

Альтернативная и дополнительная коммуникация : сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь. 2018. – 160 с. – **ISBN 978-5-85218-944-8**

Представлены основные термины и понятия, раскрывающие современные теоретико-методологические основы АДК; общий обзор форм и средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК); описывается, в каких случаях и как подбираются техники коммуникации в отношении лиц с особенностями развития, у которых в силу разных причин наблюдаются трудности в вербальной коммуникации; а также практический материал (конспекты занятий, дидактические пособия и др.) из опыта работы специалистов в области АДК.

Издание ориентировано на широкий круг специалистов учреждений образования, социальной защиты, здравоохранения, работающих с детьми и взрослыми, имеющими коммуникативные и речевые нарушения, студентов и преподавателей профильных вузов, родителей детей с ОВЗ.

Содержание

Введение.....	5
Глава 1. Альтернативная и дополнительная коммуникация.....	7
1.1. Альтернативная и дополнительная коммуникация – основные понятия.....	7
1.2. Группы пользователей поддерживающей коммуникации	8
Глава 2. Средства поддерживающей коммуникации.....	11
2.1. Коммуникация с помощью жестов.....	11
2.2. Коммуникация с помощью символов.....	21
2.2.1. Графические символы.....	21
2.2.2. Орфографическое письмо.....	48
2.2.3. Предметные символы.....	49
2.3. Глобальное чтение.....	53
2.4. Метод обучения коммуникации «МАКАТОН».....	62
2.5. Выбор между жестами и системой символов.....	66
2.6. Коммуникации с помощью коммуникативных вспомогательных устройств (технических средств коммуникации).....	68
Глава 3. Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации. Выбор подходящих средств. Основные принципы работы по внедрению системы альтернативной коммуникации.....	93
3.1. Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации.....	93
3.2. Выбор подходящих средств поддерживающей коммуникации.....	108
3.3. Основные принципы работы по внедрению системы поддерживающей коммуникации.....	121
Заключение.....	124

Библиографический список.....	125
Приложение.....	129
<i>Приложение 1</i>	
Тверская О.Н., Кряжевских Е.Г. Языковая система МАКАТОН в работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях перехода на ФГОС ОВЗ.....	130
<i>Приложение 2</i>	
Тверская О.Н., Дружинина Н. Альтернативная коммуникация и культурное пространство города.....	141
<i>Приложение 3</i>	
Хортиева Т.В. МАКАТОН. Стихотворения в символах на усвоение 1–3 ступени основного словаря.....	144
<i>Приложение 4</i>	
Калинина Н.Н. Коммуникативный паспорт для детей с ОВЗ как средство их социализации.....	145
<i>Приложение 5</i>	
Ананьева И.Н. Организация коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими проблемы вербальной коммуникации, с применением дидактического комплекта «Говорящие картинки».....	150
<i>Приложение 6</i>	
Калинина Н.Н. Методическое пособие «Узнаем слова и читаем» по формированию навыков глобально чтения у обучающихся с ОВЗ.....	156

ВВЕДЕНИЕ

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

В резолюции III Международной научно-практической конференции «Альтернативная и дополнительная коммуникация: пространство диалога» (9–12 ноября 2017 г., г. Санкт-Петербург) подчеркивается, что альтернативная и дополнительная коммуникация – необходимое условие развития навыков общения, улучшения социальной адаптации и повышения качества жизни людей с нарушениями развития навыков общения. Кроме того, в резолюции подчеркивается, что альтернативную и дополнительную коммуникацию необходимо рассматривать «как часть эффективной образовательной и социальной политики государства в отношении инвалидов и людей с серьезными проблемами коммуникации»

Цель данного пособия – предоставить специалистам и родителям возможность ознакомиться с максимальным количеством методов и систем альтернативной и дополнительной коммуникации, с различными группами её пользователей, а также, выделить преимущества и недостатки, особенности обучения для каждого метода.

Методическое пособие состоит из введения, 3 глав, заключения, библиографического списка и приложения, в котором представлен практический материал (конспекты занятий, дидактические пособия и др.) из опыта работы специалистов в области АДК.

При создании методического пособия авторы-составители опирались на ряд книг, перечень которых приведен в списке литературы, в особенности на следующие издания:

- *Течнер, Стивен фон.* Введение в альтернативную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Херальд Мартинсен. – М.: Теревинф, 2014. – 432 с.
- *Штягинова, Е.А.* Альтернативная коммуникация: метод. сборник / Е.А. Штягинова / Городская общественная организация инвалидов «Общество «ДАУН СИНДРОМ». – Новосибирск, 2012.

Издание ориентировано на широкий круг специалистов учреждений образования, социальной защиты, здравоохранения, работающих с детьми и взрослыми, имеющими коммуникативные и речевые нарушения, студентов и преподавателей профильных вузов, родителей детей с ОВЗ и др.

Авторы-составители заранее благодарны всем, кто включится в дискуссию по содержанию пособия и выскажет свои замечания и пожелания, которые будут приняты к сведению при подготовке следующего издания.

Глава 1. Альтернативная и дополнительная коммуникация

1.1. Альтернативная и дополнительная коммуникация – основные понятия

Альтернативная коммуникация.

Все неголосовые системы общения называются альтернативным, но альтернативная форма коммуникации может использоваться либо как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней. Она актуальна в случае отсутствия устной речи и предполагает овладение совершенно иной коммуникативной системой, где особое значение приобретают невербальные коммуникативные средства (предметы, фотографии, пиктограммы, жесты).

Альтернативная коммуникация означает, что человек общается лицом к лицу с собеседником без использования речи

Дополнительная коммуникация востребована лицами с недостаточно сформированной устной речью, которые нуждаются в соответствующей дополнительной поддержке, сопровождении собственной речи. Она представлена системой методов, с одной стороны, призванных помочь детям с временным запаздыванием речевого развития пережить долгий период отсутствия речи, способствуя овладению ею. С другой стороны, дополнительная коммуникация облегчает понимание вербальных сообщений лиц с тяжелыми речевыми нарушениями и обеспечивает им более эффективное взаимодействие с окружающими в дополнение к их устной речи.

Дополнительная коммуникация означает коммуникацию, дополняющую речь.

1.2. Группы пользователей поддерживающей коммуникации

Поддерживающая коммуникация используется лицами, у которых в силу врожденных или приобретенных расстройств вовсе отсутствует либо существенно ограничена устная речь. К ним относятся дети, подростки и взрослые с сохранным пониманием речи, но располагающие недостаточным арсеналом вербальных средств коммуникации и лишенные возможности оптимально выразить собственные потребности.

Поддерживающая коммуникация также обеспечивает жизнедеятельность лиц с распадом речевой функции по причине перенесенных черепно-мозговой травмы, инсульта.

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

Группа 1 – лица, для которых поддерживающая коммуникация выступает в качестве экспрессивного средства. Они достаточно хорошо понимают речь, но не в состоянии выразить свои потребности вербально. Как правило, это люди с церебральным параличом, не испытывающие ощущений от движений органов артикуляционного аппарата, не способные выполнять произвольные целенаправленные движения, переключаться с одной артикулемы на другую, что определяет качество фонетической стороны речи (тяжелая степень дизартрии).

Наличие тяжелого двигательного расстройства ограничивает выбор существующих коммуникативных систем. В этом случае поддерживающая коммуникация будет являться дополнительным средством выражения желаний, интересов, самочувствия, которое может использоваться постоянно, на протяжении всей жизни человека, сопровождать его в различных ситуациях жизнедеятельности. Особое значение здесь приобретает не столько развитие понимания речи, сколько предоставление

возможностей для самовыражения с помощью средств поддерживающей коммуникации.

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

Группа 3 – объединяет лиц, для которых устная речь как средство коммуникации слишком сложна (например, при тяжелых множественных нарушениях) и которые постоянно или в течение длительного времени нуждаются в подходящей для них альтернативе. Сюда также входят люди с нарушением слуха, аутизмом. Пользователей этой группы следует обучать как пониманию речи, так и способности общаться. Основная цель заключается в создании предпосылок для понимания другой системы коммуникации и обучения ее использованию без опоры на устную речь. В данном случае поддерживающая коммуникация выступает как замещающий язык, полная альтернатива отсутствующей устной речи. Существующие различия свидетельствуют о необходимости реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении поддерживающей коммуникации, что предполагает учет организационно-структурных и содержательно-процессуальных особенностей проведения педагогических мероприятий с разными группами пользователей.

Вопросы и задания

- Что такое «поддерживающая коммуникация»?
- В чём отличие альтернативной коммуникации от дополнительной?
- Какие существуют группы пользователей поддерживающей коммуникации? На основании чего они выделяются?

Глава 2. Средства поддерживающей коммуникации

2.1. Коммуникация с помощью жестов

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

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

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



Рис. 1. Жестовый язык

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж
З	И	Й	К	Л	М	Н
О	П	Р	С	Т	У	Ф
Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы
	Ь	Э	Ю	Я		

Рис. 2. Жестовая система русского языка

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

В учебно-методическом пособии под научной редакцией С.Е. Гайдукевич описывается концепция Э. Вилкен (Wilken), разработавшей метод «коммуникация с опорой на жесты». Данный метод предназначен для неговорящих маленьких детей, способных слышать. «...Употребляя название «коммуникация с опорой на жесты», Э. Вилкен не только противопоставляет его языку жестов, но и делает более очевидными иной методический подход и целевую установку. Какую цель преследует развитие коммуникации с помощью жестов? Продуцирование детьми устной речи сопровождается жестикულიацией ключевых слов высказывания. Обучение жестам позволяет

расширить коммуникативные возможности ребенка посредством визуализации устной информации и подготовить его к устной речи. Коммуникацию с опорой на жесты включают, как правило, на этапе достаточно сформированной импрессивной речи при ограничении экспрессивной. Использование коммуникации с опорой на жесты облегчает понимание ребенка окружающими, позволяет избежать разочарования от собственной несостоятельности и испытать удовольствие от коммуникации.

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

Детям постарше и подросткам с умственными ограничениями легче, когда многие жесты содержат отчетливые признаки обозначаемого объекта, например, напоминают форму, действие или характерное качество. Такое частичное сходство облегчает понимание, запоминание и вспоминание жестов. Отдельные жесты, выражающие те или иные понятия, следует вводить в ситуативный контекст, поясняющий содержательную связь между знаком и словом (например, яблоко, когда с яблока снимают кожуру).

Выбор жестов обуславливается требованием соответствия интересам и конкретному жизненному окружению ребенка. Их используют в особо значимых ситуациях. Таким образом дети лучше запоминают связь между жестами и словами» [2].

Группы жестов:

Е.А. Штягинова в методическом сборнике «Альтернативная коммуникация» [8] выделяет следующие группы жестов:

1. Символические социальные жесты и движения.

Данные жесты ребёнок усваивает постепенно в процессе ситуативно-делового общения:

- Указательный жест
- Да
- Нет
- Нельзя
- Дай
- На
- Иди сюда
- Иди на ручки
- Дай ручку
- Уходи
- Сядь
- Встань, поднимись
- Привет
- До свидания (пока-пока)
- Спасибо
- Мой
- Хорошо

2. Дополнительные социальные жесты:

- Смотри (указательный палец к глазу).
- Слушай (указательный палец к уху).
- Говори (указательный палец ко рту).
- Другие варианты использования указательного жеста.

3. Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий.

С данными жестами ребёнок начинает знакомиться и использовать их постепенно, по мере формирования предметной деятельности:

<ul style="list-style-type: none"> • Ложка, кушать • Каша, варить кашу • Чашка, пить • Зубная щётка, чистить зубы • Умываться • Мыть руки • Причёсываться • Телефон, звонить по телефону 	<ul style="list-style-type: none"> • Машина, ехать на машине • Барабан, играть на барабанах • Гармошка, играть на гармошке • Дудочка, играть на дудочке • Колокольчик, звенеть в колокольчик 	<ul style="list-style-type: none"> • Спать • Плакать • Поцеловать • Упасть • Идти • Холодно, замёрз
--	---	---

4. Жесты описательного характера.

Передают характерные черты и свойства, присущие определённому субъекту:

• Зайчик	показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки»
• Кошка	погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки
• Курочка	жест «клюёт»
• Лошадь	изобразить движение «скачем на лошадке»: руки сжаты в кулачки и подняты на уровень груди, подскоки
• Медведь	показать, как мишка ходит
• Петушок	изобразить гребешок
• Птичка	жест «полетели»
• Мышка	рукой, сжатой в кулак, показать, как мышка бежит
• Свинка	жест «пяточок»: кулаком или указательным пальцем потереть нос
• Собака	жест «лает»: большой палец противопоставлен остальным, несколько раз сомкнуть и разомкнуть пальцы
• Корова	жест «рога», «забодая»
• Дом	ладони соединены кончиками пальцев, как двускатная крыша дома

• Книга, читать	соединить внешние рёбра ладоней, можно произвести движение, изображающее, как открывается книга
• Самолёт	жест «крылья»: развести руки в стороны
• Высоко	поднять руки вверх
• Большой	развести руки в стороны
• Маленький	соединить обе ладони, либо соединить указательный и большой палец руки
• Часы	указательным пальцем одной руки указать на запястье другой

Для изучения и запоминания жестов можно использовать на занятии альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами. Альбомы можно включать в сюжетную игру, например, при изучении распорядка дня. Также для запоминания жестов используются разнообразные пальчиковые игры и стихи.

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

Пользователи системы жестов

Использование жестов подходит практически всем группам пользователей поддерживающей коммуникации, но в особенности людям со зрительными нарушениями. Также были отмечены положительные результаты при обучении детей с аутизмом, людей с сочетанными нарушениями зрения и слуха и детей с нарушениями развития языка («детская афазия»). Использование жестов ограничено для людей с двигательными нарушениями (церебральный паралич, синдром Ретта и др.).



Рис. 3. Сюжетные картинки «Жесты»

Таким образом:

- с помощью жестов как средства поддерживающей коммуникации дети приходят к непосредственному пониманию возможности оказывать воздействие на окружающих; они впервые осознают смысл и значение языка,

что является важной предпосылкой обучения устной речи; могут более понятно общаться, что сводит к минимуму неудачные попытки коммуникации;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Преимущества и недостатки системы жестов.

Преимущества:

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

- жесты всегда находятся «под руками», их можно применять всегда и везде в отличие от технических средств коммуникации;
- жесты располагают намного бóльшим «словарем», чем другие наборы символов;
- другие неязыковые системы символов сосредоточивают внимание на самой системе коммуникации (например, коммуникативные таблицы с картинками), тогда как при использовании жестов важно обращение непосредственно к партнеру.

Недостатки:

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

Особенности обучения.

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

Обучение жестам начинают с упражнений на осязание, их цель – помочь ребенку осознать собственные руки. Движениям рук можно обучить с помощью игр на хватание, пальчиковой гимнастики и других упражнений.

В процессе обучения жестам целесообразно формировать умение устанавливать зрительный контакт (например, с помощью упражнений на восприятие выражений лица). Поначалу нужно выражать жестами только те слова, которыми ребенок обозначает какое-то действие. Необходимо вовлекать в коммуникацию с помощью жестов и окружающих, например, путем составления книг всех жестов, которыми овладел ребенок.

Вопросы и задания:

- Что такое «мануальные знаки»?
- В чём отличие жестового языка от жестовой системы?
- Какие группы жестов существуют? Приведите примеры на каждую группу жестов.
- Кто является пользователями системы жестов?
- Какую цель преследует развитие коммуникации с помощью жестов?
- Назовите преимущества и недостатки использования системы жестов.

2.2. Коммуникация с помощью символов

Стивен фон Течнер в своей книге [6] классифицирует все символы на:

- графические (блисс-символы, пиктограммы, картиночные символы коммуникации, система символов Виджит, сигсимволы, картинки);
- орфографическое письмо;
- предметные символы (словесные кубики Примака)

Мы дополнили данную классификацию альтернативной системой обучения коммуникации «PECS» и тактильными символами.

2.2.1. Графические символы

Системы графических символов в основном применяют в коммуникативных вспомогательных устройствах, от простых коммуникативных досок и книжек до устройств, использующих передовые компьютерные технологии. Первыми из таких систем были *система символов Блисс*, *пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы)* и *картиночные символы коммуникации (PCS)*, но со временем было разработано большое количество систем (Fuller, Lloyd, 1997; von Tetzchner, Jensen, 1996).

БЛИСС-СИМВОЛЫ

Система *Блисс-символов* представляет собой разновидность *логографической* или *идеографической* письменности, т.е. письменности, не основанной на буквах. Основоположником данной системы является австрийский химик, философ и гуманист Чарльз Блисс. Исходно символы Блисс разрабатывались как международный письменный язык по образцу китайской письменности. Предполагалось, что они будут способствовать

борьбе за мир, облегчая государственным деятелям разных стран общение друг с другом (Bliss, 1965), но система никогда не использовалась для этих целей. Впервые её применили в Канаде для детей с двигательными нарушениями, которые не могли говорить и имели трудности с обучением чтению и письму.

Система символов *Блисс* состоит из около 120 основных символов, или *радикалов*. Их можно комбинировать, чтобы образовывать слова или значения, для которых нет основных символов.

Блисс-символы построены как система аналогий. Комбинация Блисс-символов состоит из семантических элементов, которые комбинируются и понимаются по аналогии. Например, Блисс-символ СЛОН обычно состоит из ЖИВОТНОЕ+ДЛИННЫЙ+НОС; ДОМ – это ЗДАНИЕ+ЧУВСТВО; ТУАЛЕТ – СТУЛ+ВОДА, СЧАСТЛИВЫЙ – ЧУВСТВО+ВВЕРХ. Блисс-символы различаются между собой степенью прозрачности, т.е. тем, насколько легко ассоциировать графическое представление с определённым значением.

Блисс – система символов, в которой слова и понятия преобразованы в знаки вместо буквенного выражения. Некоторые из них имеют сходство с реальным объектом. Их называют пиктографическими, или изобразительными, например:



Рис. 4

Другие основаны на идее и называются идеографическими, например:



Рис. 5

Кроме того, различают также общепринятые или интернациональные символы:

? ! + 1 2 3 . . .

Своеобразным алфавитом языка выступают так называемые базовые символы, которых насчитывается около 120.

Посредством объединения базовых символов друг с другом образуются новые понятия.



Рис. 6

В блисс-языке существует множество стратегий, благодаря которым можно вырабатывать почти безграничное количество понятий и выражений.

С помощью грамматических знаков, так называемых индикаторов, можно преобразовать имя существительное в глагол, например:

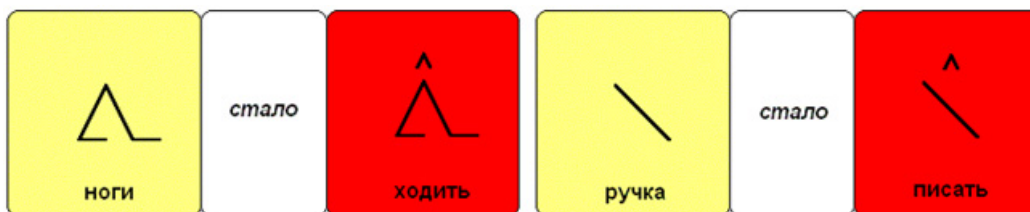


Рис. 7

А также в прилагательное или наречие, например:

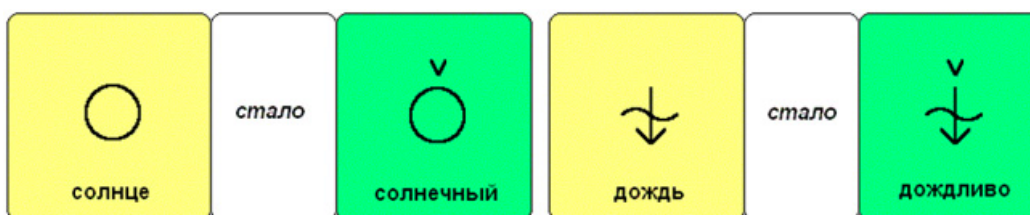


Рис. 8

С помощью блисс можно строить полные предложения:

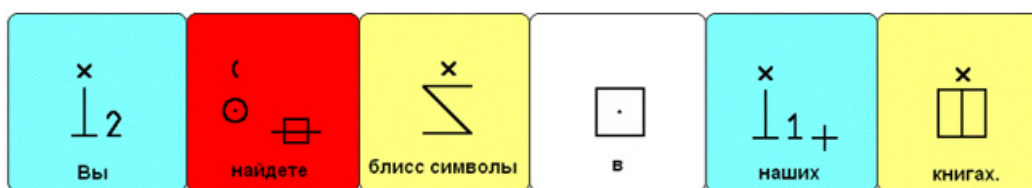


Рис. 9

Пользователи Блсс

Блсс оказывает максимальную помощь неговорящим детям с ДЦП и другими нарушениями опорно-двигательного аппарата. Чаще всего эти дети имеют сохранные познавательные возможности, хорошее понимание обращенной речи и способны к выражению своих желаний и мыслей.



Рис. 10

Блсс хорошо подходит детям с отсутствующей речью вследствие моторно-речевых нарушений без языковых проблем и тем, кто пользуется письменной речью. Для написания слов требуется время, а указывать на символы гораздо быстрее. Например, ситуациями для их использования могут быть посещения друзей, магазина, библиотеки и пр.

Символы Блсс часто имеют довольно сложное графическое строение многие из них содержат один или более общих основных символов. Это может не влиять на использование системы людьми с нормальным зрением и хорошими языковыми и когнитивными способностями. Однако такая

сложность может мешать использовать Блисс-символы людям с интеллектуальными нарушениями.

