сложности с ориентировкой внутри Центра.

Так как мы рассматриваем Центр не как место временного пребывания, а как Дом, в котором живут дети, мы решили расширить представления ребят об устройстве и помещениях Центра, сделать пространство Центра более понятным для воспитанников и гостей.

Значимой частью реализации проекта была разработка маркировки внутренних помещений и объектов ЦСПР с использованием средств АДК.

В процессе реализации проекта было сделано следующее:

- проведены беседы и занятия с воспитанниками о том, где они живут (представления о себе формируются у детей с ТМНР медленно, нуждаются в актуализации и закреплении в процессе ежедневных занятий);
- проведены занятия по темам «Дом», «Внутреннее устройство дома», «Квартира»;
- проведены совместные обходы помещений Центра с уточнением их функционального назначения, а также назначения отдельных архитектурных и функциональных элементов (пандусы, пожарные гидранты, электрощитки и др.);
- к работе были привлечены студенты педагогических специальностей, проходящие практику в ЦСПР;
- занятия сопровождались показом наглядных материалов и, при наличии возможности, реальных объектов; в процессе занятий была выбрана доступная для восприятия ребят форма маркировки – картинки (с подписью в нижней части изображения); на этапе разработки ребятам предлагался выбор из двух или более картинок для обозначения каждого объекта, учитывали мнение всех участников, дети учились договариваться в социально приемлемой форме;

- для всех помещений и значимых доступных детям функциональных элементов пространства корпуса были выбраны и распечатаны изображения (размер изображений также обсуждался совместно; изображения были распечатаны в двух вариантах (в зависимости от типа поверхности нанесения): на клейкой основе и на обычной);
- распечатанные на обычной основе изображения были заламинированы совместно с воспитанниками;
- изготовленные таким образом наглядные опоры были совместно с детьми наклеены на двери и на функциональные элементы помещений;
- в течение работы проекта многократно и разнообразно закрепляли полученные детьми знания.

В результате работы:

- все участники проекта проявили выраженный интерес к работе;
- существенно расширились представления воспитанников о себе, о месте, где они живут;
- ребята получили возможность более осознанно участвовать в перемещении по учреждению, перешли в более активную позицию (что крайне важно для ребят, нуждающихся в постоянной помощи взрослых);
- ребята получили опыт проектной работы: подготовка, обсуждение, выбор из нескольких вариантов, реализация, анализ результатов, а также опыт продуктивной деятельности, имеющей понятный, осязаемый, имеющий очевидную социальную значимость результат;

- воспитанники получили хороший опыт общения, решения общей задачи и совместной деятельности с нормотипичными молодыми людьми;
- улучшились коммуникативные навыки воспитанников;
- пространство Центра стало более понятным для воспитанников, сотрудников и посетителей.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль родительско-детских отношений и адаптация ребенка к ДОУ / Н.Н. Авдеева, И.В. Хохлачева // Психологическая наука и образование. – 2010. – №3. – С. 97–105.
2. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития / О.К. Агавелян. – Челябинск, 1999. – 357 с.
3. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / Под ред. В. Л. Рыскиной. – Санкт-Петербург : Скифия, 2016. – 288 с.
4. Альтернативная коммуникация: методический сборник / Под ред. Е.А. Штягиновой. – Новосибирск : Общество «Даун Синдром», 2012. – 30 с.
5. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации: информационно-методические материалы / Под ред. В.Л. Рыскиной. – Санкт-Петербург : Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. – 28 с. – (Библиотека специалиста учреждения социального обслуживания. Методы и технологии реабилитации).
6. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 688 с.
7. Андреева Г.М. Взаимосвязь общения и деятельности // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – Москва : Изд-во МГУ, 1987. – 302 с.

8. Багрова И.Г. Сурдопедагогика / И.Г. Багрова, Е.А. Большакова, Т.Г. Богданова. – Москва : Владос, 2010. – 655 с.
9. Басилова Т.А. Условия формирования первоначальных жестов у слепоглухонемых детей / Т.А. Басилова // Дефектология. – 1987. – №1. – С. 17–19.
10. Басилова Т.А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложными сенсорными и множественными нарушениями / Т.А. Басилова // Дефектология. – 1996. – №3. – С. 47–55.
11. Басилова Т.А. Ян Ван Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследования проблем / Т.А. Басилова, Т.М. Михайлова, А.М. Пайкова. – Москва : Теревинф, 2018. – 128 с.
12. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. с англ. Д.Г. Сергеева; предисл. к рус. изд. В.Г. Ромека; предисл. М. Сандберга. – 2-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 304 с.
13. Безрукова О.А. Коммуникативная компетенция как основа социокультурной адаптации ребенка дошкольного возраста: лингводидактический аспект / О.А. Безрукова // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 3. – С.26–36.
14. Беркович М. Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития / М. Беркович. – Санкт-Петербург : Скифия, 2018. – 96 с.
15. Битова А.Л. Основные направления реализации междисциплинарного взаимодействия в оказании помощи детям-инвалидам, оставшимся без попечения родителей / А.Л. Битова, О.В. Караневская, А.Ю. Новиков,

- А.К. Фадина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – №41.
16. Божович Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) (ч. 2, 3) / Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. – 2006. – Том 2. – № 2. – С. 121–135.
17. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под.ред. Д.И.Фельдштейна. – Воронеж: МПО «Модэк», 2001. – 352 с.
18. Бондарь Т.А. Готовность к использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации специалистами детских домов-интернатов / Т.А. Бондарь, О.В. Караневская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – №41.
19. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Э. Бонди, Л. Фрост. – Москва: Теревинф, 2011. – 416 с.
20. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – Москва : Гардарики, 2003. – 477 с.
21. Бриш К. Теория привязанности и воспитание счастливых людей / К. Бриш. – Москва : Теревинф, 2017. – 208 с.
22. Волкмар Ф. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей: в 3 кн. / Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
23. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.

24. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смитрова. – Москва : Просвещение, 1992. – 143 с.
25. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии под. ред. Е.В. Шороховой. – Москва: Наука, 1966. – С. 259–276.
26. Григоренко Н. Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием / Н.Ю. Григоренко. – Москва : Логомаг, 2020. – 336 с.
27. Головчиц Л.А. Дошкольное воспитание детей с комплексными нарушениями. Учебное пособие для студентов пед. вузов / Л.А. Головчиц, А.В. Короткова [и др.]; под ред. Л.А. Головчиц. – Москва: Логомаг, 2014. – 379 с.
28. Головчиц Л.А., Соловьева И.Л. Развитие коммуникации обучающихся с глухотой в структуре тяжелых множественных нарушений (АООП НОО для глухих обучающихся. Вариант 1.4) / Л.А. Головчиц, И.Л. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – №8. – С. 33–39.
29. Грей К. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / К. Грей. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. – 432 с.
30. Джонсон-Мартин Н.М. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Н.М. Джонсон-Мартин, К.Г. Дженс, С.М. Аттермиери [и др.]. – Санкт-Петербург: Институт раннего вмешательства, КАРО. – 2005. – 336 с.

31. Дюкен Ф. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми. Учебное пособие / Ф. Дюкен, Л.В. Лопатина. – Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 2001. – С. 56.
32. Елагина М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте / М.Г. Елагина // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 48–54.
33. Елисеева М.Б. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии / М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина, В.Л. Рыскина. – Изд. 2-е, испр. и дополн. – Иваново: ЛИСТОС, 2017. – 76 с.
34. Жиянова П.Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна: пособие для родителей / П.Л. Жиянова. – Москва : Благотворительный фонд «Даун Сайд Ап», 2020. – 146 с.
35. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология / Г.Л. Зайцева. – Москва : Владос, 2014. – 302 с.
36. Запорожец А.В. Избранные психологические труды/А.В.Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – 612с.
37. Исенина Е.И. Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период : учебное пособие для вузов / Е. И. Исенина. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 149 с.
38. Как учить и развивать детей с нарушениями развития: курс лекций и практических занятий для персонала медучреждений / Сост. К. Грюневальд; пер. с англ. Е.М. Видре; ред. Е.В. Кожевникова [и др.]. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2000. – 136 с.

39. Караневская О.В. Особенности обучения использованию средств дополнительной коммуникации детей, имеющих тяжелые нарушения развития / О.В. Караневская // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. – Санкт-Петербург : Изд-во социальной школы «Каритас», 2014. – С. 129–134.
40. Квятковска М. Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта / М. Квятковска. – Санкт-Петербург : Скифия, 2016. – 368 с.
41. Кистяковская М.Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни / М.Ю. Кистяковская // Вопросы психопатологии. – 1965. – № 2. – С. 129–140
42. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн ; пер. с англ.; под ред. Л.Ф. Бурлачука. – Киев: ПАН Лтд, 1994. – 283 с.
43. Колдуэлл Ф. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма / Ф. Колдуэлл, Д. Хорвуд. – Москва : Теревинф, 2019. – 128 с.
44. Коэн М. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности / М. Коэн, П. Герхардт. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. – 280 с.
45. Кравцова Е.Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими: автореф. дисс. – Москва :[б.и.], 1981. –27 с.
46. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. Т.В. Прохоренко. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 940 с.

47. Лазуренко С.Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте: монография / С.Б. Лазуренко. – Москва : Логомаг, 2015. – 255 с.
48. Лаутеслагер П.Е.М. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения / П.Е.М. Лаутеслагер ; пер. с англ. О. Н. Ертановой при участии Е.В. Ключковой. – 2-е изд. – Москва: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2014. – 360 с.
49. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – Москва : Изд-во Московского университета, 1985. – 167 с.
50. Леонтьев А.Н. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Ленанд, 2019. – 216 с.
51. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 320 с.
52. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Ружской. – Москва : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.
53. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
54. Методические рекомендации по созданию специальных условий для организации образования воспитанников детских домов-интернатов системы социальной защиты, в том числе в рамках инклюзивного образования / Под. ред. А.М. Царева. – Псков: ФРЦ ИН ТМНР, 2018. – 204 с.
55. Модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Под. ред. А.В. Рязановой, Д.В. Ермолаева. – Москва : Теревинф, 2011. – 80 с.