Особенности обучения Блисс

Эффективное использование системы Блисс зависит от правильных стратегий обучения. Одна распространённая обучающая стратегия – называть слово, которому соответствует Блисс-символ. Другая типичная стратегия – объяснять значения элементов или основных Блисс-символов. Если ученик понимает устный язык, простого называния учителем Блисс-символов может быть достаточно для обучения основным Блисс-символам. Чтобы облегчить усвоение более сложных составных Блисс-символов, важно, чтобы учитель подробно объяснял значение каждого элемента и его функцию в составном символе. Это помогает пользователю усвоить разные значения составных Блисс-символов и способствует развитию умения гибко и творчески использовать систему символов Блисс.

Специалисты иногда пытаются сделать Блисс-символы более сходными с пиктограммами, добавляя детали, делающие их более похожими на объект обозначаемой категории; например, рисуют дверь и окна на символе ЗДАНИЕ. Возможно, это помогает маленьким детям и людям с интеллектуальными нарушениями запомнить отдельные системы Блисс-символы, но дополнительные наглядные детали могут и противоречить главным принципам, лежащим в основе использования Блисс-символов: аналогии и метафоре. Это может снизить гибкость системы. Возможно, в работе с такими детьми лучше начинать с рисуночной системы вроде PCS или PICS и постепенно переходить к Блисс-символам, когда это будет соответствовать уровню ребёнка.

Иногда говорят, что умеющему читать собеседнику не нужно знать систему символов Блисс, поскольку слово всегда написано над или под Блисс-символом. Это верно для основных символов и тех комбинаций символов, которые имеются на коммуникативной доске. Однако когда

пользователь комбинирует Блисс-символы, образуя слова, которых нет на доске, партнёр по коммуникации должен иметь некоторое представление об устройстве системы, чтобы понять, что имеет в виду пользователь. Пользователь, в свою очередь, должен понять, что партнёр его понимает. Трудности могут возникать при конструировании высказывания, и при его интерпретации, потому что возможные комбинации ограничены как имеющимися на доске Блисс-символами, так и опытом пользователя в конструировании новых значений с помощью Блисс-символов.

Формирование лексики (пассивного словаря) проводится по следующим направлениям:

- расширение объема пассивного словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности;
- уточнение лексического и грамматического значения слов;
- формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, памяти, представлений).

Особенностью работы является распределение речевого материала не по годам, а по этапам обучения, соответствующим основным периодам формирования речи, которые были выделены А.Н Гвоздевым (1961):

- работа на уровне слова;
- работа на уровне предложения;
- работа на уровне фразы.

Основная форма занятий – индивидуальная, но возможно и объединение детей в небольшие группы. При подготовке занятий для обогащения пассивного словаря используется лексический материал по обобщающим темам.

Преимущества блисс-символов:

- блисссимволы быстро и легко запоминаются;
- указывают не только на предметы и явления, но и выделяют в них важные существенные признаки;

- могут использоваться как на уровне сигнальных знаков, так и для выражения чувств, мыслей и идей;

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

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

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

Недостатки блисс-символов:

- блисс-символы – сложный язык, обучение которому занимает много времени;

- отсутствие чёткого синтаксиса – комбинирование символов выглядит вполне произвольным

(человек + чувство + положительный + усиление = 'друг').

Интерпретация левой части подобной записи как эквивалента понятия 'друг' совершенно условна. Поэтому усвоить такой способ создания новых понятий из элементарных трудно даже для взрослого человека.

Вопросы и задания:

- Дайте определение системы блисс-символов. Кто является основоположником данной системы?

- Какие основные группы символов присутствуют в системе Блисс?

- В чём заключается принцип аналогии и метафоры структуры языка Блисс?

- Какие существуют основные стратегии обучения методу Блисс?

- Назовите основные группы людей, для которых приемлемо использование системы Блисс.

- Какие преимущества и недостатки метода Блисс?

ПИКТОГРАФИЧЕСКАЯ ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы) происходит из Канады (Maharaj, 1980). Это система впервые стала применяться вместо Блисс-символов для людей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями. Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки, образующие силуэт на фоне.



Рис. 11. Пиктографическая идеографическая коммуникация

Пиктографические системы создаются с учетом лингвистических систем и среды проживания людей. При этом учитывается не только географическая среда, но даже населенный пункт – мегаполис, небольшой город или село. В качестве примера можно привести Пиктографическую коммуникативную программу М. Либерофф, доступную для работы с детьми, начиная с 4-летнего возраста. Программа включает комплекс из 340 изображений, сгруппированных по категориям: действия, имена прилагательные, приказы, просьбы и выражения чувств, вопросы, местоимения и наречия, имена существительные.

Изображения подобраны таким образом, чтобы ребенок мог выразить свои потребности, желания и эмоции с помощью одной карточки. Они включают:

- реальные изображения предметов и ситуаций. Особенно такие изображения, которые трудно найти в детских книгах с иллюстрациями, но часто употребляющиеся, например, "правая рука";
- символические изображения общего на примере частного. Например, "открой" – изображен ребенок, открывающий коробку;
- парные изображения, например, "много – мало";
- символы-вопросы;
- символы для обозначения некоторых универсальных понятий, как, например, "еще";
- карточки с цифрами, дополненными изображениями соответствующего количества палочек;
- карточки с изображением цветов спектра.

Стандартные изображения дополняются фотографиями близких людей.

Преимущества и недостатки пиктограмм

Пиктограммы проще Блисс-символов, поэтому родители и специалисты легко их понимают. Но в то же время они менее гибкие и универсальные, чем Блисс-символы. Словарь ограничен и, в целом, не предназначен для комбинирования в более сложные значения, хотя из пиктограмм можно складывать предложения. Относительно маленький словарь ограничивает число возможных значений и предложений, но, если пользователь нуждается в больших возможностях, чем даёт словарь из 1400 слов, можно добавлять слова из других систем.

Пользователи PIC

Коммуникация с помощью пиктограмм – один из видов альтернативной коммуникации, который активно используется при работе с детьми, имеющими различные проблемы развития. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), неговорящие дети с множественными нарушениями развития, а также дети с выраженными когнитивными проблемами при генетических заболеваниях одинаково нуждаются в знаках-посредниках, позволяющих им проявить свои желания, предпочтения или знания. Использование пиктограмм принесло большую пользу многим людям, но популярность этой системы может приводить и к неоправданному широкому её применению. Иногда пиктограммы рекомендуются людям, которые могли бы пользоваться Блисс-символами или даже обычным письмом.

Особенности обучения

В большинстве случаев используются черно-белые изображения, заменяющие слова.

- изображения прикрепляются к соответствующим объектам;
- педагог в ситуативно-деловом общении указывает на пиктограммы, заучивает их с ребенком, стимулирует к показу пиктограмм ребенка;
- существуют различные наборы пиктограмм для коммуникации

Manual Rebus Glossary Cards (118 пиктограмм)

Pictogram ideogram communication system – PIC (400 символов)

Picsyms (1800 символов)

SPS – рисованные коммуникативные символы

Touch Talk – «трогать и говорить»

Широкое распространение получили пиктограммы, используемые финским логопедом Тула Пули.



Рис 12. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми

Вопросы и задания:

- Что обозначает аббревиатура РИС?
- Что представляют собой пиктограммы? В чём их отличие от Bliss-символов?
- Кто является пользователями РИС?
- Назовите преимущества и недостатки пиктограмм.

КАРТИНОЧНЫЕ СИМВОЛЫ КОММУНИКАЦИИ

Картиночные символы коммуникации (Picture Communication Symbols, PCS; Johnson, 1981; 1985, 1992, 2004) происходит из США. В настоящее время система состоит примерно из 11000 словарных статей. Изображения легко нарисовать, поэтому PCS можно даже копировать от руки. В большинстве стран сейчас PCS является наиболее широкой используемой графической системой. Главное её преимущество по сравнению с РИС – большое число слов в словаре.



Рис. 13. Картиночные символы коммуникаций (PCS)

Эта система имеет несколько названий. Она происходит из США, изначально называлась Ребус и состояла из 950 пиктограмм и идеограмм (Jones, 1979). В 1985г. появилась расширенная британская версия, которая стала называться системой Макатон (Walker и др.,1985). Позднее система Ребус была включена в систему символов Виджит.

СИСТЕМА СИМВОЛОВ ВИДЖИТ (WIDGIT LITERACY SYMBOLS)

Символы Виджит можно комбинировать различными способами, например, *УЛИЦА* + *СВЕТ* превратится в *ФОНАРЬ*. Система напоминает Блисс-символы тем, что комбинации некоторых основных символов образуют новые семантические значения, например, *МАТЬ* – это изображение *ЖЕНЩИНА*, помещённое в круг. Кроме того, может использоваться и произношение слова. Например, *LIGHT* может означать и *СВЕТ* и *ЛЁГКИЙ*, но обозначается одним и тем же символом (лампочкой). Это отличительная черта символов Виджит, она несколько напоминает стратегию *ЗВУЧИТ-КАК* в Блисс-символах.



Рис. 14. Система символов Виджит (*Widgit Literacy Symbols*)

Система Ребус изначально разрабатывалась для того, чтобы помочь людям с интеллектуальными нарушениями лёгкой и средней степени учиться читать, хотя позднее она использовалась и как графическая система коммуникации (Jones, 1979). При традиционном обучении системе Ребус подчёркивалась необходимость использовать буквы одновременно с графическими изображениями. Одна или несколько букв совмещались с произношением слова, так что комбинации графических символов и букв образовывали новые слова. Когда графический символ соединяется с буквой, именно звучание комбинации этих двух элементов выражает новое слово. Значение графического символа роли не играет. Например, *C+OLD* (old – «старый») превращается в *COLD* («холод»), *P+LIGHT* («свет») превращается в *PLIGHT* («трудное положение»), *C+AT* («у», «около») превращается в *CAT* («кошка»). Символы Виджит обычно используются совместно с компьютерной программой *SymWriter*, в которой пользователь может комбинировать символы с буквами, а также с другими графическими системами.

Преимущества систем Ребус и Виджит

Исследования показали, что использование системы Ребус положительно влияет на навыки чтения (Kiernan, Reid, Jones, 1982),

возможно, потому, что она использует звучания, соответствующие как словам, так и буквам. Стратегии, применяемые в системах Ребус и Виджит, не предъявляют высоких требований к способности складывать слова из букв, поскольку учащийся необязательно должен уметь прочитать все буквы в слове.

простые символы:



комбинированные символы:



комбинации с буквами



Рис. 15. Символы Ребус

Вопросы и задания:

- Какой аббревиатурой обозначаются картиночные символы коммуникации?
- В чём главное преимущество картиночных символов коммуникации по сравнению с ПИС?
- Назовите другие названия системы картиночных символов коммуникации.

- В чём сходство символов Виджит с блисс-символами?
- Какая основная особенность стратегий, применяемых в системах Ребус и Виджит?

СИГСИМВОЛЫ

Система сигсимволов состоит из пиктограмм, идеограмм и изображений жестов; именно наличие изображений жестов в большей степени отличает её от других систем. В английском языке есть термин *sigsymbol* – аббревиатура словосочетания *жест-символ*, *sign-symbol*. Поскольку жесты различаются в разных странах и в разных системах, важно, чтобы сигсимволы отражали жестовый язык или жестовую систему, принятую в данной местности. Сигсимволы могут быть особенно полезны людям, которые одновременно используют и графические символы, и жесты; они могут также служить письменным языком для людей, которые учатся жестам. Символы, основанные на жестах, могут также использоваться вместе с другими графическими системами. Словарь PCS содержит 750 единиц, основанных на американском жестовом языке и на точном жестовом английском.

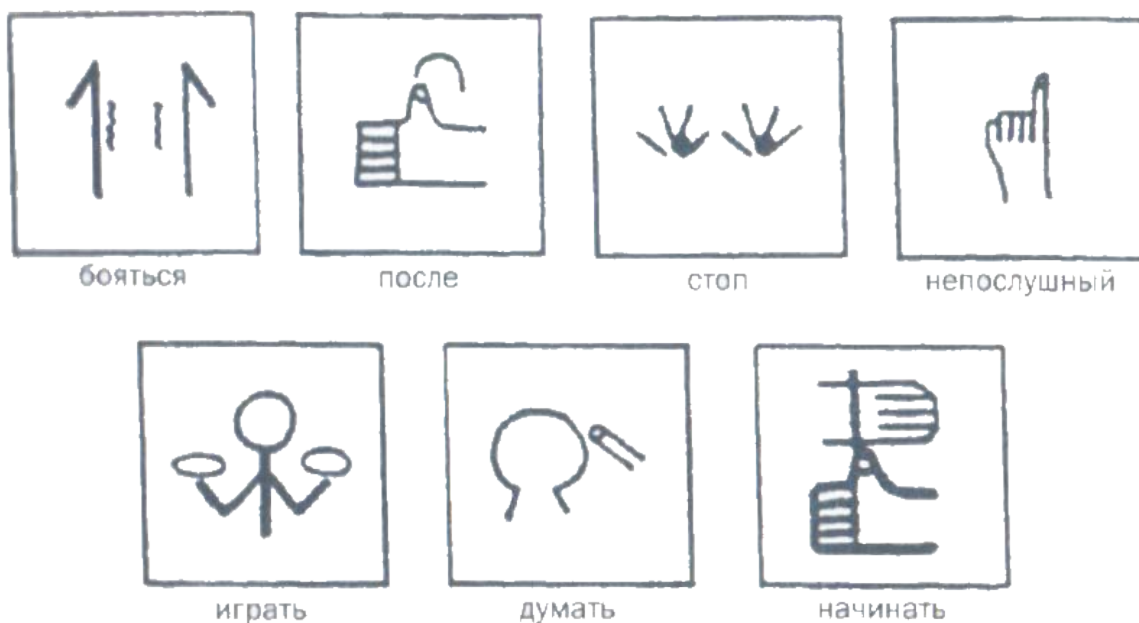


Рис. 16. Сигсимволы

Вопросы и задания:

- Что такое «система сигсимволов»?
- Для какой категории пользователей может быть особенно полезным использование сигсимволов?

КАРТИНКИ

Картинки, т.е. рисунки и фотографии, обычно являются первой формой графической коммуникации, с которой знакомятся маленькие дети. Однако нельзя сказать, что маленькие дети полностью понимают картинки. Дети уже в младенчестве способны узнавать предметы на картинках, но понимание картинок – сложный когнитивный навык, который в норме развивается медленно и может нелегко даваться людям с интеллектуальными нарушениями (DeLoache и др., 1998; Kose, Beilin, O' Conner, 1983; Troseth, Pierroutsakos, DeLoache, 2004). У многих людей с интеллектуальными нарушениями понимание картинок ограничено, причём иногда им труднее понимать фотографии, чем контурные рисунки (Dixon, 1981; McNaughton, Light, 1989). Если человек не понимает, что изображено на картинках, не имеет смысла использовать картинки вместо графической системы коммуникации.

Одна из причин для использования картинок заключается в том, что человек может узнавать то, что на них изображено, и прореагировать на это. Однако узнавание предметов и действий, изображённых на картинках, само по себе не является целью. Вопрос в том, помогают ли эти картинки человеку в коммуникации. С этой точки зрения у картинок есть преимущества и недостатки.

Большинство графических систем с использованием символов основано на *иконичности* (*иконичность – это свойство языкового знака, проявляющееся в наличии некоторого подобия между обозначаемым и обозначающим. Иконичные знаки похожи на объект, который они обозначают, в отличие от символов, которые никакого сходства*

с обозначающим объектом не имеют), и содержание картинки можно иногда спутать с её функцией обозначения слова (значения, определяемого сопровождающим толкованием). Например, может быть сложно понять, что человеческая фигура и стул не являются частями значения слова *СИДЕТЬ* в PCS (Smith, 1996), в то время как PCS, PIC и другие графические системы имеют некоторые специальные характеристики, которые помогают поддерживаемому пользователю и его партнёру отличать функцию пиктографической системы коммуникации от использования обычных картинок. Поэтому обычно предпочтительнее использовать графическую систему символов, а не картинки.

Другая проблема с обычными картинками состоит в том, что другие люди часто не воспринимают их как язык индивидуума. Пользователи коммуникативных устройств иногда сталкиваются с тем, что их не воспринимают всерьёз, когда они общаются при помощи картинок, и другие люди не всегда понимают, что указывание на картинку означает желание нечто сказать (Conway, 1986).

При изготовлении коммуникативных досок для детей и людей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями обычной практикой является использование фотографий предметов из окружающей человека среды. Наиболее важная функция фотографий на коммуникативной доске – служить именами людей (или животных). Поскольку имя обозначает определённого человека, фотографии хорошо выполняют эту функцию. Однако когда фотографиям на коммуникативном устройстве придаются другие функции, а ребёнок присутствует на фотографии, это затрудняет интерпретацию значения или использования фотографии для самого ребёнка и его коммуникативного партнёра. Например, если фотография изображает *ребёнка на качелях на детской площадке*, то она может обозначать: *место, качели, ребёнка, несколько их этих понятий* или *всю ситуацию в целом*. Что ещё важнее, такую фотографию трудно будет использовать для коммуникации на тему качелей относительно других детей и взрослых.

Чтобы избежать таких проблем, лучше ввести отдельную фотографию человека, которую можно будет использовать совместно с фотографиями или графическими символами, обозначающими предметы, действия и т.д. Если комбинировать фотографию ребёнка с другой фотографией или графическим символом, а не объединять их, будет возможно изменять действие, предмет и т.д., оставляя фотографию ребёнка, или комбинировать данное действие или предмет с фотографией другого ребёнка или взрослого. В то же время это послужит основой для развития многосимвольных высказываний, даже если сначала картинки, обозначающие действие и ребёнка, будут предъявляться вместе.



Рис. 17. *Картинки*

Вопросы и задания:

- К какой форме коммуникации относятся картинки?
- В каком случае использование картинок как метода коммуникации не имеет смысла?
- Что обозначает понятие «иконичность»?
- Назовите основные проблемы использования картинок в поддерживающей коммуникации.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАБЛИЦЫ

По мере накопления графические символы помещаются в коммуникативные таблицы, папки и книги, позволяющие общаться на различные темы.

Коммуникативные таблицы состоят из твердого ламинированного картона, на котором наклеены фотографии, картинные символы, буквы и/или слова. Эти таблицы легкие, портативные, их можно разместить на столе, складные можно брать с собой, располагать в доступной близости к пользователю или класть, например, в карман рюкзака. При наличии же большого словарного запаса и достаточной подвижности пользователя таблицы оказываются слишком большими и неудобными, поэтому рекомендуется иметь *коммуникативные книги*.

Копии коммуникативных таблиц следует закрепить на стенах регулярно посещаемых мест (например, туалет, физиотерапевтический кабинет), чтобы сделать возможной спонтанную коммуникацию, даже если таблица недосягаема. Коммуникативные таблицы содержат общеупотребительную лексику, подходящую для многих ситуаций общения. Помимо этого, для конкретных ситуаций целесообразно изготовить *тематические таблицы* (например, для «утреннего круга», занятий по кулинарии, пребывания в больнице, определенных игровых ситуаций).



Рис. 18. *Коммуникативная книга*

Вопросы и задания:

- Что представляют из себя коммуникативные таблицы и книги?

- Какое основное содержание данных средств поддерживающей коммуникации?

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ «PECS»

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

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

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

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

Как правило, с этой системой начинают знакомить детей младше 5 лет. Богатый опыт ее применения накоплен в отношении лиц с аутизмом. Они практически не говорят или имеют ограничения в речи, сопровождаемые

эхолалией. «PECS» проходит в виде тренинга. Его можно проводить как в школе, так и дома.



Рис. 19. Набор карточек для альбома «PECS»

Изображениями, которые используются в программе, могут быть фотографии, цветные или черно-белые рисунки или даже небольшие предметы. Символические изображения Майэра-Джонсона, которые обычно называют PCS, хотя и часто используются в качестве стимульного материала вовсе необязательны для программы. Отбор изображений, их тип и размер зависят от индивидуальных особенностей.

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

Базисные необходимые навыки для начала освоения «PECS»:

Начинается обучение работе с «PECS» после усвоения ребенком базисного курса, включающего: отработку сравнительно устойчивого зрительного контакта, слов или жестовых обозначений "да", "нет",

"дай". У ребёнка должен быть устойчивым учебный навык, то есть, в рамках полевого хаотичного поведения освоение «PECS» проблематично.

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

С целью успешного овладения коммуникативной системой «PECS» Л. Бонди и Э. Фрост в своем руководстве советуют последовательно пройти следующие шесть этапов. [7]

Этапы обучения использования системы карточек PECS:

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

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

Если картинка и предмет лежат на столе, то ученик будет брать предмет. В этот момент подключается ассистент, направляющий захват ученика не на предмет, а на картинку. Затем руку с картинкой перемещают к сидящему напротив коммуникативному партнеру. Как только картинка окажется у него в руке, - ученик получает желаемый предмет.

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

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

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

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

Очень важно и то, что на втором этапе ученику постепенно предлагаются по отдельности различные картинки. Педагог должен следить за тем, чтобы у ученика было достаточное количество очевидных, но не сразу достигаемых стимулов. Он внимательно наблюдает за учеником, распознает его предпочтения и готовит на основе этого картинки. На этом этапе нужно также разместить в классе коммуникативную таблицу (доску), на которую крепят картинки.

На третьем этапе речь идет о выборе из двух-трех различных картинок. Ученик должен требовать желаемую вещь, он подходит

к коммуникативной доске/книге, выбирает из набора соответствующую картинку, идет к коммуникативному партнеру и вручает ему. На коммуникативной доске должны находиться к этому моменту только 2 картинки: одна – с любимой вещью (например, печенье), вторая – с нелюбимой/нейтральной (например, горчица). В комнате находится только любимая вещь. Если ученик выбирает карточку с печеньем, педагог показывает обычную реакцию. Но если ученик выбирает карточку с горчицей, то педагог говорит: «Увы, но у меня такого нет!» Важно, чтобы карточки на коммуникативной доске всегда находились в различных местах и соответственно в различной последовательности, чтобы ученик действительно учился выделять картинки. Для тренировки можно также вначале использовать нежелаемую вещь и давать ученику в приведенном примере баночку горчицы.