56. Мухина В.С. Психология развития/ В.С. Мухина. – Москва : Академия, 2019. – 656 с.
57. О ранней помощи детям и их семьям / Е.Е. Ермолаева, А.М. Казьмин, Р.Ж. Мухамедрахимов, Л.В. Самарина // Аутизм и нарушения развития. 2017. – Т.15. – № 2. – С. 4–18.
58. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс] // Кодексы и законы: правовая информационная система. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>.
59. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – Москва : Тривола, 1998. – 352 с.
60. Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослым / Под.ред. М.И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1985. – 208 с.
61. Одинокова Г.Ю. Особенности коммуникативного поведения детей второго-третьего года жизни с синдромом Дауна и трудности его интерпретации близким взрослым / Г.Ю. Одинокова // Альманах института коррекционной педагогики. – 2018. – №32.
62. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5 [Электронный ресурс]: науч.-практ. сб. / Под ред. М.С. Дименштейн. – Москва : Теревинф, 2016. – 205 с.
63. Партингтон Дж. ABLLS-R. Оценка базовых речевых и учебных навыков. Пересмотренная версия / Дж. Партингтон. – Москва : [б.и.] 2018. – 148 с.

64. Питерси М. Маленькие ступеньки. Кн. 3. Навыки общения / М. Питерси, Р. Трилор, С. Кернс, Д.Ютер, Э. Бра. – Москва : Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 100 с.
65. Питерси М. Маленькие ступеньки. Кн. 6. Восприятие речи / М. Питерси, Р. Трилор, С. Кернс, Д.Ютер, Э. Бра. – Москва : Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 102 с.
66. Приходько О.Г. Специфика речевого развития детей первых лет жизни различных нозологических групп / О.Г. Приходько // Специальное образование. – 2018. – № 4 (52). – С. 95–105.
67. Пути и методы реабилитации детей с множественными нарушениями развития. О пилотном проекте в Сергиево-Посадском доме-интернате для умственно отсталых детей. – Москва : ВІСЕ, 2014. – 88 с.
68. Рабэ З. Коммуникация при помощи технических средств // Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / З. Рабэ ; под ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2009. – 276 с.
69. Разенкова Ю.А. Варианты развития общения у детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян // Альманах института коррекционной педагогики. – 2018. – №32.
70. Редбре И. Коммуникация и врожденная слепоглухота / И. Редбре. – Москва : БАНУ «Ясенева Поляна», 2022. – 468 с.
71. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2000. – 384 с.

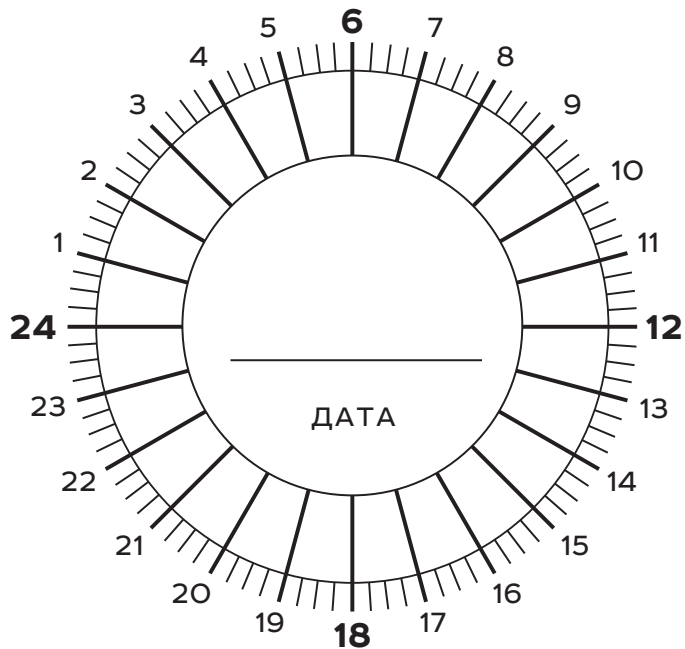
72. Рузская А.Г. Развитие речи. Игры и занятия с детьми раннего возраста / А.Г. Рузская, С.Ю. Мещерякова. – М. : Мозаика-Синтез, 2007. – 64 с.
73. Рязанова И.Л. Коммуникативный паспорт как инструмент общения / И.Л. Рязанова // Практика социальной работы. Открытый методический ресурс: сетевое издание. – 2018. – № 3.
74. Рыскина В.Л. Коммуникация – это не только слова / В.Л. Рыскина, Е.Э. Лазина. – Санкт-Петербург : Everychild, 2007. – 25 с.
75. Рыскина В.Л. Система альтернативной коммуникации и применение GoTalk в работе с детьми с нарушениями развития как одного из вспомогательных технических средств ААС / В.Л. Рыскина // Образовательные технологии в коррекционном процессе: сборник научно-методических трудов с международным участием / В.Л. Рыскина, Л.Д. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 214–218.
76. Самарина Л.В. Нормализация жизни и социальное сопровождение детей и взрослых с нарушениями в развитии / Л.В. Самарина // Социальное обслуживание семей и детей: научно- методический сборник / Под ред. В.Л. Рыскиной. – Санкт-Петербург: СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2015. – Вып. 6 – С.47.
77. Санберг М.Л. VB-MAPP. Программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Ч. 1 / М.Л. Санберг ; пер. с англ. С. Доленко. – Ришонле-Цион, 2013. –108 с.
78. Селигман М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р.Б. Дарлинг. – Москва : Теревинф, 2018. –368 с.
79. Специальная дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.Р. Баенская, Т.А. Басилова, А.Л. Венгер [и