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

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

Нужно исходить из того, что все люди общаются, и что каждый это делает свойственным ему способом. То, что трудно понимать такую коммуникацию, объясняется не только проблемой педагогической

повседневности. Коммуникация всегда осуществляется между отправителем и получателем. Но если последний не может или не хочет ничего принять, сообщение не достигает своей цели, и коммуникация не удается. Конкретно это происходит так: если я буквально держу в руке информацию, которую мне передает ученик, она долговечнее и более осязаемая, чем короткий момент, в течение которого показывают на карточку.

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

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

Есть также много людей, которые вообще не учились вступать в коммуникацию с другими или не проявляют к ней никакого интереса. Это касается многих людей с аутизмом. В таких случаях система «PECS» применяется как коммуникативный метод, так как ученик с помощью четко структурированной программы-тренинга учится быть инициатором коммуникации. Помощь в виде определенных структур- неотъемлемая составляющая многих педагогических и терапевтических концепций для человека с аутизмом (например, TEACCH). Тот, кто научился сам давать кому-то другому картинку и таким образом с ним общается, сделал большой прорыв из собственной изоляции.

Если ребенок выбирает картинку и дает ее своему педагогу в руку, то побуждение к коммуникации абсолютно понятно. Причем неважно, смотрит он на кого-то при этом, произносит какие-либо звуки или качает головой. Именно зрительный контакт вызывает оживленную дискуссию в других формах поддерживающей коммуникации.

Подлинность коммуникации часто ставится под сомнение, если на картинку, доску с буквами или клавиатуру не смотрят.

Кроме однозначности переданного сообщения система «PECS» обладает еще тем преимуществом, что ученик мотивирован осваивать понятные для «внешнего мира» коммуникативные формы.

На пятом этапе ученик должен отвечать на вопрос: «Что ты хочешь?».

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

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

Основные преимущества использования системы «PECS»:

Преимущество системы «PECS» в том, что коммуникацию можно осваивать шаг за шагом. Иногда выбор между несколькими вещами может оказаться таким же сложным, как и коммуникация с людьми. Это часто свойственно людям с аутизмом. Они выражают попытки общения с помощью некоординированных и многочисленных движений и применяют систему «PECS» для того, чтобы сделать свою коммуникацию понятной.

1. «PECS» – это программа, которая позволяет быстро приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.

2. С помощью «PECS» можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем с помощью обучения наименований предметов, вокальной имитации, или усиления взгляда.

3. С помощью «PECS» общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным и, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков.

Недостатки использования системы « PECS»

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

- ограниченное понимание картинок для людей с интеллектуальными нарушениями;

- смешивание, неразличение содержания картинки с её функцией обозначения слова (значения, определяемого сопровождающим толкованием).



Рис. 20

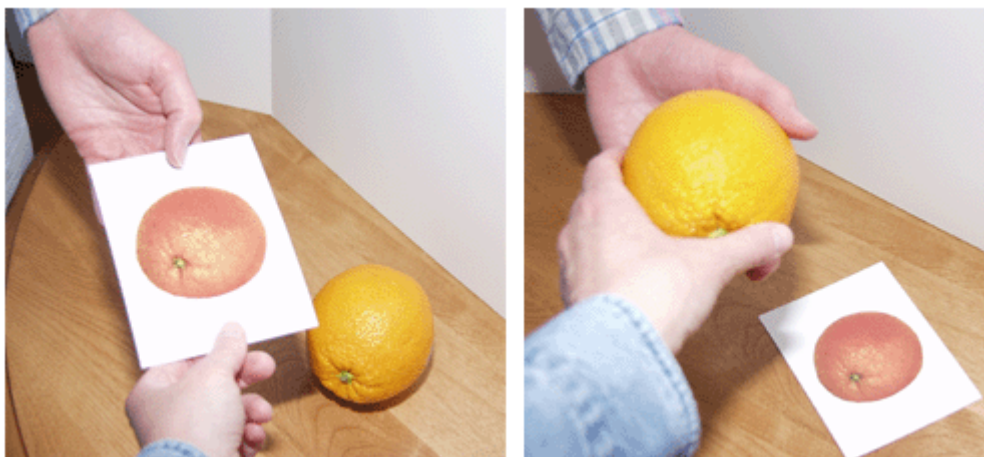


Рис. 21. Система обучения коммуникации «PECS»

Вопросы и задания:

- Что такое «PECS»? Кто является пользователями данного метода?
- Какое обязательное условие необходимо для начала обучения «PECS»?
- Назовите необходимые базисные навыки для начала освоения «PECS».
- Раскройте содержание этапов обучения использования системы «PECS», которые выделили в своём руководстве Л.Бонди и Э.Фрост.
- Какие основные преимущества использования системы «PECS»?

2.2.2 Орфографическое письмо

Коммуникативные вспомогательные устройства могут быть основаны и на обычном письме. Такими устройствами в основном пользуются люди, овладевшие более сложными навыками экспрессивного языка. Поскольку у людей с двигательными нарушениями написание слов и предложений может занимать много времени, коммуникативные вспомогательные устройства часто содержат, кроме отдельных букв, сочетания букв, слова и предложения. Вспомогательные устройства для людей с ограниченным словарным запасом содержат в основном отдельные слова.

Вопросы и задания:

- Что представляют собой коммуникативные вспомогательные устройства, основанные на обычном письме?
- Для каких пользователей подходит данный способ коммуникации?

2.2.3 Предметные символы

Предметные символы отличаются тем, что они материальны, их можно физически исследовать, двигать, манипулировать ими. Это не двухмерные графические выражения, а формы, сделанные из дерева или пластика, символизирующие различные значения. Предметные символы могут иметь различные текстуры. Некоторые индивидуумы легче учатся различать символы, если могут исследовать их не только зрительно, но и осязательно; для таких людей предметные символы могут быть хорошей альтернативой жестовым и графическим системам. Предметные символы должны быть похожи на вещь или действие, которые они обозначают, они могут включать и неконические деревянные и пластиковые формы. Важнее, чтобы пользователи могли различать их между собой, поскольку это необходимо, чтобы их можно было использовать для выражения различных значений (Bloom, 1990; Hagood, 2002; Rowland, Schweigert, 1989).

СЛОВЕСНЫЕ КУБИКИ ПРИМАКА

Наиболее обширная предметная система коммуникации создана Примаком (Premack, 1971). Словесные кубики Примака (рис. 22) использовались в Соединённом Королевстве и в США для обучения людей с интеллектуальными нарушениями и с аутизмом. Исходно словесные кубики были изобретены для того, чтобы исследовать, могут ли человекообразные обезьяны научиться языку, не основанному на речи.



Рис. 22. Словесные кубики Примака

Примак хотел показать, что обезьяны могут освоить неконические выражения, поэтому ему было важно, чтобы словесные кубики не походили на предметы, которые он обозначали. Deich и Hodges (1977) сделали дополнительные словесные кубики, и многие из этих кубиков похожи на обозначаемые предметы. Словесные кубики различаются формой, их делают из пластика или из дерева.

ТАКТИЛЬНЫЕ СИМВОЛЫ

Данная форма коммуникации подходит лицам, находящимся на ранних этапах развития либо имеющим нарушения зрения, тяжелые множественные

нарушения психофизического развития. Реальные предметы, их части и миниатюрные копии, условно осязаемые символы относятся к двух- или трехмерным, тактильно воспринимаемым символам, которые имеют ряд преимуществ: постоянство, высокую степень иконичности (схожесть с предметом), узнаваемость при осязании, возможность манипулирования.

Используемые в качестве символов реальные объекты могут быть идентичными, подобными или ситуативно-связанными. Например, идентичным символом для выражения «чистить зубы» является зубная щетка, по цвету и форме ничем не отличающаяся от реальной зубной щетки ребенка. Подобным символом могла бы стать зубная щетка другого цвета и формы. В то время как ситуативно-связанным с реальным предметом символом послужили бы тюбик с зубной пастой или зубная нить. Ситуативно-связанные символы также могут быть представлены «объектами», вызывающими ассоциации с той или иной деятельностью или событиями (например, обертка от гамбургера - посещение ресторана «Макдоналдс»).

В некоторых ситуациях более практичным оказывается применение миниатюрных копий реальных объектов. Однако очень маленькие копии по сравнению с двухмерными символами будут с трудом опознаваться лицами с умственными ограничениями. Для лиц с нарушениями зрения миниатюрные копии должны быть тактильно и (или) обонятельными, связанными с реальными предметами.

Части объектов используются обычно, когда реальный предмет имеет очень большие размеры и неудобен для применения в качестве символа. Например, крышка от бутылки со стеклоочистителем может обозначать «мыть окно». К частям объектов также целесообразно обращаться, если требование «тактильного подобия» не может быть выполнено в отношении миниатюрных копий реальных объектов.

Условно осязаемые, или текстурные символы могут быть логически или произвольно связаны с реальным объектом. Например, кусочек бархата символизирует любимую еду.



Рис.. 23. *Тактильный символ «Зубная щётка», обозначающий выражение «чистить зубы»*

Преимущества использования предметных символов

Предметные символы рассчитаны на категорию людей, которым легче различать символы не только зрительно, но и осязательно, например, формы кубиков Примака достаточно легко распознавать на ощупь и исследовать при помощи рук.

Недостатки использования предметных символов

Использование предметов часто оказывается непрактичным. К тому же маленьким детям может быть трудно понять, что предмет символизирует что-то, кроме себя самого, во всяком случае – труднее, чем в случае графического изображения (DeLoache, Miller, Pierroutsakos, 1998). Обычно целью является как можно скорее перейти к графическим символам или жестам, чтобы избежать путаницы с обычными предметами. Если всё же необходимо продолжать использовать предметные символы, лучше использовать систему, а единственная существующая система – это словесные кубики Примака. Людям с нарушениями зрения нужны жесты или символы, которые можно различать на ощупь без помощи зрения. В настоящее время такой последовательной системы нет.

Вопросы и задания:

- Что такое «предметные символы»? Какие виды предметных символов существуют?
- Какая система коммуникации была создана Примаком в 1971 году? Для каких пользователей она была рассчитана?
- В чём отличие словесных кубиков Примака от словесных кубиков, которые были изобретены позже в качестве дополнения?
- Что такое «тактильные символы»?
- Для каких категорий людей подходит использование тактильных символов?
- Назовите, какими могут быть реальные объекты, используемые в качестве тактильных символов?
- Какие преимущества и недостатки использования предметных символов?

2.3. Глобальное чтение

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

Этот метод получил широкое распространение в США и других англоязычных странах, что связано со структурой англоязычной графики. В России метод появился в начале 20-х годов. Этот подход успешно используется при обучении глухих и слабослышащих детей раннего дошкольного возраста. При этом исследователи (М.Е. Хватцев, К.В. Комаров, Л.П. Носенко, Л.А. Головниц и др.) отмечают, что механизмы глобального чтения, которые у большинства дошкольников с нарушениями слуха формируются к трем-четырем годам, становятся основой развития речи

и последующего овладения аналитическим чтением. В России по аналогичной схеме Глена Домана работает А.А. Маниченко, автор развивающей программы «Читаем с пеленок».

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

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

Пользователи глобального чтения:

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

- глухих и слабослышащих детей раннего дошкольного возраста;
- детей с умственной отсталостью;

- детей с РАС;
- детей с речевыми нарушениями

Особенности обучения

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

Подготовка к обучению глобальному чтению.

Е.А. Штягинова в своём методическом сборнике «Альтернативная коммуникация» [8] для формирования глобального чтения предлагает проведение подготовительной работы — разнообразные игры и упражнения на развитие:

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



Рис. 24

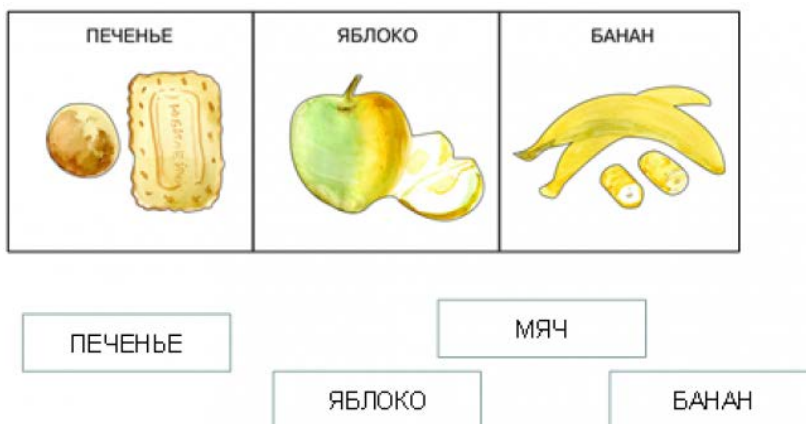


Рис. 25

Формирование навыка соотнесения предмета и его изображения

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

Также Е.А. Штягинова отмечает, что: «целесообразно использовать *дидактические игры*, целью которых является прослеживание дорожек, выкладывание узоров из мозаики по образцу, декоративное рисование. Важно также обеспечить мотивацию использования табличек с напечатанными словами и фразами, что можно достичь в процессе проведения игр с куклами и игрушками-животными» [8]. В качестве примера Е. А Штягинова приводит такие игры, как:

- «Лабиринты»,
- «Кто где живёт?»»,
- «Лото»,
- «Найди по контуру»,
- «Что пропало?»»,
- «Найди по силуэту»,
- «Найди место куклам»,
- «Парные картинки».

Виды работ при обучении глобальному чтению:

В методическом сборнике Е.А. Штягиновой «Альтернативные коммуникации» [8] описываются следующие виды работ при обучении глобальному чтению:

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

Для обучение глобальному чтению можно использовать самодельные книжки или так называемые простые коммуникативные альбомы с картинками и подписями к ним. Сначала они составляются без учёта определённой темы и содержат тот материал, который чаще всего встречается ребёнку в жизненной ситуации. Удобно использовать семейный

фотоальбом как дидактический материал, снабдив его соответствующими печатными надписями. Надписи дублируются на отдельных карточках, и ребёнок учится подбирать одинаковые слова. Затем подписи к фотографиям или рисункам в альбоме закрываются, и от ребёнка требуется по памяти «узнать» необходимую надпись на карточке и положить её к рисунку. Закрытое слово открывается и сличается с выбранной подписью. По мере накопления словаря к картинкам даются двух-, трёхсловные подписи (например: «Вот мама Ира», «Это папа Юра»).

При работе с книжками-самоделками используется несколько вариантов работы:

- Поручения: дай, покажи, найди, соотнеси.
- Демонстрация действия, изображённого на картинке, посредством использования жеста.
- Закрепление речевого материала дома.

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

2. Чтение слов.

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

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

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

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

3. Чтение письменных инструкций.

Составляются предложения, в которых используются разные существительные и один и тот же глагол.

Тематика предложений:

- Схема тела («Покажи нос», «Покажи глаза», «Покажи руки» и так далее — здесь удобно работать перед зеркалом).
- План комнаты («Подойди к двери», «Подойди к окну», «Подойди к шкафу» и так далее).

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

4. Чтение предложений.

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

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

Методы обучения глобальному чтению

Существует много различных вариантов обучения глобальному чтению. Рассмотрим один из вариантов методики обучения чтению целыми словами, представленный в методическом пособии Е.Ю. Климонтович «Различные методы обучения чтению и их применение в системе логопедической работы» [1]. Это метод целых слов, описываемый Е.Ю. Климонтович по книге Т.С. Резниченко «Дорогу осилит идущий» [3].

Метод целых слов

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

МЯЧ, ЁЛКА, БАНТ, ЯЩИК, КОТ, СОК, ШАР, ЧАЙ, ФЛАГ, ХЛЕБ. Ребенок должен научиться узнавать слова целиком, «читать» их как иероглиф, не вычлняя отдельные буквы. На оборотной стороне карточки помещается рисунок. Во время одного занятия ребенок получает не больше трех слов-карточек, слова на которых начинаются с разных букв. Желательно также сделать несколько карточек с именами близких ребенку людей, кличками домашних животных. Написание своего имени дети обычно также читают глобально.

Занятия могут проходить следующим образом.

Первый этап обучения

Ребенку прочитывают слово, написанное на карточке, и предлагают запомнить его написание без опоры на подсказку. Для этого нужно выполнить инструкции типа: «Дай, пожалуйста, карточку, на которой написано ДОМ», «Покажи-ка мне карточку, на которой написано ЖУК». Не рекомендуется давать инструкции «Скажи», «Назови», которые иногда вызывают у детей негативные реакции. При затруднениях в выполнении задания по слуховому образцу разрешается посмотреть на оборотную сторону карточки. Если даже при опоре на рисунок-подсказку возникают затруднения, организуется игра по типу картинно-предметного лото. Ребенок учится соотносить две одинаковые картинки (одна на карточке-картинке, а другая на оборотной стороне карточки со словом) и подкладывать к карточке-картинке ту сторону карточки, на которой написано слово. Примеры инструкций для формирования умения соотносить изображение предмета с обозначающими его буквенными символами: 7 «Посмотри, на этой стороне карточки нарисован дом, а на другой стороне написано слово ДОМ. Подложи эту карточку к нужной картинке, только не рисунком, а буквами». «Не узнал это слово? Переверни карточку и посмотри, что там нарисовано». «Обрати внимание на то, что в карточке ДОМ есть буква, похожая на дом, в карточке ЖУК есть буква, напоминающая жучка, в карточке ЁЛКА над одной из букв стоят точки». Подсказкой может

служить тактильный ориентир, для этого ребенку предлагается обвести букву пальцем. После усвоения контрастных по написанию и звучанию слов ДОМ, ЖУК, ЁЛКА дальнейшая необходимость фиксировать внимание ребенка на особенностях написания букв, как правило, отпадает. Постепенно дети начинают замечать надписи на упаковках и вывесках, а в какой-то момент могут сделать открытие: «Булочная», «Банк», «Почта» и «Продукты» — это слова, которые можно прочитать. Постепенно количество слов, которые умеет читать ребенок, расширяется.

Второй этап

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

Третий этап

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

Преимущества «глобального чтения»

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

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

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

в разнообразных ошибках:

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

Недостатки «глобального чтения»

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



Рис. 26

Материал для обучения чтению



Рис. 27

*Обучение «глобальному чтению»
предложений*

Вопросы и задания:

- Какова история возникновения и развития метода глобального чтения?
- В чём заключается суть глобального чтения?
- Для каких категорий людей рассчитана методика глобального чтения?
- Какие существуют особенности обучения глобальному чтению?
- Раскройте содержание этапов обучения «методу целых слов», описанных в книге Т.С. Резниченко «Дорогу осилит идущий».
- Назовите основные преимущества и недостатки глобального чтения.

2.4. Метод обучения коммуникации «МАКАТОН»

Языковая программа «Макатон» – это уникальный метод обучения коммуникации, который способствует развитию речи у детей и взрослых с трудностями общения за счёт использования ЖЕСТОВ и СИМВОЛОВ совместно с РЕЧЬЮ.

«Макатон» был разработан в Великобритании в 70-х годах XX в. логопедом и дефектологом Маргарет Уокер. Сейчас программа широко используется в школах, больницах, социальных службах Великобритании, а также адаптирована в более чем 40 странах мира.



Рис. 28. Система коммуникации МАКАТОН

«Макатон» — очень гибкая программа, которая может быть адаптирована под нужды каждого конкретного пользователя и применяться на подходящем для него уровне.

Потенциальные пользователи «Макатона»:

- дети и взрослые с широким спектром коммуникативных трудностей (с расстройствами аутистического спектра, ДЦП, генетическими синдромами, множественными нарушениями и т. д.), а также их окружение: родители, специалисты, родственники и друзья, представители социальных и образовательных учреждений.

Основные характеристики программы:

- фундаментальные отличия от национальных жестовых языков данной страны;
- совместное использование жестов, картинок-символов и звучащей речи;
- «основной» и «вспомогательный» словари понятий, организованные по ступеням и темам;
- два подхода к формированию навыков коммуникации и речи: развивающий (обучение) и функциональный (общение).

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

- Основной словарь является фундаментом программы. В него входят наиболее важные и частотные понятия, распределённые по стадиям по принципу усложнения. С него начинают работу в рамках обучения по программе «Макатон»;
- Ресурсный словарь, состоящий из огромного множества понятий, распределённых по самым разнообразным темам (музыка, огородничество, досуг, школьные предметы и пр.). Он необходим тем

людям, возможности которых позволяют им выйти за пределы ограниченного Основного словаря с тем, чтобы расширить свой жизненный опыт. Ресурсный словарь всегда используется вместе с понятиями из Основного.

Каждому понятию в словаре программы соответствует символ и жест.

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

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



Рис. 29

ʃ Дать печенье		 Gâteau, biscuit
ʒ Сон		 Dormir
ʁ Привет		 Bonjour
ʁ Снова		 Encore

Рис. 30. «Схемы Макатон»

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

Символы «Макатон» можно использовать на разных уровнях:

- на уровне так называемых ключевых слов (key words), когда символами подкрепляются только те слова, которые наиболее важны для понимания смысла фразы;
- на грамматическом уровне, когда символами обозначаются все члены предложения, включая второстепенные, а также падежные и родовые окончания и т.д., что необходимо в некоторых случаях при подготовке к обучению чтению и письму;

- на функциональном уровне, когда один символ представляет целое предложение

Преимущества системы «Макатон»

- совместное использование жестов, символов и звучащей речи, что приносит эффективные результаты при обучении, так как задействовано сразу несколько каналов передачи информации;

- способствует развитию таких важнейших психических функций, как мышление, речь, внимание, восприятие.

Недостатки системы «Макатон»

- при использовании системы «Макатон» могут возникнуть трудности у людей с двигательными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра

Вопросы и задания:

- Когда и кем была разработана языковая программа «Макатон»?
- Кто является пользователями «Макатон»?
- В чём проявляется гибкость и уникальность метода «Макатон»?
- Назовите основные характеристики программы «Макатон».

2.5. Выбор между жестами и системой символов

Выбирая между жестами и графическими символами, надо учитывать способность человека к восприятию. Люди со зрительными нарушениями часто могут воспринимать движения при показе жестов лучше, чем линии графических изображений. К тому же движения можно понимать кинестетически, как в случае коммуникации людей с сочетанными нарушениями зрения и слуха, когда жесты партнёра по разговору выполняются руками пользователя.

Способность человека использовать руки и пальцы также важна при выборе формы коммуникации. Существенное различие между жестами и графическими символами состоит в том, что графические символы выбирают, а жесты производят. Следовательно, использование жестов повышает требования к активности и памяти. Далее, для восприятия как жестов, так и символов, индивидуум должен быть способен сосредоточивать внимание на коммуникативном партнёре и понимать коммуникативную последовательность, связанную с производимыми им жестами или символами. Однако для продуцирования тех или иных символов требования к вниманию несколько отличаются. Те, кто пользуются жестами, могут направлять внимание на коммуникативного партнёра или на человека, предмет или событие, о котором идёт речь. Те, кто пользуется графическими символами, в процессе коммуникации вынуждены направлять внимание на графические символы, поскольку они указывают на них пальцем или иным способом; при этом им может быть трудно одновременно следить за коммуникативным партнёром и другими аспектами ситуации.

Таким образом, довольно много факторов может влиять на выбор между жестовой и графической системами, но, за исключением того, что мы знаем о важности двигательных способностей и зрения, относительно мало известно о том, как остальные факторы влияют на практику коммуникации. Очевидно только, что некоторые люди осваивают определённый тип коммуникативных систем легче, чем другие. Утверждения относительно функциональных различий между системами в основном основаны на предположениях. Эксперименты показали, что людям без нарушений коммуникации легче освоить Ребус и Блисс-символы, чем словесные кубики Примака, и легче освоить картиночные системы вроде PCS, чем Блисс-символы (Alant, Life, Harty, 2005; Clark, 1981, Mizuko, 1987). Однако даже если Блисс-символы могут быть трудны для освоения нормально говорящим трёхлетним ребёнком, тем не менее, они более эффективны в реальной

коммуникации. Существуют также несколько исследований, в которых коммуникация с помощью устройств сравнивается с коммуникацией без их помощи. (Hodges, Schwethelm, 1984).

Когда факторы, связанные с обучением, не указывают, какая из систем лучше всего подходит человеку, следует больше внимания обращать на другие обстоятельства. Одно из больших преимуществ жестов - то, что их можно использовать везде. Человеку не надо носить с собой доску или другое коммуникативное вспомогательное устройство. С другой стороны, многие графические символы легче понимаются людьми, не знакомыми с системой. Мобильность, большой словарный запас и возможность быть понятым большим количеством людей часто оказываются противоречивыми требованиями при выборе альтернативной и дополнительной формы коммуникации. Чему отдать приоритет, зависит от человека, который будет пользоваться системой. Для хорошо функционирующего подростка, который не может писать, находящегося в компании друзей и родственников и часто встречающего новых людей, наиболее подходящей может оказаться графическая система. Для подростка с тяжёлым аутизмом, который редко контактирует с людьми вне дома, школы или учреждения, наилучшим выбором могут быть жесты, потому что те, с кем он общается, могут научиться понимать и показывать жесты, а самому подростку не придётся всё время носить с собой коммуникативную доску.

Не всегда нужно выбирать между графическими системами и жестами. В некоторых случаях графические символы могут дополнять использование жестов.

Что касается предметных символов, то наиболее часто употребляемыми для людей без нарушений зрения являются сами предметы и модели предметов. Они обычно выбираются из предметов, окружающих человека, и им придаются специфические значения. Использование

предметов часто оказывается не практичным. К тому же маленьким детям может быть трудно понять, что предмет символизирует что-то, кроме себя самого, во всяком случае – труднее, чем в случае графического изображения (DeLoache, Miller, Pierroutsakos, 1998). Обычно целью является как можно скорее перейти к графическим символам или жестам, чтобы избежать путаницы с обычными предметами. Если всё же необходимо продолжать использовать предметные символы, лучше использовать систему, а единственная существующая система – это словесные кубики Примака. Людям с нарушениями зрения нужны жесты или символы, которые можно различать на ощупь без помощи зрения (Mathy-Laikko и др., 1989). В настоящее время такой последовательной системы нет.

Вопросы и задания:

- Каково существенное различие между жестами и графическими символами?
- Какие факторы влияют на выбор использования жестов или символов?
- Назовите основные преимущества и недостатки жестов, графических систем и предметных символов.

2.6. Коммуникация с помощью коммуникативных вспомогательных устройств (технических средств коммуникации)

КОММУНИКАТИВНЫЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ УСТРОЙСТВА.

РЕЧЕВЫЕ КОММУНИКАТОРЫ

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

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

В учебно-методическом пособии под научной редакцией С.Е. Гайдукевич [2] характеризуются следующие виды технических средств коммуникации.

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

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

У многих устройств речевого вывода нет обычной клавиатуры. Они управляются либо с помощью сенсорного экрана, либо с помощью экранной панели, состоящей из клавиш, зачастую имеющих большую поверхность. Клавиши называют «полями», а всю панель управления – «уровнем». У многих устройств есть несколько уровней, которые можно выбирать по мере необходимости.

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

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

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

Представленные ниже устройства следует рассматривать как примеры возможных вспомогательных технических средств коммуникации на разных уровнях общения.

Коммуникатор «БИГмэк» («BIGmack») – простое вспомогательное техническое средство коммуникации с речевым выводом, которое очень часто используется при вступлении в коммуникативное взаимодействие. С его помощью можно записывать и сохранять в памяти голосовые сообщения продолжительностью до 20 с. Хранящееся в памяти сообщение воспроизводится нажатием на клавишу диаметром 20,5 см. «БИГмэк» позволяет адаптировать игрушки на батарейках и активировать их нажатием на клавишу. Благодаря такому устройству лица, неспособные полноценно общаться с окружающими, приобретают опыт целенаправленного общения. «БИГмэк» особенно эффективен, например, когда нужно научиться пользоваться клавишей как таковой, речью для выражения своих потребностей, а также, чтобы привлечь к себе внимание. Кроме того, «БИГмэк» позволяет соединить вывод речи с запуском какого-либо действия. Его применяют в ситуациях, когда необходимо, например, поздороваться и попрощаться, представиться при знакомстве, позвать животное, рассказать

о каком-либо событии (в школе – о том, что произошло в выходные дни), произнести слово или предложение, повторяющееся в рассказе или песне.



Рис. 31. Коммуникатор «БИГмэк» («BIGmack»)

Клавиши для управления вспомогательными электронными средствами коммуникации и другими приборами бывают разного размера и цвета. Клавиши «БИГред» («BIGred») имеют диаметр 12,5 см, в то время как диаметр клавиши «Джелли Бин» («Jelly Bean») всего 6,3 см. Оба вида клавиш - как «БИГред», так и «Джелли Бин» – издают при нажатии щелчок, являющийся акустическим сигналом обратной связи.

«Малый пошаговый коммуникатор» (*Little Step-by-Step-Communicator*) – часто используется при вступлении в коммуникацию. Это устройство позволяет с помощью нажатия на клавишу совершить пошаговый вызов записанного ранее голосового сообщения общей продолжительностью 75 с или повторить какое-либо сообщение. Для каждого сообщения может быть выбрана опция активизации подсоединенной электрической игрушки. Пользователь также имеет возможность дождаться реакции собеседника, прежде чем продолжать сообщение.

Собеседник может гибко реагировать на каждое отдельное высказывание и тем самым мотивировать пользователя малого пошагового коммуникатора к продолжению общения. Еще одним примером применения этого вспомогательного средства коммуникации являются игры-соревнования или спортивные занятия. Пользователь в выбранном темпе может подать сигнал к началу соревнования командами: «На старт!» –

«Внимание!» – «Марш!». Благодаря этому он получает возможность активно участвовать в событии.



Рис. 32. «Малый пошаговый коммуникатор
«Little Step-by-Step-Communicator»

Коммуникатор «ГоуТок-9» («GoTalk-9») – вспомогательное техническое средство коммуникации с речевым выводом, которое благодаря незначительному весу и встроенной ручке можно носить с собой. В нем имеется 9 полей, 7 из которых можно занимать сообщениями продолжительностью не более 8 с. Сообщения для двух остальных полей могут иметь продолжительность до 15 с. Благодаря наличию четырех уровней, в которых можно сохранять высказывания, в распоряжении пользователя имеется 36 сообщений общей продолжительностью 6 мин. Громкость звучания регулируется клавишами со стрелками на нижней кромке коммуникатора. Карточка-заставка с изображением полей вставляется под защитную решетку сбоку. Запись сообщений производится через встроенный микрофон. Эти свойства прибора позволяют адаптировать высказывания «ГоуТок-9» к индивидуальным потребностям пользователя. Благодаря простоте конструкции прибор незаменим для людей, приобретающих свой первый опыт работы с подобными устройствами.



Рис. 33. Коммуникатор «ГоуТок-9» («GoTalk-9»)

Коммуникатор «МинТокер» («MinTalker») – вспомогательное техническое средство коммуникации с цифровым речевым выводом и сенсорным цветным дисплеем. Наряду с прямым выбором – например, посредством касания нужного поля, существует возможность косвенного выбора – например, с помощью подсоединения одной или двух клавиш для одноклавишного или двухклавишного сканирования. Кроме этого, возможно подсоединение аналогового джойстика.



Рис. 34. Коммуникатор «МинТокер»

«Болтушка» («*Quasselkiste*») для «МинТокера» – прикладная программа, представляющая собой предварительно заложенный в память словарь. В зависимости от версии прибора на верхней заставке, состоящей из 15 или 32 полей, содержится 200 или 500 сообщений. Чтобы отличить основные категории слов друг от друга, их поместили разным цветом. Словарь структурирован на отдельные темы. Слова, составляющие ядро, закодированы по методу «Минспик» («*Minspeak*»), что позволяет достичь высокой скорости коммуникации. Наряду с заложенными в «МинТокер» символами и сообщениями можно пользоваться и собственными, введенными в него картинками, символами или словами. Кроме того, вызванные из памяти сообщения могут быть изображены на дисплее в виде текста. Это способствует развитию навыков чтения и письма.



Рис. 35. Прикладная программа «Болтушка» («*Quasselkiste*»)

Коммуникатор «Аладин Токер» («*AladinTalker*») – сочетает в себе картинные символы коммуникации программы «Boardmaker» с электронным выводом речи. На индивидуально составленных экранных панелях управления за картинками или символами закрепляются выводимые единицы речи. Один из символов может также раскрывать следующий уровень. Так, например, за символом, обозначающим еду, может быть закреплено сообщение «Я хочу есть» с раскрытием уровня с изображением различных блюд, чтобы неговорящий ребенок затем смог сообщить, что ему хотелось бы съесть.

Наличие модуля «Зебулон» в коммуникаторе «Аладин Токер» позволяет использовать экранную клавиатуру с речевым выводом. Благодаря этому пользователи, владеющие письменной речью, могут оперировать неограниченным словарным запасом. Главное преимущество «Аладин Токера» на уровне символов заключается в непосредственной взаимосвязи картинки и значения. Помимо того, в экранную панель управления можно довольно легко вместить цифровые фотографии.



Рис. 36. Коммуникатор «Аладин Токер» («AladinTalker»)

ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ УСТРОЙСТВА

Высокотехнологичные вспомогательные устройства нового поколения часто представляют собой специализированные приспособления, основанные на компьютерных технологиях. Однако с тех пор, как появились относительно недорогие ноутбуки с батареями длительного действия, вошло в обиход просто использовать специальные коммуникативные программы на персональных компьютерах, сотовых телефонах, смартфонах. В настоящее время существует множество коммуникативных программ. Так, в сборнике статей научно-практической конференции «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии» под научной редакцией

В.Л. Рыскиной [19] представлен наиболее содержательный путеводитель по коммуникативным программам.

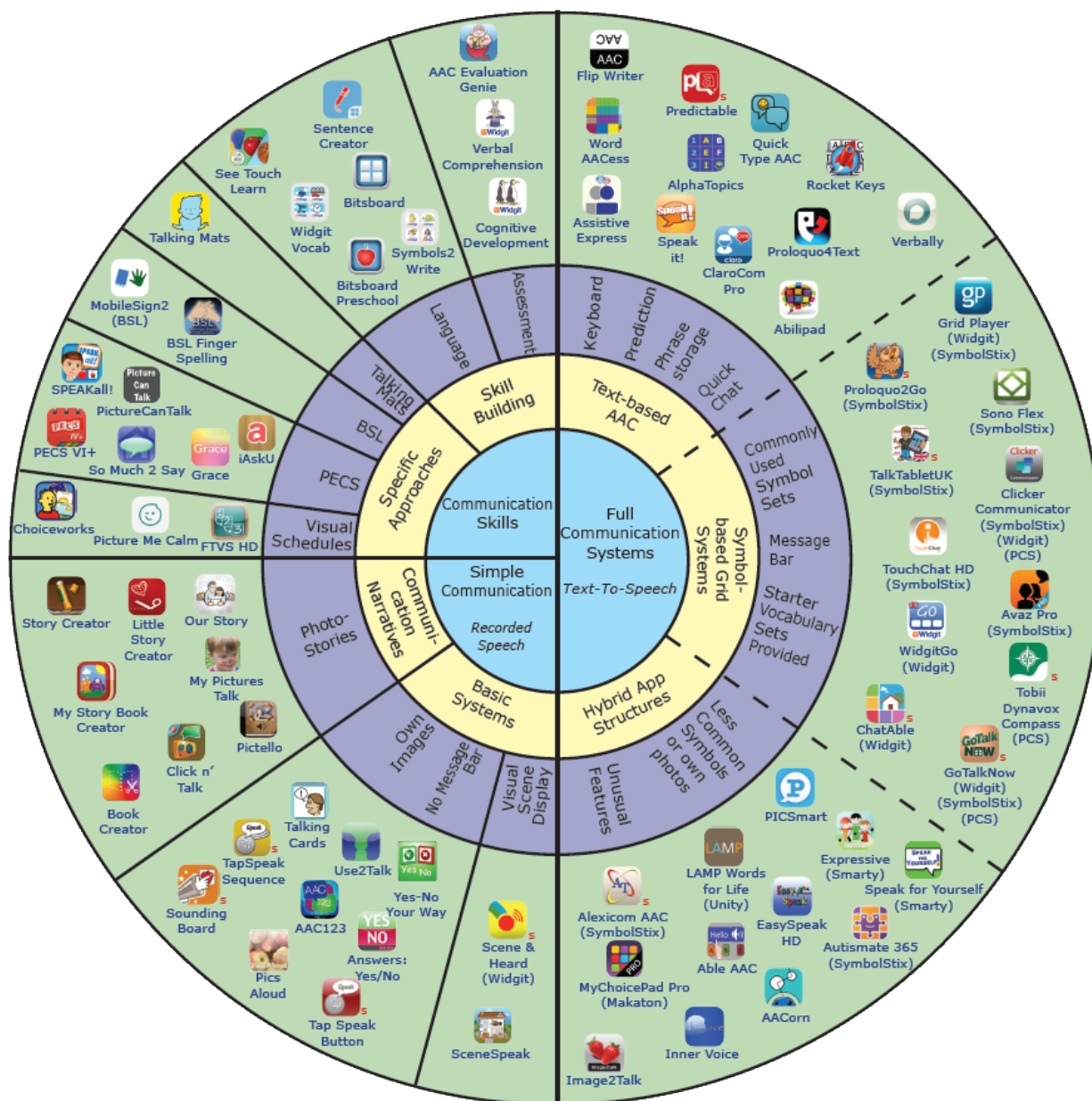


Рис. 37. Путеводитель по коммуникативным программам

Приложения для смартфонов и планшетов

- **«Коммуникатор ДАР»**

«Коммуникатор ДАР» разработан белорусскими специалистами для детей и взрослых с аутизмом. Данное программное обеспечение использует

альтернативный способ коммуникации на основе картинок, в результате чего даже неговорящие люди могут выразить свои желания, понять, чего от них ждут, развивать речь и успешно взаимодействовать с другими людьми. Приложение позволяет использовать для общения графические символы (картинки), понятные любому человеку. Каждое изображение обозначает какое-либо понятие (эмоции, движения и т.д.) и имеет голосовое сопровождение. Все картинки, с помощью которых происходит общение, разделены по тематическим блокам (всего 20 тем). Они обозначают понятия, с которыми ребёнок сталкивается в повседневной жизни: транспорт, еда, гигиена, люди, бытовые вещи. «Коммуникатор ДАР» можно использовать детям, начиная с трёх-четырёх лет. Доступен для системы Android.



Рис. 38. «Коммуникатор ДАР»

▪ Приложение «Пойми меня»

Приложение "Пойми меня" является искусственным заменителем речи для неговорящих людей или для тех, чья речь мало понятна окружающим. С помощью озвученных и выразительных пиктограмм

не только дети, но и взрослые, по разным причинам лишённые естественной речи, смогут стать понятыми в выражении своих потребностей и желаний. Пиктографические слова разделены на девять тематических палитр. У пользователя есть возможность составить три собственные палитры, выбирая нужные слова из словаря приложения. Словарь приложения содержит более 450 слов. Пиктограммы озвучены профессиональным диктором. Предназначен для использования в таких случаях, как: алалия, афазия, анартрия, аутизм, ДЦП, синдром Дауна, инсульт и др. Можно использовать почти на любых смартфонах.



Рис 39. Приложение «Пойми меня»

- **«Рес» для планшета и смартфона на Android и iPad**

Карточки «рес» на планшете очень удобные в использовании, тем более, что современные устройства реагируют на действие пользователя

практически мгновенно, а сами приложения отличаются невероятной функциональностью и удобством интерфейса.

▪ Приложение «JABtalk»

Преимущества:

1. Удобная навигация, интуитивно понятная для ребенка.
2. Составление предложения из отдельных слов.
3. Возможность загружать картинки из галереи вашего устройства, делать фото с камеры устройства, а также загружать изображения из Интернета на прямую, не выходя из программы.
4. Возможность озвучивания картинок (запись собственных аудио слов с помощью микрофона или автоматического форматирования текста в речь).
5. Группировка слов по категориям, возможность создавать и удалять категории.
6. Возможность менять размеры картинок, а также задавать различные размеры для экрана в положении ландшафт и портрет.
7. Наличие обратной связи — вибрации, при прикосновении к слову или категории.
8. Полноэкранный режим, который не дает ребенку закрыть приложение.
9. Резервное копирование и восстановление данных.

Недостатки:

1. Приложение доступно только на Android.
2. Слишком яркий и насыщенный цвет фона, небольшие размеры вывода картинок-слов готовых фраз на устройствах с небольшой диагональю.

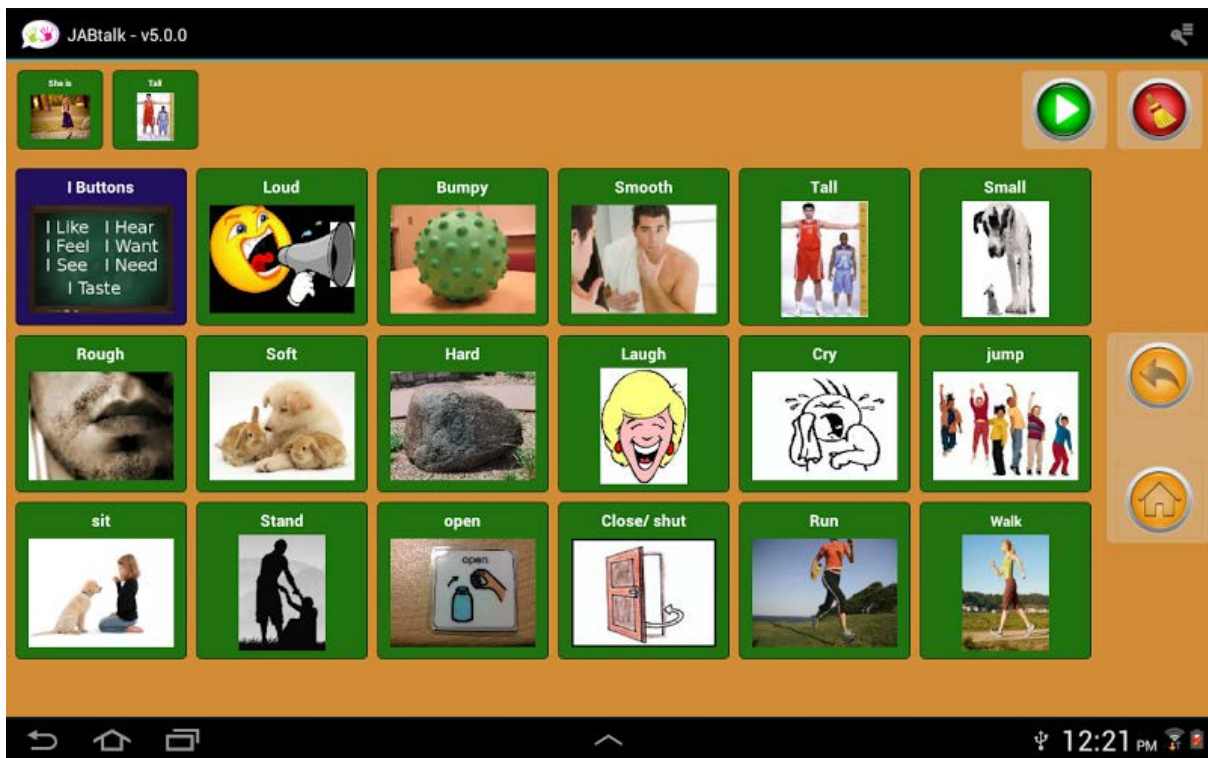


Рис. 40. Приложение «JABtalk»

▪ Приложение «LetMeTalk»

Преимущества:

1. Удобный и интуитивно понятный интерфейс, спокойная цветовая гамма.
2. База данных, включающая более 9000 качественных изображений, размещенных по категориям.
3. Русскоязычная голосовая поддержка (озвучивание) как отдельных изображений, так и составленного предложения.
4. Возможность создавать и редактировать категории, а также удалять ненужные.
5. Возможность менять местами категории и картинки, что облегчает использование приложения ребенком с ЗПР.
6. Возможность захватывать изображения с камеры устройства и добавлять из галереи планшета или смартфона.