- др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 352 с.
80. Стребелева Е.А. Диагностика познавательного развития. Комплект материалов для обследования детей от 6 мес. до 10 лет; в 11 наборах и 7 папках / Е.А.Стребелева, С.Б. Лазуренко, А.В. Закрепина. – Москва : Просвещение, 2021. – 110 с.
81. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. фон Течнер, Х. Мартинсен. – Изд. 2-е. – Москва : Теревинф, 2017. – 432 с.
82. Тифлосурдопедагогика: учебник / Под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. – Москва : ИНФРА-М, 2019. – 472 с.
83. Томаселло М. Истоки человеческого общения / М. Томаселло. – Москва: Языки славянских культур, 2011. – 323 с.
84. Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора. Э.Л. Фрухт. – Москва : ЦОЛИУВ, 1979. – С. 3–53.
85. Хайдт К. Перкинс Школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / К. Хайдт. – Москва : Теревинф, 2018. – 560 с.
86. Хольц Р. Помощь детям с церебральным параличом / Р. Хольц; пер. с нем. А. Неговориной. – Москва : Теревинф, 2007. – 336 с.
87. Хьюэтт Д. Интенсивное взаимодействие / Д. Хьюэтт, Г. Фёрт, М. Бабер, Т. Харрисон. – Санкт-Петербург : Скифия, 2018. – 248 с.

88. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (AppliedBehaviorAnalysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм. – Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2013. – 130 с.
89. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – 6-е изд. стер. – Москва : Академия, 2011. – 384 с.
90. Эльнебю И. Без твоего прикосновения я умру... / И. Эльнебю; пер. со швед. В. Буйвола. – Минск : Белорусский Экзархат – Белорусской православной церкви, 1999. – 108 с.
91. Baumgart D., Johnson J, Helmstetter E. Augmentative and Alternative Communication Systems for Persons with Moderate and Severe Disabilities Baitimor. – Paul H. Brookes Publishing, 1990. – 254 p.
92. Beukelman D.R. Augmentative & Alternative Communication supporting children and adults with complex communication needs / D.R. Beukelman, P. Mirenda-Baitimor. – Paul H. Brookes Publishing C., 2005. – 598 p.
93. Light J. Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? / J. Light, D. McNaughton // Augmentative & Alternative Communication. – 2014. – № 30(1). – P. 1–18.
94. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised (The ABLLS-R). The ABLLS-R Protocol. – Behavior Analysts, Inc., 2006. – 94 p.

Приложение 1. Циклограмма «Обзор дня»

Имя и Фамилия Воспитанника _____



Условные обозначения событий

Запись сделал: _____ с _____ по _____

Запись сделал: _____ с _____ по _____

Запись сделал: _____ с _____ по _____

Приложение 2. Диагностика коммуникативных навыков (экспресс-оценка)

Имя _____ Возраст _____ Группа _____

ФИО того, кто заполняет _____ Дата заполнения _____

Навык/умение	Приведите типичный пример (в какой ситуации и что делает)	Примечание
Умение выражать просьбу		
Как просит еду или напиток		
Как просит предметы, игрушки		
Как просит о какой-либо деятельности		
Как просит об информации (когда хочет получить ответы на вопросы, например, где? Когда? Что? и пр.)		если ребенок не задает вопросы, укажите НЕТ
Как просит о помощи при возникновении затруднения (не может что-то сделать сам)		если ребенок не обращается ко взрослому, укажите то, что обычно делает
Как просит о завершении занятия, о перерыве в деятельности		
Выражение согласия и отказа		
Как выражает согласие (например, если спрашивают или предлагают что-то приятное)		
Как обычно отказывается от ненужного предмета или деятельности		
Умение ждать, понимать последовательность событий и следовать расписанию		
Как обычно ведет себя в ситуации, если нужно подождать приема пищи (если голоден)		
Как реагирует на просьбу взрослого постоять рядом (не уходить)		