7. Поддержка русского языка: голосовое озвучивание синтезатором речи подписей на русском языке, поиск на русском языке карточек речс в базе приложения.

Недостатки:

1. Нет возможности «озвучить» карточки речс самостоятельно.

Приложение доступно для Android и iPad

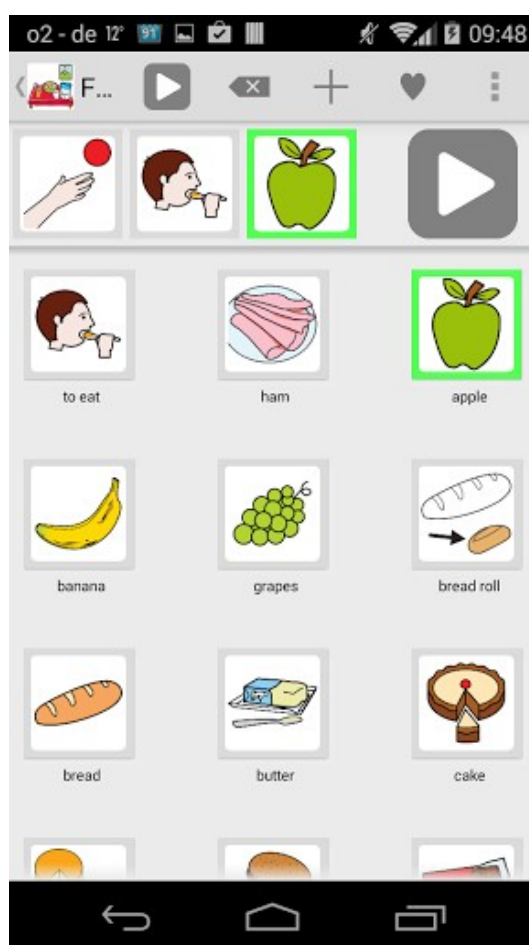


Рис. 41. Приложение «LetMeTalk»

▪ **Приложение «Говори Молча»**

Преимущества:

1. Удобный интерфейс, несколько вариантов цветовых схем.
2. Качественное озвучивание (русский, английский).

3. Возможность добавлять свои собственные слова и озвучивать их самостоятельно, используя микрофон.
4. В приложении есть базовые картинки PECS.
5. Возможность отправлять набранное предложение по смс и iMessage.
6. Быстрое формирование предложений из подборки самых распространенных слов.

Недостатки:

1. Ограниченное количество используемых слов,
2. Сложность в использовании при помощи устройств с небольшой диагональю. Приложение для Android и iPad.

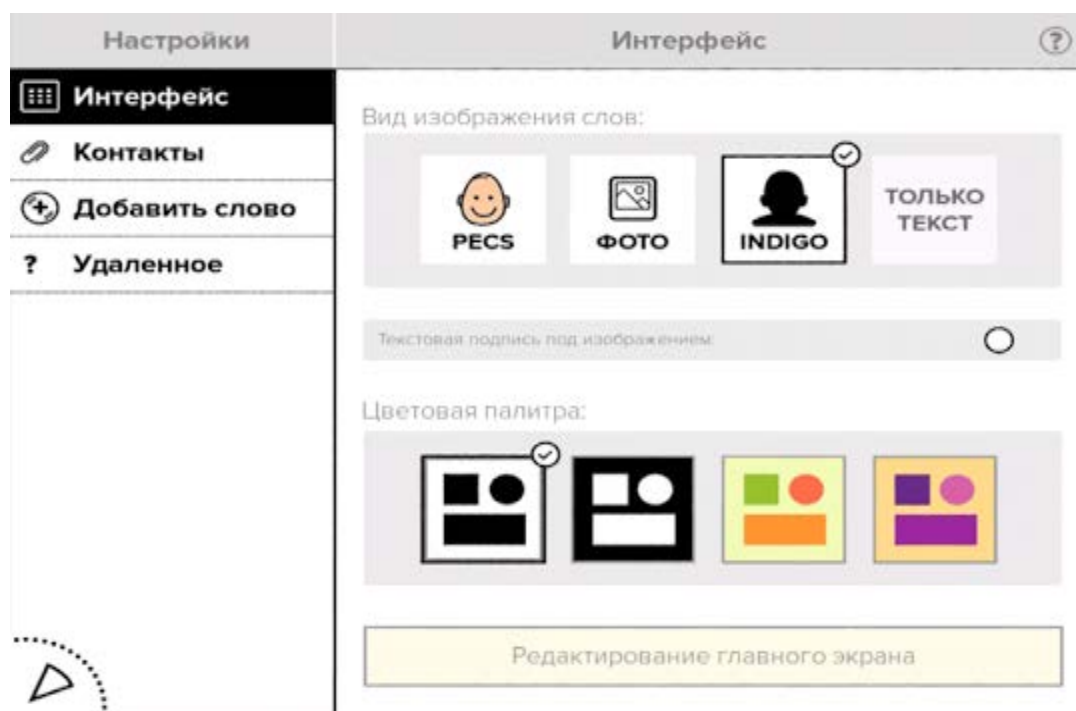


Рис. 42. Приложение «Говори молча»

Искусственная речь

Наиболее важное техническое достижение в высокотехнологичных коммуникативных устройствах – использование искусственной речи. Существует две формы искусственной речи – синтезированная и оцифрованная.

Синтез речи использует набор правил перевода написанных текстов в звучащую речь (из текста – в речь). Эти правила различны для разных языков и, следовательно, в каждой стране нужно иметь свою систему. Вспомогательное устройство с синтезом речи может сказать всё, что напишет пользователь, но пользователь должен быть способен писать, чтобы пользоваться таким устройством. Синтез речи особенно полезен людям, хорошо владеющим языком, поскольку даёт им доступ к свободному пользованию языком и к неограниченному словарю.

Синтезированную речь труднее понимать, чем естественную, особенно в условиях шума, но при регулярном использовании коммуникативные партнёры привыкают к ней, как привыкают к другому диалекту.

Оцифрованная речь – это естественная речь, записанная с помощью аналого-цифрового преобразователя и хранящаяся в памяти компьютера или говорящего вспомогательного устройства. Аналого-цифровой преобразователь – это устройство, преобразующее звуковую волну (аналоговый сигнал) в числа (цифровой сигнал). Речь хранится в цифровой форме. Оцифрованная речь похожа на магнитную запись, но её не нужно перематывать назад-вперёд, чтобы найти слово, которое хочешь сказать. Поэтому в говорящих вспомогательных устройствах оцифрованную речь использовать удобнее, чем магнитофонные записи. Оцифрованная речь не зависит от языка.

Недостаток оцифрованной речи – ограниченный словарь: каждое слово должно быть отдельно записано. Предложение можно составить, выбирая последовательно отдельные слова, но, чтобы предложение имело правильную интонационную структуру, его тоже надо написать целиком.

Телекоммуникационные вспомогательные устройства

Практически всё обучение языку направлено на коммуникацию лицом к лицу. Но в обществе в целом всё более важную роль играют

телекоммуникации. Новые технологии сделали телекоммуникацию доступной для людей с нарушениями, которые ранее не могли ей пользоваться. Люди с серьёзными нарушениями речи могут говорить по телефону, пользуясь синтезированной речью, либо пересылать тексты и графические символы с помощью персонального компьютера или текстового телефона. Существуют вспомогательные устройства, позволяющие отвечать по телефону, не поднимая трубку, или автоматически набирающие номер и т.д.

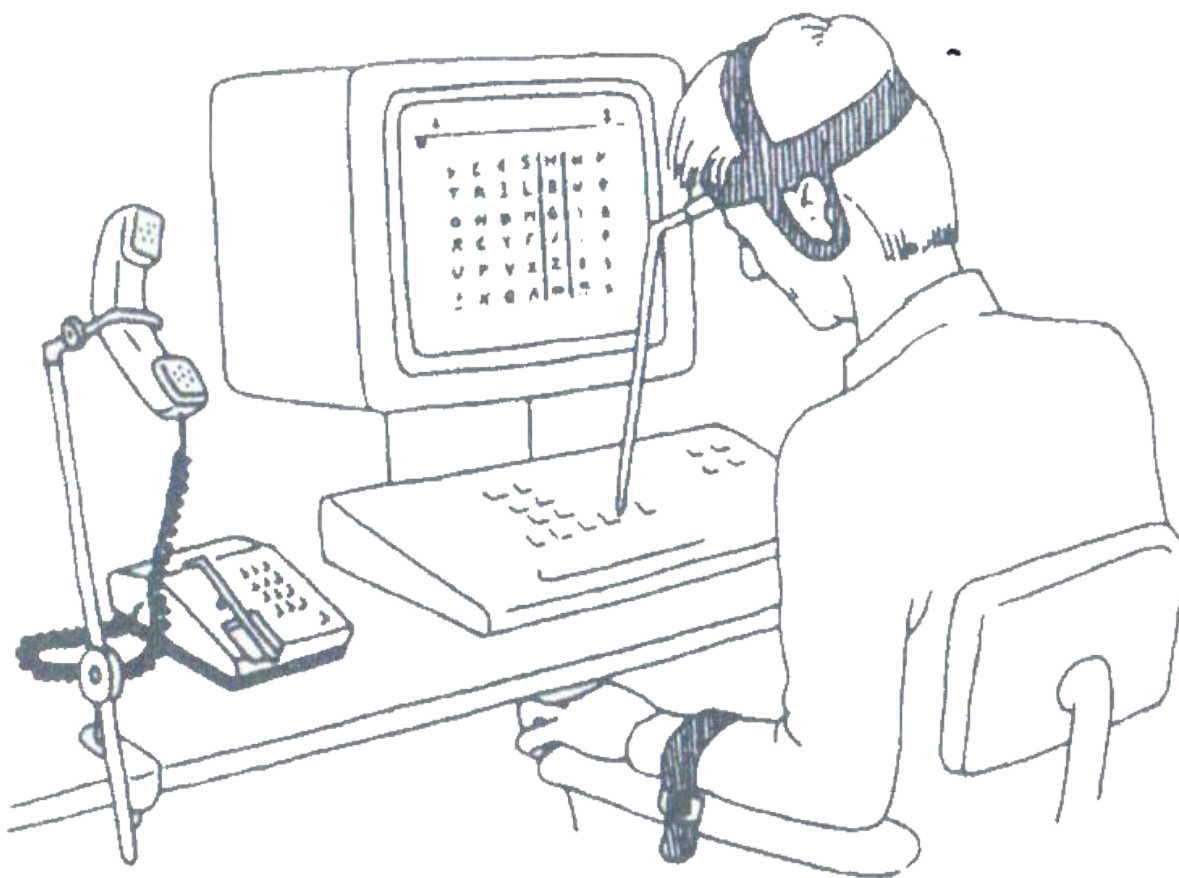


Рис. 43. MAC-Apple – это программа, управляемая контроллером. Она может также использоваться для общения по телефону

Современные средства Айтрекинга

В сборнике статей международной научно-практической конференции «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии под научной

редакцией В.Л. Рыскиной [22] описывается использование в ААС современных средств айтрекинга.

Айтрекинг – это процесс определения координат взора, места в пространстве, на которое смотрит человек. Применимость айтрекинга в ААС не вызывает вопросов, так как зачастую глаза – это единственное, чем человек полностью владеет.

Говоря о применении айтрекинга на практике, следует отметить две основные составляющие решения:

1. Оборудование.
2. Программное обеспечение.

Весь спектр применяемого в айтрекинге оборудования сводится к устройствам захвата изображения (обычно камера достаточно высокого разрешения) и вычислительная машина (сегодня это может быть как настольный компьютер или ноутбук, так и мобильное устройство, т.е. планшет или даже смартфон).

С точки зрения программного обеспечения айтрекинга следует выделить два важных компонента:

1. Системные программы для обеспечения работы оборудования.
2. Прикладные программы, получающие данные о координатах фиксации взгляда пользователя и реализующие собственно основную пользовательскую функциональность.

Айтрекер «Tobii PCEye Go»

Tobii PCEye Go – это айтрекер как для настольного использования, так и для использования с мобильными устройствами, такими, как планшетные компьютеры (реализуется с помощью отдельного приспособления).

PCEye Go работает под управлением ОС Windows и является заменой мыши, включает специальное приложение для упрощения процесса контроля курсора при вводе текста и выборе различных объектов на экране. Позволяет полноценно работать с обычными приложениями, такими как MS Word, Excel, Skype.

Примером успешного использования продуктов Tobii является Фрэнсис Цай, парализованный художник, использующий Tobii PCEye.

В возрасте 42 лет у него был диагностирован боковой амиотрофический склероз, что привело к потере двигательных функций рук. Однако Фрэнсис научился использовать управление глазами для рисования с помощью приложений Photoshop и Sketchup, что позволяет ему и дальше заниматься любимым делом.



Рис. 44. Айтрекер «The Eye Tribe»

The Eye Tribe – представляет собой устройство для использования как с настольными, так и мобильными компьютерами, а также специальное программное обеспечение.



Рис. 45

На данный момент представлено лишь демонстрационное программное обеспечение для данного продукта, к тому же управление курсором мыши требует доработки ввиду нестабильного позиционирования, однако проект активно развивается и следует ожидать исправления данных недостатков. Большим плюсом The Eye Tribe является низкая цена и доступность инструментов для разработки.

«ITU Gaze Tracking»

Бесплатное решение, разработанное в Университете Информационных Технологий Копенгагена. В качестве оборудования используются веб-камеры с инфракрасными сенсорами (существует список рекомендованных устройств). Доступные на данный момент продукты включают в себя:

1. ITU Gaze Tracking
2. Gaze Talk
3. StarGazer
4. GazeMouse
5. EyeTube

«Gazy Talk»

Gazy Talk – приложение для ввода текста, специально адаптированное для людей с ограниченными возможностями. На данный момент не имеет русской локализации.

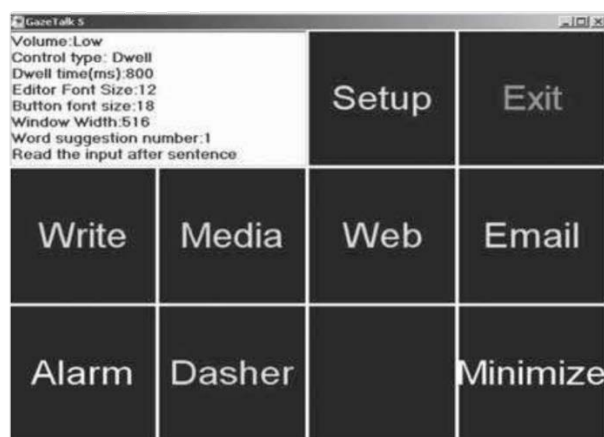


Рис. 46. «StarGazer»

Экспериментальное приложение для ввода текста, использующее 3D интерфейс. Устойчиво к неточностям позиционирования, что особенно актуально для бюджетных айтрекеров.

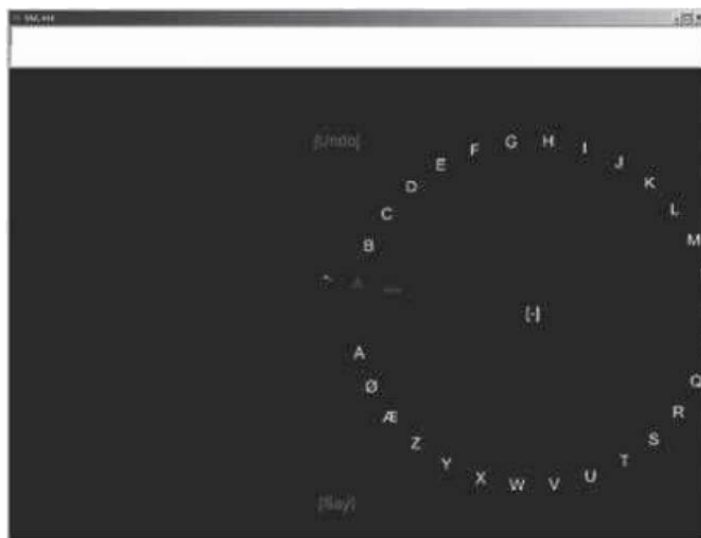


Рис. 47. «GazeMouse»

Приложение для управления курсором мыши, используя исключительно позиционирование взглядом. Щелчок осуществляется задержкой на объекте, позволяет использовать неадаптированные пользовательские интерфейсы, что особенно актуально в связи с небольшим числом приложений, адаптированных к использованию людьми с ограниченными возможностями.

Клавиатуры

Самый распространённый способ использования компьютера – при помощи клавиатуры.

С тех пор как компьютеры начали применять в качестве коммуникативных вспомогательных устройств, стали использоваться и специальные *концептуальные клавиатуры*. Часто концептуальная клавиатура состоит из полей, чувствительных к прикосновению или нажатию. Есть также концептуальные клавиатуры со сканированием, где подсветка перемещается по полям. Число полей (клавиш), которые можно

активировать, бывает различным. Несколько полей можно объединять, создавая большие поля, в которых все клавиши выполняют одну и ту же функцию. Таким образом, размер функциональных полей не фиксирован, а зависит от используемой программы. Если все клавиши выполняют одну функцию, будет только одно функциональное поле. Придавая нескольким клавишам одну функцию, легко подстроить концептуальную клавиатуру под двигательные и языковые возможности человека. Клавиатура накрывается листом бумаги, на котором размечаются функциональные поля. Поля могут состоять из букв, слов, графических символов, картинок и т.д.

Для пользователей, которым тяжело переносить внимание с экрана на клавиатуру и обратно, а также для тех, кому трудно понять связь между действиями с клавиатурой и происходящим на экране, существует сенсорный дисплей.

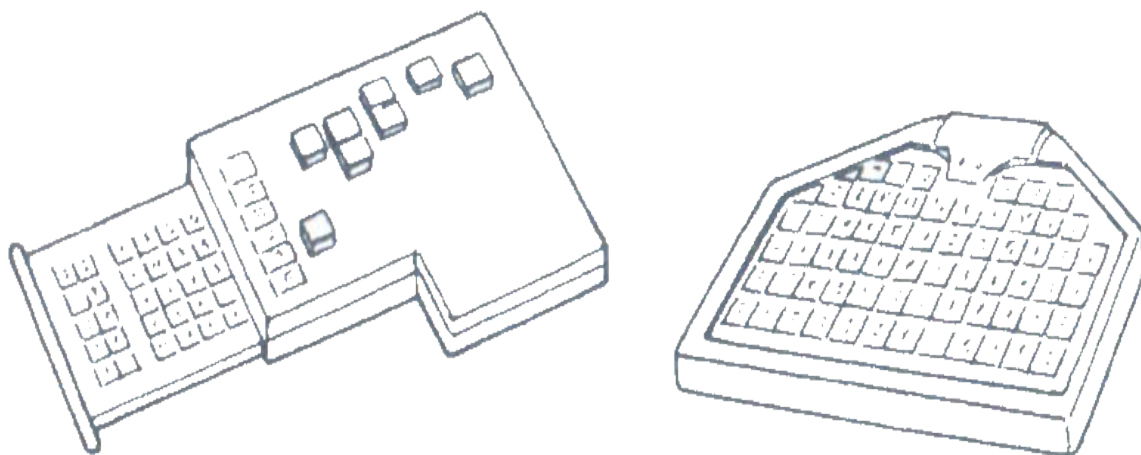


Рис. 48. *Концептуальная клавиатура*

Контроллеры

Сканирующим вспомогательным устройством пользователь обычно управляет, используя контроллер. Контроллером можно управлять при помощи рук, ног, головы, глаз и т.д. Контроллеры могут активироваться сосанием, дуновением или лёгким сокращением мускулов. Некоторые контроллеры сделаны в виде трубки с каплей ртути и реагируют на лёгкие

изменения положения тела. Если пользователь лучше контролирует свои конечности, контроллером может служить джойстик. Существуют также глазные контроллеры, которые могут быть двух основных типов. Первый тип представляет собой очки, которые передают на глаз слабые инфракрасные лучи. Они реагируют на разницу цвета между белком и радужкой глаза. Таким образом, движение глаза приводит к срабатыванию контроллера. Инфракрасные лучи могут также излучаться прибором, прикрепленным к коммуникативному устройству. Другой тип глазных контроллеров использует электроды, которые прикрепляются рядом с глазами. Электроды регистрируют электрическую активность при движении глаз.



Рис. 49. Джойстики

Вопросы и задания:

- Что обозначает термин «коммуникативное вспомогательное устройство»?
- В чём отличие «стационарных» технических средств коммуникации от «портативных»?
- Что такое «речевые коммуникаторы»? Как они функционируют?
- Перечислите основные виды речевых коммуникаторов. Опишите их использование.

- Что такое «высокотехнологичные вспомогательные устройства»?
- Какие существуют приложения для смартфонов и планшетов, используемые для поддерживающей коммуникации? Назовите их преимущества и недостатки.
- Какие две формы искусственной речи существуют? В чём их отличие?
- Какие технические устройства относятся к «телекоммуникационным вспомогательным устройствам»?

Глава 3. Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации. Выбор подходящих средств. Основные принципы работы по внедрению системы альтернативной коммуникации

3.1. Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации

Исходные положения, сбор информации

Диагностика начинается с выяснения исходных положений: оценки коммуникативных, когнитивных, лингвистических, психосоциальных и моторных способностей лица – потенциального пользователя поддерживающей коммуникации. Полученные данные будут служить обоснованием необходимости обучения поддерживающей коммуникации с учетом актуальных и потенциальных коммуникативных потребностей. Необходимо различать, будет используемая коммуникативная система дополнительной (например, являться поддержкой устной речи) или альтернативной (полностью заменит отсутствующую речь). В первом случае следует также определить срок применения дополнительной коммуникации: временно или на протяжении всей жизни. Использование такой коммуникативной помощи приводит к уменьшению недоразумений, повышению активности при ведении диалога и способствует развитию речи.

Сбор информации о состоянии коммуникации ребенка рекомендуется осуществлять с помощью системы наблюдений, представленной в учебно-методическом пособии под научной редакцией С.Е. Гайдукевич [2].

Вопросы	Примечания/примеры
1. Коммуникативное поведение	
1.1. Вокализации	
Какие звуки, звукокомплексы он/она произносит?	
В каких ситуациях, в присутствии кого он/она произносит звуки?	
<p>Можно ли связать эти звуковые выражения с каким-либо значением?</p> <p>С каким: реакция на обращение; привлечение к себе внимания; требование (принятие/отклонение) предмета, выполнения действия; протест; комментарии и др.?</p>	
1.2. Взгляд	
Наблюдает ли он/она за окружающей обстановкой, людьми?	
Следит ли он/она за другими людьми, находящимися в поле зрения?	
Замечает ли он/она визуально интересные объекты, находящиеся в поле зрения?	
Проявляет ли различия в визуальном поведении по отношению к знакомым и незнакомым людям, людям и предметам?	
Выдерживает ли он/она зрительный контакт собеседника?	
Выражает ли он/она взглядом желание о привлечении внимания; предпочтение/отклонение объекта, действия, ситуации; возражение?	

1.3. Мимика	
Может ли он/она мимикой понятно выражать чувства (радость, удивление, грусть, злость, страх)?	
Соответствует ли выражение лица ситуации?	
Есть ли неясности в интерпретации выражений его/ее лица?	
Может ли он/она сознательно контролировать свою мимику?	
Отвечает ли он/она мимикой на вопросы или ситуацию высказывания?	
Появляется ли у него/нее выражение лица спонтанно?	
Общается ли он/она мимикой с другими людьми в соответствующей ситуации?	
1.4. Жесты	
Демонстрирует ли он/она целенаправленные движения по отношению к объектам, людям в какой-либо ситуации?	
Использует ли он/она движения тела с целью достижения объекта?	
Усиливаются (ослабляются) ли произвольные движения в отношении определенных действий, среды, людей?	
Использует ли он/она жесты, чтобы обратить на себя внимание?	
Использует ли он/она жесты с целью выражения основных потребностей?	
Связаны ли жесты с другими формами коммуникации?	

1.5. Интерактивное поведение	
Реагирует ли он/она на обращение?	
Реагирует ли он/она на разумные требования?	
Проявляет ли он/она различия в реагировании на собеседников, ситуацию?	
Является ли он/она инициатором коммуникативного взаимодействия?	
Проявляет ли он/она соразмерное поведение в ситуации смены собеседника?	
Каким образом он/она реагирует на недоразумения?	
Отвечает ли он/она на дополнительные вопросы при повторениях / уточнениях с целью снятия недоразумения?	
Прибегает ли он/она в не совсем понятной ситуации к альтернативным формам коммуникации?	
Может ли он/она эффективно общаться с помощью своей коммуникативной системы с окружающими?	
2. Лингвистические способности	
2.1. Восприятие и понимание	
Реагирует ли он/она на собственное имя?	
Узнает ли он/она имена людей, названия знакомых объектов, событий?	
Знает ли он/она общеупотребительные существительные, глаголы?	
Может ли он/она отвечать на закрытые вопросы, показывая «Да»/«Нет»?	
Понимает ли он/она простые требования?	
Узнает ли он/она названные объекты?	

Узнает ли он/она объекты по их функциональному описанию?	
Понимает ли он/она родовые понятия?	
Понимает ли он/она фразы с конкретным значением?	
Понимает ли он/она фразы с переносным значением?	
Понимает ли он/она фразы, выражающие причинно-следственные, временные отношения, условие (предложения «Если..., то затем...»)?	
Понимает ли он/она местоимения, прилагательные?	
Понимает ли он/она репродуктивные вопросы: «Кто?», «Что?»	
Понимает ли он/она поисковые вопросы: «Где?», «Куда?»	
Понимает ли он/она вопросы, касающиеся его/ее, других людей?	
Понимает ли он/она бытовые вопросы?	
2.2. Способность речевого выражения	
2.2.1. Артикуляционная моторика	
Испытывает ли он/она проблемы с приемом пищи (еда с ложки, жевание, глотание)?	
Выполняет ли он/она произвольные (непроизвольные) движения органами артикуляционного аппарата?	
Скоординированы ли у него/нее дыхательная, голосовая и артикуляционная системы?	
2.2.2. Речь	
Продуцирует ли он/она устные высказывания?	

Понятны ли его/ее высказывания?	
Может ли он/она однозначно ответить «Да» и «Нет»?	
Может ли он/она разборчиво произносить другие слова?	
2.2.3. Помощь при коммуникации	
Может ли он/она устно выразить свои повседневные потребности?	
Может ли он/она устно сообщить о своем самочувствии, эмоциональном состоянии?	
Может ли он/она называть знакомых людей, объекты, ситуации, места?	
Может ли он/она устно выразить отношения «человек-действие» и «действие-объект»?	
Может ли он/она задавать вопросы?	
Может ли он/она отвечать на простые вопросы?	
2.2.4. Чтение и письмо	
Может ли он/она распознавать буквы и цифры?	
Может ли он/она узнавать (распознавать) часто употребляемые слова?	
Может ли он/она распознавать знакомые существительные и глаголы?	
Может ли он/она осмысленно читать предложения?	
Может ли он/она писать буквы (применяя вспомогательные средства)?	
Может ли он/она писать знакомые слова?	
Может ли он/она писать простые предложения?	
3. Двигательные способности	
Каково его/ее общее моторное развитие?	

Может ли он/она самостоятельно передвигаться (вставать, садиться)?	
Как он/она располагается в кресле-коляске?	
Какая часть его/ее тела в большей степени способна к выполнению произвольных движений? Каков объем выполняемых движений?	
Каков минимум движений, выполняемых уверенно и точно?	
Как часто он/она может отвечать в течение определенного интервала времени?	
Как долго он/она может выполнять определенный вид деятельности и не уставать?	
Может ли он/она пользоваться «коммуникативной кнопкой»?	
Насколько богат его/ее опыт пользования «коммуникативной кнопкой»?	
4. Когнитивные способности	
4.1. Внимание	
Концентрирует ли он/она внимание?	
Отвлекается ли?	
Каково его/ее общее психическое состояние (заинтересованный, внимательный, бодрый, пассивный, вялый)?	
4.2. Восприятие	
4.2.1. Зрительное восприятие	
Какое у него/нее зрение? Есть ли указания на сужение полей зрения?	
Может ли он/она фиксировать взглядом объекты или людей?	

Может ли он/она следить за объектами, людьми, находящимися в движении?	
Может ли он/она осуществлять сканирование взглядом?	
Имеются ли особенности зрительного восприятия?	
4.2.2. Слуховое восприятие	
Какой у него/нее слух?	
Может ли он/она локализовать окружающие шум (речь)?	
Может ли он/она распознать и соотнести звуки окружающей среды?	
Дифференцирует ли он/она звуки, проявляет ли к ним избирательное отношение?	
Каково состояние фонематического восприятия?	
Может ли он/она сравнивать звуки?	
4.2.3. Тактильное восприятие	
Каково состояние тактильного восприятия?	
Может ли он/она воспринимать (тактильные) прикосновения?	
Насколько у него/нее выражена тактильная чувствительность?	
Может ли он/она соотносить полученные тактильные ощущения?	
4.3. Знаково-символическая деятельность	
Имеет ли он/она представление о постоянстве объекта?	
Понимает ли он/она символы?	
Имеет ли он/она представление о связи «средство-цель»?	

Умеет ли он/она воспринимать причинные связи?	
Имеет ли он/она план действий при обращении с объектами?	
Демонстрирует ли он/она символическое (игровое) поведение, нравится ли ему/ей наблюдать за игрой?	
Использует ли он/она игрушки?	
4.4. Мышление и память	
Может ли он/она классифицировать объекты по функциональному признаку?	
Узнает ли он/она знакомые лица?	
Может ли он/она обобщать изученное и применять его в новых ситуациях?	
Распознает ли он/она структуры?	
Может ли он/она решить задачу?	
5. Психосоциальные способности	
Проявляет ли он/она разочарование, если видит, что неспособен/на выразить свои желания и потребности?	
Знает ли он/она о своих коммуникативных ограничениях?	
Имеет ли он/она выдержку для целенаправленных, намеренных взаимодействий с другими людьми?	
Применяет ли он/она все имеющиеся в распоряжении возможности для включения в окружающую среду?	
Мотивирован(а) ли он/она общаться с другими людьми?	
К каким объектам, действиям, видам деятельности он/она проявляет особый интерес?	

Проявляет ли он/она интерес к фотографиям или картинкам? С какими другими людьми он/она преимущественно контактирует?	
В каких местах происходит коммуникация?	
Проявляет ли он/она длительный интерес к какому-либо занятию, деятельности?	
Имеется ли в его/ее поведении что-то необычное?	

Полученные в ходе наблюдения за ребенком данные анализируют и на их основе составляют план его обучения.

Задачи и содержание диагностической процедуры

Языковые и коммуникативные аспекты

Задачи:

- выявить особенности коммуникативного поведения лица, нуждающегося в поддерживающей коммуникации;
- соотнести выявленные особенности с этапами развития коммуникативного поведения по Х. Севенингу (Sevening);
- определить функциональное назначение коммуникации для данного лица (выражение чувств, предпочтений, желаний, потребностей, комментариев).

Длительное наблюдение за обучаемым и беседа с ближайшим окружением позволяют получить информацию об особенностях его коммуникативного поведения (Зачем и почему он/она осуществляет коммуникацию? Реагирует он/она на обращение собеседника либо является инициатором беседы?). Наблюдение проводится ближайшим окружением в течение длительного времени, как в естественных, повторяющихся, знакомых ситуациях (прием пищи дома, деятельность в учреждении), так и в незнакомых (рассматривание картинок в книге, пение). Полученная информация протоколируется. Обобщенные и систематизированные данные

соотносят с соответствующим этапом развития коммуникативного поведения по Х. Севенингу (Sevening), чтобы в каждом конкретном случае сформулировать рекомендации относительно возможных вариантов обучения.

Этапы развития коммуникативного поведения по Х. Севенингу (Sevening)

Этап 1 – человек проявляет: действия и реакции на вегетативной основе (учащаются пульс и дыхание); отсутствие видимого понимания речи и как следствие – невозможность порождения собственных коммуникативных вербальных или невербальных сигналов; нарушения сенсомоторного развития (отсутствие или недостаточность зрительного контакта, реакции на звуки, трудности при питье, глотании, неправильное положение головы). *Цель коммуникативного развития:* улучшить ощущения и восприятие различных раздражителей; вызвать интерес к окружающей среде, любопытство; научить распознавать простые причинно-следственные связи, выражать согласие и отрицание.

Примерное содержание обучения:

- базальная коммуникация.

В процессе обучения необходимо руководствоваться следующими правилами:

1) во взаимодействии сосредоточивать внимание на руках обучаемого или на определенном тактильно воспринимаемом (руками, лицом) материале;

2) всегда организовывать одну и ту же последовательность для часто повторяемых ситуаций с целью обеспечения их узнавания;

3) предоставлять варианты для коммуникации, например, когда касаются материала и ощущают его, дать на это время и ожидать реакции –

принятие (что-то приятно) или отклонение (что-то неприятно) или сигнала «продолжать» или «больше».

Этап 2 – человек проявляет: распознаваемое понимание речи; первые, хотя еще не очень отчетливые (не)вербальные коммуникативные реакции и сигналы; едва присущее самостоятельное инициирование коммуникации; неудовлетворительное коммуникативное взаимодействие; простые ответы «Да»/«Нет» либо выражение согласия/ отклонения на высказывания и вопросы предвосхищающего характера («Ложимся спать»? «Давай что-нибудь покушаем?»). *Цель коммуникативного развития:* формировать более ясную, дифференцированную и понятную для посторонних форму коммуникации с включением различных коммуникативных возможностей, обеспечивать развитие реакций «Да»/«Нет».

Примерное содержание обучения:

- расширять свойственные телу формы выражения: сигналы для «Да»/согласия и «Нет»/отклонения, для «Больше» ...; в случае необходимости применять жесты; обучать умению привлекать к себе внимание;
- вводить отдельные фотографии и/или коммуникативные таблички (например, тематические таблички с фотографиями для еды или игр); составлять и использовать «Я-книги» (книги с фотографиями и сведениями о данном человеке, его семье и других хорошо знакомых ему людях, предпочитаемых вещах, занятиях);
- целенаправленно вводить в коммуникацию ситуации, требующие принятия решения или постановки вопроса: прерывать знакомые последовательности и ожидать реакции; формулировать альтернативные вопросы («Ты хочешь играть с куклой или посмотрим книгу?»); время от времени провоцировать взаимодействие с ребенком простыми недоразумениями, дополнительными высказываниями.

Этап 3 – человек проявляет: частично самостоятельно инициируемые коммуникативные сигналы (может показать на предмет в комнате); начинает самостоятельно выражать желания. *Цель коммуникативного развития:* уточнить состояние когнитивных способностей; выбрать средства поддерживающей коммуникации (предметы, фотографии, жесты); инициировать поводы для коммуникации.

Примерное содержание обучения:

- расширять свойственные телу формы выражения (жесты, мимика, вокализации); продумать содержание сообщений (какую важную информацию нужно сообщить быстро) и средства их передачи (жесты, пиктограммы);

- развивать понимание символов путем выполнения упражнений на соотнесение (предмет - предмет, фотография - фотография, символ - символ, предмет - фотография, предмет - символ и т.д.);

- вводить и расширять коммуникативные таблицы и книги: обогащать лексику, обеспечивать ее словами и выражениями, позволяющими общаться на разные темы, рассказывать о себе, задавать вопросы; обеспечивать эффективное ведение и поддержание беседы с помощью актуализации соответствующих реплик, комментариев, указаний;

- оказывать различные виды коммуникативной помощи в ситуациях игры, просмотра телевизора, прогулки, похода за покупками, приема пищи, рассматривания картинок в книге и др.;

- минимизировать помощь, путем предоставления возможности выражения собственных потребностей с применением коммуникативных средств:

- 1) обучающий выступает в роли образца и параллельно с обучаемым использует вспомогательные средства (коммуникативную таблицу);

- 2) показывает на поля коммуникативной таблицы и говорит: «Ты тоже можешь что-то сообщить»;

3) ограничивается репликой: «Ты тоже можешь что-то сообщить»;

4) показывает только на коммуникативную таблицу, если обучаемый не использует повод для коммуникации.

Этап 4 – человек использует: дополнительные и альтернативные коммуникативные системы с целью реагирования на обращение собеседника, инициирования коммуникации (сюда также относят систему свойственных телу форм коммуникации); хорошо понимает речь (общаться обычно мешают двигательные ограничения). *Цель коммуникативного развития:* расширить применяемые коммуникативные системы и/или использование письменной речи.

Примерное содержание обучения:

- вести диалог на различные темы (предоставлять в распоряжение новые слова и высказывания и учиться их использовать);

- составлять фразы из двух, трех слов (по достижении запаса из 50 слов); описывать людей, объекты и их изображения. Обучаемый воспроизводит, например, действие (ехать), его просят назвать субъект либо объект действия (мама, машина); либо используют вспомогательные коммуникативные средства, поясняющие ключевые слова и последовательность слов в предложении;

- применять вспомогательные средства для коммуникации с малознакомыми людьми в менее знакомых ситуациях, ролевых играх;

- расширять коммуникативную компетенцию (вести коммуникацию с ориентацией на собеседника), например, тренировать «Smalltalk» (короткую беседу) с (не)знакомыми людьми разного возраста, умение сообщать информацию о собственной форме коммуникации;

- формировать письменную речь, используя крупный шрифт на коммуникативных карточках; читать книги; упражняться с символами и словами.

Когнитивные способности и понимание речи

Задачи:

- выявить особенности восприятия и понимания взаимосвязей в окружающей действительности и на их основе определить эффективный способ обучения коммуникации;
- выявить особенности понимания речи

Двигательные способности

Задачи:

- определить возможности и ограничения для применения жестов;
- определить возможности при пользовании вспомогательными средствами;
- определить положение при сидении (рефлексоблокирующее, расслабляющее) и возможные виды коммуникативной помощи

Сенсорные аспекты

Задачи:

- выявить особенности зрительного, слухового и тактильного восприятия;
- адаптировать средства графических систем коммуникации (размер фотографий, рисунков, расстояние между ними) к имеющимся особенностям зрительного восприятия и двигательной сферы;
- определить характер зрительного прослеживания и ощупывания для поиска и нахождения полей (например, при использовании техники сканирования)

Эмоциональные и психосоциальные аспекты

Задачи:

- выявить коммуникативные потребности и опыт коммуникации;
- выявить наличие коммуникативной фрустрации и отношение к ней;
- определить круг интересных и высокомотивированных тем

Коммуникативная среда

Задачи:

- оценить коммуникативное поведение;
- выяснить характер и структуру взаимодействия, степень участия в нем едва говорящих и неговорящих лиц;
- выявить возможности для обеспечения эффективности участия ребенка в коммуникации

Вопросы и задания:

- Что и для чего необходимо различать перед началом проведения диагностики потребностей поддерживающей коммуникации?
- Назовите основные этапы диагностики, их задачи и методы.
- По каким аспектам диагностируется состояние коммуникации ребёнка?
- Раскройте содержание этапов развития коммуникативного поведения по Х. Севенингу.

3.2. Выбор подходящих средств поддерживающей коммуникации

Выбор и реализация в образовательной практике тех или иных стратегий и методов обучения должны осуществляться в соответствии с квалификацией психофизического нарушения, а, также, в зависимости от принадлежности человека к одной из трёх функциональных групп людей, нуждающихся в дополнительной и альтернативной коммуникации.

Стивен фон Течнер в своей книге «Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра» [6] выделяет три основные группы пользователей поддерживающей коммуникации:

- группа экспрессивного языка;
- группа вспомогательного языка;
- группа альтернативного языка

Основные различия между группами (на основании которых и выделяются сами группы) состоят в разной степени понимания устного языка и в разной способности научиться его понимать и использовать в будущем.

Выбор средств коммуникации для группы экспрессивного языка.

Дети и взрослые, относящиеся к группе экспрессивного языка, имеют большой разрыв между уровнем понимания речи других людей и способностью самим пользоваться речью. В частности, к этой группе относятся дети с церебральным параличом, которые не способны разборчиво артикулировать звуки речи, потому что не могут контролировать свои органы речи (анартрия). Люди с церебральным параличом часто имеют двигательные нарушения, которые влияют на все или большинство движений, поэтому для них очевидным выбором являются *графические коммуникативные системы*. Некоторые индивидуумы имеют соответствующее возрасту понимание языка, но нормальный интеллект не является обязательным условием для включения в группу экспрессивного языка. Люди с интеллектуальными нарушениями и с языковыми нарушениями также могут иметь существенный разрыв пониманием речи и способностью выражать свои мысли с её помощью. Такое часто наблюдается у детей с синдромом Дауна, и многие из них относятся к группе экспрессивного языка.

Для людей из группы экспрессивного языка *целью программ коммуникативного развития является обеспечение их такой формой коммуникации, которая станет их постоянным средством выражения, т.е. средством коммуникации, которое будет использоваться ими во всех ситуациях в течение всей их жизни*. Улучшение понимания обычно

не является существенной целью терапии. В фокусе основного внимания отношения между разговорным языком, используемым в окружении человека, и альтернативной языковой формой, которой пользуется сам человек. Однако программа по развитию коммуникации может включать и обучение пониманию простых или сложных графических систем (PCS, PIC или Блисс-символы). Обучение обычным буквам также может входить в программу. Если используются жесты, то в программу входит обучение пониманию жестов.

Выбор средств коммуникации для группы вспомогательного языка

Группу вспомогательного языка можно разделить на две подгруппы. Для первой подгруппы, или так называемой *развивающей группы*, альтернативная коммуникация в основном является ступенькой на пути к развитию речи. Эта подгруппа похожа на группу альтернативного языка, но у её членов менее серьёзные нарушения, и они не нуждаются в постоянном использовании альтернативной коммуникации. Не предполагается, что альтернативная коммуникация станет заменой речи для взаимодействия этих людей и их коммуникативных партнёров. Основная функция альтернативной коммуникации – поддержать понимание и использование устного языка, выполняя роль «лесов» для нормального развития речи. Наиболее очевидно использование альтернативной коммуникации в качестве вспомогательного языка с детьми, которые сильно отстают в языковом развитии, но, как ожидается, заговорят. К этой группе относятся дети с дисфазией развития, а также многие дети с интеллектуальными нарушениями. Есть также дети, которые не говорят в течение какого-то периода времени после операции на гортани. *Основная задача программ помощи для этой подгруппы – установить четкую связь между речью и альтернативной формой коммуникации, а также разрешить социальные проблемы, обусловленные недостаточным развитием речи.* Уровень понимания речи у представителей этой группы может

варьироваться, соответственно, меняется и объём работы над пониманием в программе обучения.