Ищет ли упавший предмет (если предмет нужен)		
Знает ли последовательность событий в течение дня (знает ли, какое событие будет после того, что происходит сейчас)		для регулярно повторяющихся событий
Как обычно реагирует на просьбу взрослого завершить интересную деятельность и перейти к другой деятельности		
Узнаёт ли предметы на фото, картинках		
Узнаёт ли людей на фото		
Узнаёт ли действия на картинках или фото (мальчик ест кашу, девочка смеется и пр.)		
Знает ли дни недели		
Выполнение инструкций		
Выполнение инструкций в сопровождении жестом и/или изменения голоса		
Как реагирует, когда зовут по имени		
Выполняет ли инструкцию «Иди сюда»		
Выполняет ли инструкцию «Стой»		
Выполняет ли инструкцию «Садись»		
Выполняет ли инструкцию «Дай мне это»		
Выполняет ли инструкцию «Положи ... (на место)»		
Выполняет ли инструкцию «Принеси мне ... (знакомый предмет)»		
Может ли по просьбе и жесту взрослого пойти в спальню, коридор и пр. «Иди в.» (знакомое место)		
Выполняет ли инструкцию «Пойдем со мной»		
Выполнение инструкций БЕЗ сопровождения жестом и/или изменения голоса		
Как реагирует, когда зовут по имени		

Выполняет ли инструкцию «Иди сюда»		
Выполняет ли инструкцию «Стой»		
Выполняет ли инструкцию «Садись»		
Выполняет ли инструкцию «Дай мне это»		
Выполняет ли инструкцию «Положи ... (на место)»		
Выполняет ли инструкцию «Принеси мне ... (знакомый предмет)»		
Может ли по просьбе взрослого пойти в спальню, коридор и пр. «Иди в...» (знакомое место)		
Выполняет ли инструкцию «Пойдем со мной»		
Выражение эмоционального отношения, особенности поведения		
Как проявляет свое хорошее настроение		
Как проявляет недовольство		
Какие события чаще всего вызывают сложности в поведении ребенка		

Приложение 3. Таблица оценки интересов

Ф.И. ребенка _____ дата рождения _____

ФИО того, кто заполняет _____

Продукты, напитки	Игрушки, предметы	Виды деятельности	Любимые помещения, места	Значимые люди	Другое

Приложение 4. Примерное содержание оценки моторного развития ребенка для понимания возможностей самостоятельного использования средств АДК

Критерии оценки	Степень освоенности	Примечание
Крупная моторика		
Удерживает голову		
Поворачивает голову		
Переворачивается со спины на живот и обратно		
Ползает по-пластунски или на четвереньках		
Садится и сидит самостоятельно		
Стоит около опоры		
Ходит с поддержкой, ходит у опоры		
Ходит самостоятельно		
Поднимается по лестнице		
Спускается по лестнице		
Тонкая моторика и двуручная деятельность		
Берет предмет в руку, удерживает его		
Отдает предмет, разжимая кулак и выпуская предмет из руки произвольно		
Действует двумя руками согласованно (держит мяч)		
Перекладывает предмет из руки в руку		
Использует щепотный захват		
Использует пинцетный захват		
Использует указательный или большой палец, чтобы нажать на кнопку, клавишу		
Использует изолированный поворот запястья (открывает крышку у бутылки с водой)		

+ в полной мере;

– + освоено частично, есть ограничения (в примечании указать характеристики и ограничения, если нужно, то объем и характер оказываемой помощи);

– недоступно, умение не сформировано.

Приложение 5. Нормативно-правовые документы, регламентирующие использование АДК

Конвенция о правах инвалидов

Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года.

15 мая 2012 года вступил в силу Федеральный закон № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

В соответствии со ст. 21 Конвенции «Свобода выражения мнения и убеждений и доступ к информации», государства-участники принимают все надлежащие меры для обеспечения того, чтобы инвалиды могли пользоваться правом на свободу выражения мнения и убеждений, включая свободу искать, получать и распространять информацию и идеи наравне с другими, пользуясь по своему выбору всеми формами общения, включая, в частности:

- «снабжение инвалидов информацией, предназначенной для широкой публики, в доступных форматах и с использованием технологий, учитывающих разные формы инвалидности, своевременно и без дополнительной платы;
- принятие и содействие использованию в официальных отношениях: жестовых языков, азбуки Брайля, усиливающих и альтернативных способов общения и всех других доступных способов, методов и форматов общения по выбору инвалидов;
- активное побуждение частных предприятий, оказывающих услуги широкой публике, в том числе через Интернет, к предоставлению информации и услуг в доступных и пригодных для инвалидов форматах;
- побуждение средств массовой информации, в том числе предоставляющих информацию через Интернет, к превращению своих услуг в доступные для инвалидов;
- признание и поощрение использования жестовых языков».

Европейская социальная хартия

Принята государствами-членами Совета Европы в г. Страсбурге 03.05.1996.

Ратифицирована Российской Федерацией в соответствии с Федеральным законом от 03.06.2009 № 101-ФЗ.