Другая подгруппа в группе вспомогательного языка, *ситуационная группа*, состоит из детей, подростков и взрослых, которые научились говорить, но их трудно понимать, когда они пользуются только речью. Эта подгруппа наиболее похожа на группу экспрессивного языка, но для входящих в неё людей альтернативная система не является основной формой коммуникации. Степень понятности их речи зависит от того, насколько хорошо их знают собеседники, от содержания ситуации, от уровня шума. Например, слушатель может легко понимать человека из этой группы, если они обсуждают что-то, что им обоим известно, и не понять, скажем, описание фильма, незнакомого слушателю. Речь ребёнка, которого хорошо понимают в маленьком классе, может быть почти непонятной в поезде или на улице с нормальным движением. В таких ситуациях или при общении с незнакомыми людьми, человеку из ситуационной подгруппы может понадобиться использовать *жесты или графические символы, написанные слова или буквы, соответствующие звукам речи*, которые коммуникативный партнёр не понял. *Основная задача обучения в такой подгруппе – помочь людям понять, когда им нужно дополнять свою речь, научить их следить за тем, понимает ли их коммуникативный партнёр, научить использовать средства и стратегии альтернативной коммуникации в различных ситуациях.*

Легче всего использовать систему альтернативной коммуникации в качестве вспомогательного языка, облегчающего использование и понимание речи, в случаях, когда у человека есть определённый диагноз, и известно, как обычно развивается речь у людей с таким диагнозом. Однако в большинстве случаев в самом начале нет ясности, как это будет происходить. Например, у детей с синдромом Дауна. Среди них есть дети, у которых разовьётся очень хорошая речь, дети, речь которых будет трудно понимать, и такие, у кого совсем не будет речи. Специалисты могут

надеяться и верить, что ребёнок научится говорить, но только время покажет, так ли это.

Социальные и психиатрические проблемы гораздо чаще встречаются среди детей с языковыми нарушениями, чем среди детей в целом. Языковые нарушения часто порождают конфликты в семье, и связанные с этим трудности и фрустрация могут создать чрезвычайно тяжелые семейные ситуации. *Поэтому одна из целей программ помощи для этой группы – дать им временный инструмент, который может уменьшить негативные эффекты, возникающие из-за нарушений языка.*

Выбор средств коммуникации для группы альтернативного языка

Для индивидуумов этой группы альтернативная форма коммуникации является языком, которым они будут пользоваться всю жизнь. При этом другим людям при общении с ними тоже придётся в основном использовать эту форму языка. Группа альтернативного языка характеризуется тем, что она почти или совсем не использует речь в качестве средства коммуникации. Следовательно, *цель состоит в том, чтобы люди этой группы научились пользоваться альтернативной формой коммуникации как родным языком.* Работа будет направлена и на понимание, и на продуцирование языка, а основной целью будет создание ситуаций, в которых ребёнок сможет научиться понимать и использовать альтернативную форму языка безотносительно к устной речи. Это означает, что специалисты должны создать среду, в которой альтернативная форма языка будет по-настоящему функциональна.

К группе альтернативного языка относятся люди с аутизмом, с тяжёлыми нарушениями обучения и с тяжёлыми языковыми нарушениями. В эту группу попадают также люди со слуховой агнозией, или «словесной глухотой». Люди со слуховой агнозией имеют сложности с идентификацией звуков и с определением их значения. У них нормальный слух в смысле

обнаружения звука, но они не способны различать между собой звуки речи, а в тяжёлых случаях даже, например, отличить плач ребёнка от звука сирены.

Наиболее распространённые группы людей, нуждающихся в альтернативной и дополнительной коммуникации

Люди, относящиеся к трём описанным выше языковым группам, принадлежат к различным клиническим группам, и каждая из клинических групп может быть представлена более чем в одной языковой группе. Некоторым индивидуумам с церебральным параличом коммуникативное вспомогательное устройство нужно, чтобы вообще иметь возможность объясняться с людьми; другим нужна поддержка или дополнение к их речи, которую трудно понять, иногда вспомогательное устройство нужно человеку на ограниченный период времени. Некоторые люди с аутизмом сначала пользуются жестами, а потом начинают говорить. Другие никогда не научатся понимать и использовать речь, но могут научиться понимать и использовать некоторые жестовые, графические и предметные символы.

Двигательные нарушения

В первую очередь сюда относятся дети и взрослые с церебральным параличом, двигательные нарушения которых приводят к тому, что человек не может использовать речь для коммуникации. В эту группу попадают люди, которые недостаточно контролируют свои органы речи (язык, рот, горло и т.д.), чтобы нормально произносить речевые звуки (анартрия, дизартрия). У них могут быть параличи или спазмы, не позволяющие им хорошо контролировать артикуляцию, и в результате люди, которые не очень хорошо их знают, могут плохо понимать, что они говорят.

Двигательные нарушения влияют на многие стороны развития детей. Трудности, испытываемые ими при движении и говорении, а также влияние окружающей среды могут способствовать развитию у них пассивного стиля коммуникации.

Понимание устного языка может быть снижено даже при сохранности неврологических структур, связанных с освоением языка. Дети с обширными двигательными нарушениями теряют значительную часть естественного «обучения» языку, которое получают другие дети. Людям с двигательными нарушениями, которые выросли с единственной коммуникативной стратегией (ответами на вопросы), может быть трудно научиться использовать язык новыми способами. Поэтому важно находить такие коммуникативные выражения, которые они могут использовать по собственной инициативе, не ожидая вопроса от других, прежде чем что-нибудь сказать.

Уровень понимания языка среди детей и взрослых с речевыми проблемами, обусловленными двигательными нарушениями, сильно варьирует. Многие люди из этой группы нормально понимают речь и относятся к *группе экспрессивного языка*; некоторые из них говорят, но их речь трудно понять. Есть также люди с множественными нарушениями и с языковыми нарушениями, связанными с повреждением мозга. Для некоторых из них альтернативная система оказывается наиболее понятной формы коммуникации. Таким образом, среди людей с двигательными нарушениями есть также те, кто относится к *группе вспомогательного языка* или к *группе альтернативного языка*.

Нарушения развития языка

Дети, которые отстают в развитии языка, обычно рассматриваются как имеющие *специфическое языковое нарушение*. К этой группе, кроме термина *специфическое языковое нарушение*, применялись и другие; особенно распространены были термины *дисфазия развития*, *нарушение языкового развития*, *детская афазия*. Эта группа разнообразна и включает индивидуумов с различными характеристиками и с разной тяжестью проблем.

Большинство детей с нарушениями языкового развития, к какой бы подгруппе они ни принадлежали, со временем начинают говорить, хотя

в дошкольный период их речь может быть совершенно неразборчива. Важной группой являются дети с *чертами диспраксии*, т.е. дети, у которых есть трудности с выполнением произвольных действий, особенно таких, которые требуют координации движений. У этих детей наблюдаются существенные проблемы с выполнением движений при самых разнообразных действиях, хотя и не столь экстремально тяжёлые, как у девочек и женщин с синдромом Ретта. У таких детей бывает также атипичный когнитивный профиль.

Другая важная подгруппа детей с нарушениями языкового развития – дети с *синдромом нарушения языковых функций (речь с помехами)*. Синдром характеризуется поздним появлением речи, трудностями с артикуляцией и проблемами с синтаксисом и словоизменением. Кроме того, у детей могут быть трудности с восприятием и различением звуков речи, неловкость при выполнении сложных движений и немзыкальность. Проблемы с артикуляцией состоят в том, что скорость речи возрастает к концу слова или высказывания и согласные звуки произносятся невнятно, как будто у ребёнка камень во рту. Проблемы с синтаксисом заключаются в пропусках слов или неправильном порядке слов в предложении. Если детей учат читать только стандартными методами, у них часто возникают трудности с чтением и письмом.

Детей с нарушениями развития языка обычно не учат альтернативной системе коммуникации как основному языку. Как правило, они относятся к группе вспомогательного языка и являются ярким примером того, как дополнительная коммуникация используется для поддержки развития речи. Наиболее часто используются жесты, но применяются и другие формы коммуникации.

Нарушения обучения

Нарушения обучения – не профессиональный диагноз, а скорее административная категория. Традиционно этот термин касался всех детей,

которые, как считалось, не могли обучаться в обычной школе и, следовательно, должны были посещать специальные школы. Сейчас термин нарушения обучения используется для обозначения целого ряда различных состояний с самыми разнообразными причинами. Общим для людей этой группы является то, что их способность обучаться и самостоятельно справляться с жизнью в обществе в большей или меньшей степени ограничены, и это обнаруживается в раннем возрасте.

Существует ряд подгрупп нарушений обучения. В некоторых случаях известна этиология нарушения, но в 30-50 % случаев причины нарушения неизвестны (Heikura и др., 2005). Часто встречаются множественные нарушения.

Поскольку в группе людей с нарушениями обучения уровни функционирования сильно различаются и достаточно часто встречаются сенсорные и двигательные нарушения, то в ней применимы все виды альтернативной коммуникации. Часть людей попадёт в *группу экспрессивного языка*, другие – в *группы вспомогательного и альтернативного языка*.

Люди с синдромом Дауна составляют 20% всех людей с нарушениями обучения, они являются самой большой и наиболее описанной группой, поэтому мы будем их использовать для характеристики общей категории *нарушения обучения*. Однако важно подчеркнуть, что как между подгруппами, так и внутри подгрупп существуют очень большие различия.

Дети с синдромом Дауна часто нуждаются во вспомогательном языке, но некоторые из них относятся к группе альтернативного языка. У многих есть трудности с разборчивостью речи и большой разрыв между тем, что они понимают, и тем, что могут сказать, поэтому они относятся к группе экспрессивного языка.

По сравнению с нормально развивающимися детьми дети с синдромом Дауна имеют существенную задержку языкового развития. Успешность

освоения языка зависит от уровня их развития в других областях и от того, насколько они способны или имеют возможность общаться с людьми.

Наиболее часто используемой формой альтернативной коммуникации для детей с синдромом Дауна являются жесты. В принципе, *целью применения альтернативной коммуникации для детей с синдромом Дауна (как и для детей с нарушениями языкового развития) является ускорение освоения речи и улучшение качества общения в тот период, когда дети ещё не начали говорить. В то же время те, кто не заговорит или чью речь будет трудно понимать, получают возможность пользоваться альтернативным языком.* Артикуляцию детей с синдромом Дауна часто очень трудно понимать, и этим они сходны с детьми с нарушениями языкового развития.

Аутизм

В большинстве случаев аутизм начинает проявляться в возрасте до 2–3 лет. Три основные характеристики, которые получили название *триада аутизма*: 1) обширные языковые и коммуникативные нарушения, 2) трудности в общении с другими людьми, 3) ненормальные реакции на внешнюю среду.

Одна из характеристик аутизма – низкая способность к коммуникации и языку. Дети с аутизмом обычно плохо владеют жестами. Наиболее распространённая форма невербальной коммуникации у них – использование последовательности действий. Часто жесты детей с аутизмом трудно понимать, и обычно считается, что эти дети не имеют осознанного намерения воздействовать на внимание взрослого. Из-за этого бывает трудно установить совместное внимание и создать общий для участников коммуникации контекст.

Учитывая относительно плохие перспективы развития языка у многих детей с аутизмом, естественно включать в занятия с ними альтернативную коммуникацию. Значительная часть детей с аутизмом никогда не заговорит и не будет понимать язык; графическая или жестовая система станет их

основной формой коммуникации, т.е. альтернативным родным языком. При этом большинство тех людей с аутизмом, кто осваивает жесты, позднее способно научиться использовать и устные слова. Первые слова обычно соответствуют выученным ранее жестам, из чего следует, что жесты помогают освоению устных слов. Таким образом, одна большая подгруппа детей с аутизмом относится к группе альтернативного языка, а другая большая подгруппа начинает со временем использовать устные слова и принадлежит к группе вспомогательного языка.

Люди с аутизмом могут пользоваться разными формами альтернативной коммуникации. Используются жесты, различные графические системы, письмо, картинки. Во многих странах детей начинают знакомить с жестами сразу после постановки диагноза, даже если ребёнок слишком мал, чтобы начать говорить. К сожалению, когда дети с аутизмом начинают говорить, жесты и другие формы альтернативной коммуникации довольно быстро отбрасываются. Окружающие забывают, что, возможно, именно альтернативная форма коммуникации помогла ребёнку начать осваивать устный язык, и ему может быть полезно продолжать её использовать.

Несмотря на доказанные положительные эффекты при использовании жестов, в США, Канаде и многих других странах эта форма коммуникации не актуальна. Её заменили коммуникативные доски и графические системы. Это ограничивает разнообразие применяемых стратегий и, следовательно, возможности обучения для детей и взрослых с аутизмом.

Синдром Ретта

Синдром Ретта – тяжёлое неврологическое нарушение, поражающее в основном девочек и женщин. В ходе развития синдрома разрушается способность управлять руками. Ухудшается мелкая моторика, и девочки постепенно лишаются возможности, например, использовать пинцетный захват, чтобы брать мелкие предметы. В результате постоянно

ухудшающихся действий рук девочки теряют способность играть с предметами и манипулировать ими.

У многих девочек (хотя и не у всех) развивается специфическая стереотипия – они потирают руки, как будто моют их, и иногда делают это почти целыми днями. Многие девочки могут также сидеть и непрерывно сжимать и разжимать руки. Стереотипическое «мытьё» рук нередко встречается и у детей с нарушениями обучения или с аутизмом, но у них оно не так сильно выражено, как у девочек с синдромом Ретта, так что движения мытья рук стало «фирменным знаком» синдрома.

Вероятно, наиболее характерная черта синдрома Ретта – *диспраксия*, т.е. пониженная способность совершать произвольные действия. Особенность апраксии людей с данным синдромом состоит в том, что она увеличивается при возбуждении, соответственно, чем больше мотивация, тем труднее выполнить действие. Обычно отмечают, что лучше всего девочки действуют в спокойной обстановке, когда они не испытывают никакого давления. Следовательно, программа помощи должна быть направлена на то, чтобы помогать девочкам выполнять действия, снижая фрустрацию.

По виду девочки с синдромом Рета имеют тяжёлые или очень тяжёлые нарушения обучения, это впечатление подтверждается пониженной скоростью роста головы и низким весом мозга.

За исключением вариантов с сохранной речью, девочки с синдромом Ретта почти никогда не говорят. Большинство вообще не используют слова, и их возможности выразить себя зависят от средств альтернативной коммуникации. Цель этих стратегий – помочь девочкам контролировать окружающую среду и обеспечить им возможность обозначать свои намерения, интересы, потребности и предпочтения. Из-за трудностей с использованием рук жесты в данном случае не подходят. Естественный выбор – поддерживаемая коммуникация с использованием предметов, фотографий или графических знаков, а также различных стратегий.

Однако использование коммуникативных вспомогательных устройств тоже имеет свои сложности. Даже простое указательное движение может оказаться трудным для таких пользователей. В этом случае хорошей альтернативой является указывание взглядом. Однако и при указывании взглядом важно не фокусировать внимание девочки или женщины на этом действии.

Некоторые девочки с синдромом Ретта гораздо лучше понимают язык, чем принято думать. Однако отсутствие больших успехов при попытках научить их высказываться заставляет предположить, что использование вспомогательных коммуникативных устройств не помогает улучшить их понимание языка. Это означает, что некоторые девочки из этой группы, несмотря на плохое понимание языка, могут относиться к *группе экспрессивного языка*. С другой стороны, большинство девочек с синдромом Ретта не способны направлять внимание других людей и устанавливать совместное внимание. Без этого умения овладение языком может быть невозможно или очень трудным.

Сверхинтерпретация и тотальная коммуникация являются естественными стратегиями при работе с девочками и женщинами с синдромом Ретта. Это целенаправленные методы построения коммуникации у людей, которые способны научиться высказываться.

Вопросы и задания:

- От чего зависит выбор и реализация тех или иных стратегий обучения поддерживающей коммуникации?
- Какие выделяют три основные группы пользователей поддерживающей коммуникации? В чём их основные различия?
- Какие средства коммуникации приемлемы для группы пользователей: экспрессивного языка, вспомогательного языка и альтернативного языка?

- Каковы основные цели и задачи обучения для людей разных групп использования языка?
- Охарактеризуйте распространённые нарушения развития у людей, нуждающихся в дополнительной и альтернативной коммуникации.

3.3. Основные принципы работы по внедрению системы поддерживающей коммуникации

Ведущий принцип – коммуникативные программы помощи должны включать все элементы обычной окружающей среды и быть направлены на повышение инициативы и социального участия человека.

Немаловажными являются также принципы, которые характеризует в своём методическом сборнике Е.А. Штягинова [8].

• Принцип постоянной поддержки мотивации

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

• Принцип функционального использования коммуникации

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



Рис. 50

• **Принцип избыточности символов** (совмещение различных систем коммуникации — жестов, картинок и, например, написанного слова).

Использование как можно большего количества дополнительных знаков и символов помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность, способствуя таким образом развитию понимания и вербальной (звуковой) речи.



1. Показываем картинку «дом» и игрушку «дом»



2. Используем напечатанное слово «дом»



3. Показываем жест «дом»

Рис. 51

• **Принцип «от более реального к более абстрактному»**

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



Рис. 52

Требования к символам системы поддерживающей коммуникации:

- Жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении.
- Картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать-отклеивать, опускать в ящик — доставать из ящика).
- Лица и предметы, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребёнку.
- Предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребёнку.
- Слово должно быть написано специальным простым шрифтом.
- Поза для жестов: напротив, на уровне глаз, дающая возможность ассистенту помочь сзади сделать жест.

Вопросы и задания:

- Какие основные принципы лежат в основе внедрения системы поддерживающей коммуникации?
- Назовите существующие требования к символам поддерживающей коммуникации.

Заключение

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

Поддерживающая коммуникация может:

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

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

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

Библиографический список

1. Климонтович Е.Ю. Различные методы обучения чтению и их применение в системе логопедической работы: метод. пособие / Е.Ю. Климонтович. – М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015.
2. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2006.
3. Резниченко Т.С. Дорогу осилит идущий / Т.С. Резниченко. – М.: [б.и.], 2012.
4. Рыскина В. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / В.Рыскина. – СПб.: Скифия, 2016.
5. Севенинг Х. Материалы для развития коммуникации у людей с тяжелейшими формами церебрального паралича и другими двигательными нарушениями / Х. Севенинг. – Дюссельдорф: [б.и.], 1994.
6. фон 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 / пер. с англ. Стивен фон Течнер, Харальд Мартисен. – М.: Теревинф, 2014.
7. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов /Л. Фрост, Э.Бонди. – М.: Теревинф, 2011.
8. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация: метод. сб. / Е.А. Штягинова / Городская общественная организация инвалидов «Общество «ДАУН СИНДРОМ». – Новосибирск, 2012.
9. Bliss, C. (1965). Semantography (Blissymbolics) – Sydney: Semantography Publications.
10. Bloom, Y. (1990). Object symbols: A communication option. – North Rock, Australia : North Rocks Press.

11. Conway, N. (1986). My perceptions of communication aids. Presented at the 2nd Biennial Conference on Augmentative and Alternative Communication. – Cardiff 1986.
12. Deich, R.F. and Hodges, P.M. (1977). Language without speech. – London: Souvenir Press.
13. Johnson, R (1981). The picture communication symbols. – Solana Beach, Ca.: Mayer-Johnson.
14. Johnson, R (1985). The picture communication symbols – Book II. – Solana Beach, Ca.: Mayer-Johnson.
15. Johnson, R (1992). The picture communication symbols – Book III. – Solana Beach, Ca.: Mayer-Johnson.
16. Kiernan, C., Reid, B. and Jones, L. (1982). Signs and symbols. – London: Heinemann.
17. Maharaj, S.C. (1980). Pictogram ideogram communication. – Regina, Canada.: The George Reed Foundation for the Handicapped.
18. Walker, M., Parson, P., Cousins, S., Carpenter, B. and Park, K. (1985). Symbols for Makaton. – Back Hill, UK: The Resource Centre.
19. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 18–20 сентября 2014 г. / под науч. ред. В.Л. Рыскиной. – СПб., 2014.
20. Васильева Е.С. Использование методики Блисс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей / Е.С. Васильева // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 41–44.
21. Киселёва Н.А. Поэтапное формирование бытовой и учебной коммуникации с помощью пиктограмм / Н.А. Киселёва // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 18–20 сентября 2014 г. / под науч. ред. В.Л. Рыскиной. – СПб., 2014.
22. Феоктистов Е.В. Обзор современных средств айтрекинга / Е.В. Феоктистов, И.Ю. Кузнецова // Альтернативная и дополнительная коммуникация как

основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сб. сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 18–20 сентября 2014 г. / под науч. ред. В.Л. Рыскиной. – СПб., 2014.