В соответствии с пунктами 1 и 2 ст. 15 Хартии, Россия берет на себя обязательства по обеспечению прав инвалидов на независимость, социальную интеграцию и участие в жизни общества, в частности:

- «принимать необходимые меры для обеспечения инвалидам ориентации, обучения и профессиональной подготовки в рамках, когда это возможно, соответствующих общих систем, а когда невозможно – через специализированные государственные или частные учреждения;
- облегчать им доступ к занятости с помощью любых мер, поощряющих работодателей к найму и удержанию на работе таких лиц в обычной рабочей среде и, там, где это невозможно по причине инвалидности, адаптировать условия труда к потребностям инвалидов путем приспособления или создания подходящих для них видов занятости в соответствии со степенью их инвалидности. В определенных случаях для осуществления таких мер могут потребоваться специализированные службы трудоустройства и поддержки».

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

Закон закрепляет необходимость создания в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ст. 79.

При этом под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ понимается также использование специальных технических средств обучения.

Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 18.12.2021 № 3711-р

В качестве одного из приоритетных направлений в решении проблем детской инвалидности в системе комплексной реабилитации и абилитации указывается: создание в стационарных организациях социального обслуживания условий, позволяющих поддерживать домашний уклад жизни, самостоятельность детей-инвалидов, их социальную активность, в том числе за пределами этих организаций; внедрение эффективных практик развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года, утвержденный Распоряжением Правительства РФ от 23.01.2021 № 122-р

Согласно Плану, в 2021-2023 годах предусмотрено внедрение технологии развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Ожидаемым результатом данного мероприятия к 2024 году должно стать внедрение технологии развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, направленные на повышение качества повседневной жизни детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В соответствии в Планом для обеспечения совершенствования и унификации системы подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью, предусмотрена разработка профессионального стандарта «Учитель-дефектолог», увеличение числа учителей-дефектологов, учителей-логопедов и руководящих и педагогических работников, работающих с указанными обучающимися, подготовленных по основным профессиональным образовательным программам бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование».

Правила организации деятельности организаций социального обслуживания, их структурных подразделений, утвержденные Приказом Минтруда России от 24 ноября 2014 года N 940н

В соответствии с п. 8 Правил к видам услуг, предоставляемых в организациях социального обслуживания, предназначенных как для проживания взрослых, так и детей, относятся, в том числе, услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденный Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286

В п. 2 ФГОС НОО закреплено, что при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья по программам начального общего образования должны применяться следующие федеральные государственные образовательные стандарты:

- ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья,
- ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Также важно отметить, что согласно ФГОС НОО, п. 37, формирование коммуникативных навыков участников образовательных отношений в разновозрастной среде и среде сверстников при психолого-педагогическом сопровождении квалифицированными специалистами (педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, тьютором, социальным педагогом) отнесено к психолого-педагогическим условиям реализации программы начального общего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования – ФГОС ООО, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287

ФГОС ООО обеспечивает вариативность содержания образовательных программ основного общего образования и возможность их формирования с различным уровнем сложности и направленности, в том числе с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования- ФГОС ООО, утвержденный Приказом Минпросвещения России от 17.12.2010 № 1897

Прием на обучение в соответствии с данным стандартом, прекращается 1 сентября 2022 года в соответствии с Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. При этом, согласно Письму Минпросвещения России от 08.08.2022 N ТВ-1517/03, обучение лиц, зачисленных до 1 сентября 2022 года в имеющие государственную аккредитацию образовательные организации для обучения по основной образовательной программе в соответствии с данным ФГОС ООО, может осуществляться в соответствии с указанным стандартом до завершения обучения.

В соответствии с ФГОС ООО, п. 11.1., изучение предметной области «Русский язык и литература», как знаковой системы, лежащей в основе человеческого общения, формирования российской гражданской, этнической и социальной идентичности, позволяющей понимать, быть понятым, выразить внутренний мир человека, обеспечивается, в том числе, при помощи альтернативных средств коммуникации.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 – ФГОС УО и Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) - ФАООП УО (ИН), утвержденная Приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1026.

ФАООП УО (ИН) должна применяться при организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), зачисленных на обучение с 1 сентября 2016 г. и позже. В соответствии с данной программой образовательные организации могут разрабатывать адаптированные основные общеобразовательные программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): АООП образования обучающихся с УО, АООП образования глухих обучающихся с УО и т.д.

Согласно ФАООП УО (ИН), п. 8.4.2., 8.4.3., в отношении слепых и слабовидящих обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обучающихся с НОДА и с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), особые образовательные потребности дополняются потребностями в развитии и совершенствовании коммуникативных возможностей с применением средств вербальной и невербальной коммуникации, в том числе средств дополнительной, альтернативной коммуникации.

В отношении обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), согласно п. 87.15 ФАООП УО (ИН), особые образовательные потребности дополняются потребностями в формировании и развитии коммуникативных возможностей с применением средств вербальной и невербальной коммуникации, в том числе средств дополнительной, альтернативной коммуникации с учетом наличия сопутствующих нарушений зрения и слуха.

В соответствии с ФГОС УО, п. 1.7., и ФАООП УО, п. 87.12, удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в том числе глухих, слепых, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с

расстройствами аутистического спектра, тяжелыми и множественными нарушениями развития обеспечивается посредством существенного изменения содержания образования, предполагающего включение учебных предметов, отсутствующих при обучении обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек» и другие.

Навыки пользования средствами альтернативной коммуникации, согласно ФГОС, формируются в рамках коррекционного курса «Альтернативная коммуникация».

«Альтернативная коммуникация» – обязательный коррекционный курс коррекционно-развивающей области, основные задачи реализации содержания которого указаны во ФГОС:

- освоение доступных средств невербальной коммуникации: взгляда, мимики, жеста, предмета, графического изображения, знаковой системы;
- освоение таблицы букв, карточек с напечатанными словами, набора букв как средства коммуникации;
- составление коммуникативных таблиц и коммуникативных тетрадей для общения в школе, дома и в других местах;
- освоение технических коммуникативных устройств.

Приборы для альтернативной и дополнительной коммуникации отнесены к ассистирующим технологиям наряду с индивидуальными техническими средствами передвижения (кресла-коляски, ходунки, вертикализаторы и др.), подъемниками.

Закреплено в качестве возможных предметных результатов освоения адаптированной общеобразовательной программы (АООП):

- умение пользоваться средствами альтернативной коммуникации: жестами, взглядами, коммуникативными таблицами, тетрадями, воспроизводящими (синтезирующими) речь устройствами (коммуникаторами, персональными компьютерами и другими);

- умение использовать средства альтернативной коммуникации в процессе общения: использование предметов, жестов, взгляда, шумовых, голосовых, речеподражательных реакций для выражения индивидуальных потребностей; пользование индивидуальными коммуникативными тетрадями, карточками, таблицами с графическими изображениями объектов и действий путем указания на изображение или передачи карточки с изображением, либо другим доступным способом; общение с помощью электронных средств коммуникации (коммуникатора, компьютерного устройства).

Одним из требований к условиям реализации программы коррекционной работы, согласно ФАООП УО (ИН), абзац 2 п. 43.8.4., является материально-техническое обеспечение, которое также включает в себя технические средства обучения, в том числе специализированные компьютерные инструменты обучения, с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, использование средств для альтернативной и дополнительной коммуникации (при необходимости).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – ФГОС НОО ОВЗ, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 и Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – ФАОП НОО ОВЗ, утвержденная Приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023.

ФАОП НОО ОВЗ имеет варианты: для глухих обучающихся - четыре варианта, в том числе ФАОП НОО ОВЗ для глухих обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 1.4); для слабослышащих и позднооглохших обучающихся включает три варианта; для слепых обучающихся включает четыре варианта; для слабовидящих обучающихся включает три варианта и т.д.

В соответствии с вариантами ФАОП НОО ОВЗ образовательная

организация может разрабатывать один или несколько вариантов АООП НОО.

Средства альтернативной коммуникации, в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ, отнесены к специальным условиям обучения и воспитания в числе требований к АООП НОО для глухих обучающихся в варианте 1.4.

Учебный план в варианте 1.4., согласно ФГОС НОО ОВЗ, должен включать такую обязательную предметную область как «Речь и альтернативная коммуникация».

К условиям реализации АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи отнесено требование применения альтернативных (невербальных) средств коммуникации, которые могут и должны использоваться для развития вербальной коммуникации с обучающимися, для которых она становится доступной.

Средствами альтернативных (невербальных) средств коммуникации могут являться:

- специально подобранные предметы;
- графические, печатные изображения (тематические наборы фотографий, рисунков, пиктограмм и другие, а также составленные из них индивидуальные коммуникативные альбомы);
- электронные средства (устройства видеозаписи, электронные коммуникаторы, речевые тренажеры (GoTalk), планшетный или персональный компьютер с соответствующим программным обеспечением и вспомогательным оборудованием и другие).

К ассистивным технологиям относятся: индивидуальные технические средства передвижения (кресла-коляски, ходунки, вертикализаторы и другие); подъемники; приборы для альтернативной и дополнительной коммуникации; электронные адаптеры, переключатели и другие.

Вспомогательными средствами невербальной (неречевой) коммуникации могут являться:

- специально подобранные предметы;

- графические, печатные изображения (тематические наборы фотографий, рисунков, пиктограмм и другие, а также составленные из них индивидуальные коммуникативные альбомы);
- алфавитные доски (таблицы букв, карточки с напечатанными словами для «глобального чтения»);
- электронные средства (устройства записи на магнитную ленту, электронные коммуникаторы, планшетный или персональный компьютер с соответствующим программным обеспечением и вспомогательным оборудованием и другие).

Умение пользоваться средствами альтернативной коммуникации: воспроизводящими заменяющими речь устройствами (коммуникаторы, персональные компьютеры и др.), коммуникативными тетрадями, жестом, взглядом и др. отнесено к предметным результатам освоения АООП НОО с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ТМНР.

Приказ Минпросвещения России от 27.07.2022 N 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» - вступил в силу с 1 марта 2023 года

Указанный Порядок регулирует организацию и осуществление образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, в том числе особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, инвалидов.

Одной из задач при организации образовательной деятельности по адаптированным дополнительным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, согласно Порядку, является обеспечение возможности вербальной и невербальной коммуникации для обучающихся с выраженными проблемами коммуникации, в том числе, с

использованием средств альтернативной или дополнительной коммуникации.

Организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным дополнительным образовательным программам, должны обеспечивать создание специальных условий для получения образования лицами с ОВЗ, а именно: использование средств альтернативной коммуникации, включая коммуникаторы, специальные планшеты, кнопки, коммуникативные программы, коммуникативные доски и другие средства.

ГОСТ Р 70190-2022 Национальный стандарт Российской Федерации «Услуги по осуществлению развивающего ухода за детьми-инвалидами» - Стандарт, утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 24 июня 2022 г. № 537-ст

Действие Стандарта распространяется на услуги по осуществлению развивающего ухода государственными, муниципальными и иных форм собственности организациями социального обслуживания, а также образовательными, медицинскими, реабилитационными организациями и гражданами, оказывающими услуги по уходу за детьми-инвалидами.

В соответствии со Стандартом, п. 4.3., услуги по формированию навыков коммуникации входят в перечень видов услуг, в целях осуществления развивающего ухода за детьми-инвалидами.

В Стандарте содержатся следующие ключевые термины с соответствующими определениями к ним:

- альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК): различные средства общения, специальные методики, специальные системы коммуникации, которые разрабатывают для детей, у которых по каким-то причинам отсутствует или затруднена звучащая речь;
- альтернативная коммуникация: все виды неголосового общения, такие как коммуникация с использованием тела (жестов, мимики, движений), коммуникация через визуальные образы (письмо, символы,

пиктограммы, изображения), коммуникация через тактильные ощущения;

- дополнительная коммуникация: использование специальных средств коммуникации в дополнение к устной речи.

Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог», утвержденный Приказом Минтруда России от 13.03.2023 № 136н – вступает в силу с 1 сентября 2023 года.

Педагог-дефектолог, согласно требованиям профессионального стандарта, должен владеть методами и правилами включения в образовательный процесс обучающихся с нарушениями речи альтернативной и дополнительной коммуникации, знать ассистивные технологии и средства альтернативной и дополнительной коммуникации детей, в том числе раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, и взрослых с нарушениями речи, которые в рамках исполнения трудовых функций должен уметь применять в образовательном процессе для формирования речи, альтернативной и дополнительной коммуникации с учетом особых образовательных потребностей и особенностей здоровья обучающихся.

Данный специалист на основе результатов комплексной диагностики разрабатывает рекомендации по образованию и сопровождению обучающихся с расстройствами аутистического спектра, использованию вспомогательных средств и ассистивных технологий для альтернативной и дополнительной коммуникации.

К числу трудовых действий наряду с консультированием всех участников образовательных отношений по вопросам образования, воспитания, развития, социальной адаптации, выбора образовательного маршрута, отнесены также - консультирование по вопросам овладения средствами коммуникации, метода альтернативной и дополнительной коммуникации. Педагог-дефектолог проводит мероприятия по обучению доступным средствам коммуникации, в том числе альтернативной и дополнительной.

С учетом особых образовательных потребностей обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития, педагог-дефектолог должен применять специальные психолого-педагогические технологии, методы и приемы, основанные на научных принципах и подходах к организации их образования, воспитания и сопровождения, в том числе различные вспомогательные технические средства для развития коммуникации обучающихся с использованием разных форм речи (словесной, жестовой), альтернативных и дополнительных средств коммуникации.

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержденный Приказом Минтруда России от 30.01.2023 № 53н - вступает в силу с 1 сентября 2023 года.

К числу трудовых действий специалиста в области семейного воспитания отнесены разработка и подбор методических средств (визуальной поддержки, альтернативной коммуникации) формирования адаптированной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Таким образом, международные и российские нормативно-правовые документы декларируют право детей и взрослых с инвалидностью на образование, адресность услуг в соответствии с нуждаемостью и определяют требования к условиям реализации этого права. ФГОСы образования детей с ОВЗ и с интеллектуальными нарушениями предусматривают обучение детей средствами альтернативной и дополнительной коммуникации, но это направление работы в учреждении невозможно реализовать без системного создания специальных условий: кадровых, методических, материально-технических.

Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания

2-е издание

Под редакцией к.п.н. О.В. Караневской

Специальное редактирование Т.А. Бондарь, Е.В. Запара, А.М. Пайкова

Редактор Е.Ю. Попова

Корректор Н.А. Жигурова