23. Alant, E., Life, H. and Harty, M. (2005). Comparison of the learnability and retention between Blissymbols and CyberGlyphs // *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, pp. 151–169.
24. Clark, C.R. (1981). Learning words using traditional orthography and the symbols of Rebus, Bliss and Carrier // *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, pp. 191–196.
25. DeLoache, J., Miller, K.F. and Pierroutsakos, S.L. (1998). Reasoning and problem solving// W. Damon, D. Kuhn and R.S. Siegler (Eds). *Handbook of child psychology. Volume 2* (pp. 801–850). – New York: Wiley.
26. Dixon, L.S. (1981). A functional analysis of photo-object matching skills of severely retarded adolescents // *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, pp. 465–478.
27. Fuller, D.R. (1997). Initial study into the effects of translucency and complexity on the learning of Blissymbols by children and adults with normal cognitive abilities// *Augmentative and Alternative Communication*, 13, pp. 14–29.
28. Hagood, M.C. (2002). Critical literacy for whom? // *Reading Research and Instruction*, 41, pp. 247–266.
29. Heikura, U., Linna, S.L., Olsen, P., Hartikainen, A.L., Taanila, A. and Jarvelin, M.R. (2005). Etiological survey on intellectual disability in the northern Finland birth cohort 1986 // *American Journal on Mental Retardation*, 110, pp. 171–180.
30. Hodges, P.M. and Schwethelm, B. (1984). A comparison of the effectiveness of graphic symbol and manual sign training with profoundly retarded children // *Applied Psycholinguistics*, 5, pp. 223–253.
31. Jones, K (1979). A Rebus system of non-fade visual language// *Child: Care, Health and Development*, 5, pp. 1–7.
32. Kose, G., Beilin, H. and O'Connor, J. M. (1983). Children's comprehension of actions depicted in photographs // *Developmental Psychology*, 19, pp. 636-643.

33. McNaughton, D. and Light, J. (1989). Teaching facilitators to support the communication skills of an adult with severe cognitive disabilities: A case study // *Augmentative and Alternative Communication*, 5, pp. 35–41.
34. Mizuko, M. (1987). Transparency and ease of learning of symbols represented by Blissymbols, PCS and Picsyms // *Augmentative and Alternative Communication*, 3, pp. 129–136.
35. Premack, D. (1971). Language in a chimpanzee? // *Science*, 172, pp. 808–822.
36. Smith, M.M. (1996). The medium or the message : A study of speaking children using communication boards // S. von Tetzchner and M.N. Jensen (Eds.) . *Augmentative and Alternative Communication : European perspectives* (pp. 119–136). – London: Whurr.
37. Troseth, G.L., Pierroutsakos, S.L. and DeLoache, J.S. (2004). From the innocent to the intelligent eye: The early development of pictorial competence// R.V. Kail (red). *Advances in child development and behavior*. Volume 32 (pp. 1–35). – San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
38. Wilken, Etta (2006). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Вилкен, Этта (2006). *Поддерживающая коммуникация. Введение в практику*. Штуттгарт).
39. Электронный ресурс: <http://autism-aba.blogspot.com/> (дата обращения: 15.01.16).
40. Электронный ресурс: <http://www.blissinfo.ru/index.php/> (дата обращения: 12.01.16).
41. Электронный ресурс: [http:// www.ccp.org.ru/](http://www.ccp.org.ru/) (дата обращения: 12.01.16).
42. Электронный ресурс: <http://www.gazegroup.org/> (дата обращения: 13.03.16).
43. Электронный ресурс: <http://www.makaton.org/> (дата обращения: 15.01.16).
44. Электронный ресурс: <https://theeyetribe.com/products/> (дата обращения: 13.03.16).

Приложение

Тверская Ольга Николаевна – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедры логопедии ФГБОУ ВО «ПГГПУ» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия)

Кряжевских Елена Геннадьевна – старший преподаватель кафедры логопедии ФГБОУ ВО «ПГГПУ» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия)

ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА МАКАТОН В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ОВЗ

С 01.09. 2016 г. вступил в силу ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в котором представлена совокупность требований по обучению и воспитанию не только детей с лёгкой умственной отсталостью, но и детей с тяжёлой, глубокой умственной отсталостью и с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. В данном Стандарте впервые, для детей, обучающихся по второму варианту, вводится обязательная предметная область «Язык и речевая практика» (предмет «Речь и альтернативная коммуникация»).

Коммуникация (процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, характеризующийся взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга) – это не только слова и речь. Многоканальная коммуникация – процесс общения, когда вербальная речь дополняется или заменяется невербальной речью – знаками, жестами, мимикой, символами и другими средствами.

Все неголосовые системы коммуникации называются альтернативными, но альтернативная форма коммуникации используется как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней [4].

К выбору средств альтернативной коммуникации необходимо подходить, учитывая многие аспекты. Система альтернативной коммуникации должна облегчать повседневную жизнь, позволять человеку в меньшей степени чувствовать себя инвалидом и больше управлять собственной жизнью. Большинству людей, которые нуждаются в средствах альтернативной коммуникации, часто бывают необходимы и другие виды помощи, поэтому введение альтернативной коммуникации должно быть скоординировано с такими услугами, как образование, социальная и медицинская помощь.

Возможно три варианта использования альтернативной коммуникации: она может быть востребована постоянно, или использоваться как временная помощь, или рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения

речью, побуждает появление речи и помогает её развитию. Альтернативная коммуникация служит для выстраивания работающей системы коммуникации, для развития навыка самостоятельно доносить до собеседника нужную информацию, для развития умения выражать мысли с помощью символов и жестов. Основные принципы использования системы дополнительной коммуникации [6]: «от более реального к более абстрактному»; принцип избыточности символов; принцип постоянной поддержки мотивации; принцип функционального использования в коммуникации.

Существуют несколько систем альтернативной коммуникации: система жестов, система символов, пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы), глобальное чтение, система коммуникации при помощи карточек PECS и др.

В данной статье мы рассмотрим опыт применения языковой системы МАКАТОН, в которой сочетается звучащая речь, жесты и символы, в процессе обучения детей с нарушением интеллекта [2]. Главное отличие от МАКАТОН других программ альтернативной коммуникации – это использование разных каналов передачи и восприятия информации, когда одному понятию соответствуют сразу жест и символ. Вместе с жестами всегда используется грамматически правильная речь педагога.

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – (далее – Стандарт) призван осуществить гарантию получения качественного образования каждым ребёнком с ограниченными возможностями здоровья, так как определяет совокупность необходимых и достаточных условий для личностного, социального, общекультурного развития обучающихся с особыми образовательными потребностями в зависимости от их образовательного потенциала.

В Стандарте представлены обязательные требования при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП). АООП разрабатывается образовательной организацией на основе Стандарта с учётом особенностей групп детей – первый вариант для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), второй вариант для обучающихся с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития, учитывается их психофизическое развитие, индивидуальные возможности, обеспечивается коррекция нарушений развития и социальная адаптация.

Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка и Конвенции ООН о правах инвалидов. В Стандарт включены требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения АООП, учтены возрастные, типологические и индивидуальные особенности, особые образовательные потребности. В Стандарте представлен механизм реализации особых образовательных потребностей

обучающихся с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития, предусмотрена возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения образования на основе комплексной оценки личностных и предметных результатов освоения АООП, заключения психолого-медико-педагогической комиссии и согласия родителей. Для этой категории детей разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (далее – СИПР), которая учитывает специфические образовательные потребности обучающихся. Важной частью СИПР по варианту 2 является программа сотрудничества с семьёй обучающегося, так как родители становятся субъектами образовательного процесса, непосредственно участвующими в ходе его проектирования и реализации.

Большое внимание в Стандарте уделяется не только обязательным предметным областям, но и коррекционно-развивающей области, содержание которой представлено коррекционными курсами – «Сенсорное развитие», «Предметно-практические действия», «Двигательное развитие», «Альтернативная коммуникация», «Коррекционно-развивающие занятия». По необходимости содержание этой области может дополняться по рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии, индивидуальной программой реабилитации.

Основной задачей курса «Альтернативная коммуникация» является освоение доступных средств невербальной коммуникации: взгляда, мимики, жеста, предмета, графического изображения, знаковой системы; составление коммуникативных таблиц и тетрадей для общения в школе, дома и других местах.

Одной из важных сторон Стандарта является требование к кадровому, материально-техническому обеспечению общеобразовательной организации с учётом специфики каждого из вариантов Стандарта, результатом реализации которого является создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся, построенной с учётом их образовательных потребностей, обеспечивающей высокое качество образования.

Стандартом представлены требования к освоению АООП. По варианту 2 ожидаемым результатом освоения АООП является развитие жизненной компетенции, позволяющей достичь максимальной самостоятельности в решении повседневных задач, включение в жизнь общества через расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов.

Для итоговой оценки результатов освоения СИПР и развития жизненных компетенций ребёнка применяется метод экспертной группы на междисциплинарной основе, включающей членов семьи, где предоставляется согласованная оценка и анализ результатов обучения ребёнка в сфере жизненных компетенций.

Для детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) характерен ряд особенностей – отсутствие мотивации к общению, нарушения в поведении, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость, грубое недоразвитие речи и всех её функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей. У многих детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития устная речь отсутствует или нарушена настолько, что понимание её окружающими сильно затруднено либо невозможно.

Все вышеперечисленные факторы мешают полноценному взаимодействию ребёнка с окружающим миром, его социализации и адаптации в обществе. Это значит, что необходимо обучать таких детей использованию альтернативных и вспомогательных средств коммуникации (жеста, мимики, системы символов, пиктограмм). При этом обучение выстраивается таким образом, чтобы невербальные средства стали предпосылкой, а не препятствием к овладению словесными средствами общения. А для той категории детей, которая не овладеет словесными средствами коммуникации, использование невербальных средств общения станет обходным путём в организации и успешной социализации в обществе.

Используя невербальные (альтернативные) средства коммуникации и обучая детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), педагоги компенсируют у безречевых детей отсутствие полной речевой активности, помогают данной категории детей выражать свои потребности, желания и просьбы, создают базу для развития речи и познавательной деятельности детей.

Основные задачи курса альтернативной коммуникации:

1) Учить детей овладевать доступными средствами коммуникации и общения – вербальными и невербальными.

2) Учить пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речевой деятельности для решения соответствующих возрасту житейских задач.

3) Развивать речь как средство общения в тесной связи с познанием окружающего мира, личным опытом ребёнка.

4) Создать условия для коррекции и развития познавательной деятельности учащихся (общеинтеллектуальных умений, учебных навыков, слухового и зрительного восприятия, памяти, внимания) и психомоторного развития.

На основе Стандарта нами была разработана примерная программа курса, перспективно-тематический план, сценарии занятий. Для каждого занятия сформулированы: тема, цель, задачи.

Каждое занятие имеет четкую структуру:

- Приветствие, установление контакта.
- Закрепление изученных жестов и пиктограмм.
- Использование средств невербальной коммуникации.
- Свободная деятельность детей, общение педагога с тьюторами / родителями.

Участие родителей на данных занятиях активно приветствуется педагогами. Кроме педагогической диагностики по выявлению уровня коммуникативных навыков у детей перед непосредственным освоением предмета «Речь и альтернативная коммуникация», проводится анкетирование родителей. Каждая семья заполняет анкеты, ответы на вопросы которой помогают узнать о предпочтениях ребенка в игрушках, еде, одежде, цвете, месте отдыха. Обработка анкетных данных также позволяет выявить проблемные поля в коммуникационном пространстве семьи, определить ведущие лексические темы и конкретные понятия для отработки в рамках занятий. Данные материалы наряду с данными диагностики и требованиями Стандарта служат основой для составления перспективного плана работы. В *Приложении* к данной статье приведен пример занятия с детьми, осваивающими стандарт по 2 Варианту.

Нам также хочется в рамках данной статьи привести примеры из наблюдений и отзывов родителей, участвующих в курсе занятий по альтернативной коммуникации.

Пример 1. Наблюдения семьи девочки Ю.

Из характеристики педагога. Девочка общительна, речь представлена нелабиализованными гласными, губными согласными, с достаточно выразительной мимикой, жестикуляцией. Инициатором обучения выступил родитель, обращая наше внимание на склонность девочки к жестам.

После отработки понятия «спасибо» и «пожалуйста» родитель сообщает: «...Раньше в процессе укладывания на ночной сон дочь всегда просила пить и мы ей отказывали, объясняя, что она только что пила и ела. Накануне вечером ситуация повторилась, и в ответ на наш отказ ребенок сложил руки (сделал жест «Пожалуйста») и внимательно посмотрел в мои глаза. Мне ничего не оставалось, как дать ей пить. Пусть немного, но она попила – сбылось ее долгожданное желание. Вы бы видели ее благодарный взгляд. Мурашки по коже до сих пор испытываю...».

Пример 2. Наблюдения семьи девочки В.

Из характеристики педагога. Девочка с рассеянным вниманием, нарушением зрительного контакта, нарушением интеллекта глубокой степени выраженности. Девочка выполняет действия сопряжено или отраженно, не задумываясь о целях их выполнения, но когда она не желает что-либо делать – проявляет агрессию.

В теме «Еда» семья определила среди прочих продуктов печенье. После отработки понятия «печенье» мама рассказывает: «...У нас прогресс. Мы начали договариваться с дочкой. Как только она проявляет негативизм на наши просьбы, мы показываем пиктограмму «печенье». Она успокаивается и в ровном расположении духа начинает выполнять нашу просьбу. А в последнее время она подходит ко мне САМА и с помощью жестов говорит «Мама, дай печенье, пожалуйста». Я ее хвалю, он жестом показывает «Я – молодец!». Бывает, что могу дать сразу печенье, бывает,

попрошу что-нибудь сделать, она безоговорочно выполняет и съедает свое любимое печенье».

В процессе таких занятий у обучающихся повышается коммуникативная и речевая активность, дети становятся открытыми для общения, комплексный подход позволяет решить задачи обучения, развития, воспитания. Устанавливается эмоциональный контакт с неговорящими детьми, снимается напряжение, развиваются предпосылки позитивного общения, происходит корректировка восприятия, внимания, памяти через использование игровых приёмов. Формируется правильное эмоциональное состояние. Появляется желание и потребность общения с педагогом, родителями и сверстниками.

Такое сопровождение обучающихся позволяет улучшить их социальную адаптацию, дает возможность для дальнейшего развития ребёнка.

Библиографический список

1. *Алексеева Е.И.* Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №3. – Цветная вкладка.

2. Макадон. Основной словарь. Символы / под ред. Т.А. Бондарь. – М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2014.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

4. *Течнер фон С., Мартинсен Х.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, 2014

5. *Тищенко Т.Н.* Учим говорить особенного ребёнка. – М.: Издательский дом «Регламент», 2009

6. *Штягинова Е.А.* Альтернативная коммуникация: методический сборник. – Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012.

Приложение

Сценарий подгруппового занятия "Игрушки" (в рамках внедрения языковой системы МАКАТОН)

Цель: развитие коммуникации.

Задачи:

1. Обучить доступным средствам невербальной коммуникации (жест, пиктограмма), выражающим понятия "здравствуйте", "до свидания".

2. Упражнять в использовании средств невербальной коммуникации (жест, пиктограмма), выражающим категории "игрушки" (кукла, мяч, кубик), "продукты питания" (вода, печенье), "транспорт" (машина, автобус), действия, связанные с данными предметами (пить, есть, видеть, мыть).

3. Стимулировать речевую активность детей (акцентирование внимание на гласных звука, ритмике слова).

4. Воспитывать умение содержать свои игрушки в порядке.

Набор дидактического материала для каждого ребенка: рабочий лист "Здравствуйте", рабочий лист "До свидания" (на каждом рабочем листе в правом верхнем углу пиктограмма, в нижней части листа – надпись); карточки-пиктограммы (здравствуйте, до свидания), на обратной стороне которых надписи «здравствуйте», «до свидания» соответственно, карточки-пиктограммы (кукла, мяч, кубик, вода, печенье, машина, автобус, пить, есть, видеть, мыть).

Набор оборудования на каждого ребенка: корзина для карточек-пиктограмм, игрушки (мяч, кукла, испачканный кубик (губной помадой, например)), продукты питания (вода, печенье), тазик с водой, полотенце.

Сценарий:

1 часть. Приветствие, установление контакта.

Дети совместно с родителями рассаживаются за стол. Педагог по очереди работает с каждым ребенком.

- Здравствуй, Надя (без сопровождения жестом).
- Здравствуй, Надя (сопровождая жестом).
- Здравствуй, Надя (без сопровождения жестом).
- Здравствуй, Надя (предъявляя карточку-пиктограмму).
- Здравствуй, Надя (без сопровождения жестом).
- Здравствуй, Надя (сопровождая жестом).

Перед ребенком на столе лежат карточки-пиктограммы (автобус, машина) (одна – слева, другая – справа, на расстоянии 20–40 см друг от друга). Педагог по очереди работает с каждым ребенком.

- Надя, ты приехала на **автобусе** (сопровождая жестом и указывая на карточку-пиктограмму) или на **машине** (сопровождая жестом и указывая на карточку-пиктограмму)?

Ребенок выбирает – показывает нужную карточку-пиктограмму. Педагог поддерживает выбор и подкрепляет жестом.

- Надя, ты приехала на **машине**.

2 часть. Закрепление изученных жестов и пиктограмм.

Дети совместно с родителями рассаживаются на ковер – педагог перед ними. Положить набор карточек перед ребенком символом вниз. Педагог по очереди работает с каждым ребенком.

Перевернуть карточку и попросить посмотреть на картинку. Назвать картинку: смотри, это **кукла** (слово подкрепляется жестом). Помочь ребенку положить карточку в корзинку. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом). Сказать: где **кукла**? (слово подкрепляется жестом). Ребенок должен посмотреть на корзинку. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом). Сообщить ребенку, что есть **еще** карточки (слово подкрепляется жестом). Обратит внимание на оставшиеся карточки. Перевернуть карточку и попросить посмотреть на картинку. Назвать картинку: смотри, это **мяч** (слово подкрепляется жестом). Помочь ребенку положить карточку в корзинку. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом). Сказать: где **мяч**? (слово подкрепляется жестом). Ребенок должен посмотреть на корзинку. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом). Сообщить ребенку, что есть **еще** карточки (слово подкрепляется жестом). Обратит внимание на оставшиеся карточки. Перевернуть карточку и попросить посмотреть на картинку. Назвать картинку: смотри, это **кубик** (слово подкрепляется жестом). Помочь ребенку положить карточку в корзинку. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом). Сказать: где **кубик**? (слово подкрепляется жестом). Ребенок должен посмотреть на корзинку. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом). Сообщить ребенку, что карточек больше **нет** (слово подкрепляется жестом).

3 часть. Использование средств невербальной коммуникации.

Дети совместно с родителями в игровой зоне. На одном столе расположены игрушки – кукла, мяч, кубик. На другом столе – продукты питания – вода в бокале, печенье на тарелке (произведена сервировка стола). На стуле стоит тазик с водой, полотенцем.

Педагог по очереди работает с каждым ребенком.

- Надя, где **кукла**? (фраза подкрепляется жестами) Возьми **куклу!** (фраза подкрепляется жестами) **Кукла** хочет **есть** (педагог «выкладывает фразу» – кладет карточки-пиктограммы последовательно (кукла – есть).

Педагог помогает посадить куклу за стол.

- Надя, дай **кукле печенье** (фраза подкрепляется жестами) **Кукла, на печенье!** (фраза подкрепляется жестами)

- Надя, **кукла** хочет **пить** (педагог «выкладывает фразу» – кладет карточки-пиктограммы последовательно (кукла – пить).

- Надя, дай **кукле воду** (фраза подкрепляется жестами) **Кукла, на воду!** (фраза подкрепляется жестами)

- Надя, **молодец!** (фраза подкрепляется жестами) **Спасибо, накормила куклу** (фраза подкрепляется жестами).

Педагог обращает внимание на оставшиеся игрушки на столе.

- Надя, где **кубик?** (фраза подкрепляется жестами) Возьми **кубик!** (фраза подкрепляется жестами) **Кубик** грязный (фраза подкрепляется жестами). Надо вымыть его. Надя, **вымой кубик** (педагог «выкладывает фразу» – кладет карточки-пиктограммы последовательно (мыть – кубик).

Ребенок моет кубик. Педагог направляет внимание на оставшиеся грязные пятна, стимулируя ребенка к качественному мытью игрушки «Надя моет кубик, молодец».

- Надя, кубик чистый, молодец! Надя, спасибо!

4 часть. Свободная деятельность детей, общение педагога с родителями.

Детям предлагается играть игрушками, помыть другие кубики, мячи. Педагог интересуется, как дети дома используют изученные жесты, выкладывают ли они из пиктограмм цепочки-фразы (например, папа – пить). Даются рекомендации по отработке вновь изученных жестов и карточек-пиктограмм – на каждый рабочий лист наклеить картинку, изображающую ситуацию, характерную для приветствия и прощания соответственно.

5 часть. Прощание. Педагог по очереди работает с каждым ребенком по следующему алгоритму.

- До свидания, Надя (без сопровождения жестом).
- До свидания, Надя (сопровождая жестом).
- До свидания, Надя (без сопровождения жестом).
- До свидания, Надя (предъявляя карточку-пиктограмму).
- До свидания, Надя (без сопровождения жестом).
- До свидания, Надя (сопровождая жестом).

Сценарий индивидуального занятия с ребенком с ТМНР по теме «Семья»

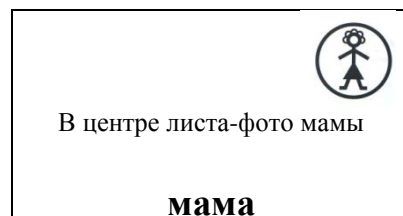
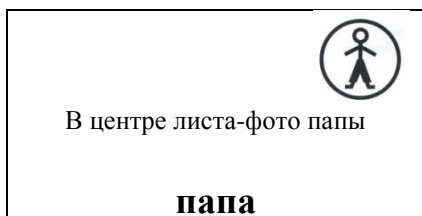
Цель: развитие коммуникации.

Задачи:

1. Обучить доступным средствам невербальной коммуникации (жест, пиктограмма), выражающим понятия "папа", "мама".
2. Актуализировать понятия «молодец», «еще», «нет», закрепить соответствующие жесты.

3. Стимулировать речевую активность детей (акцентирование внимание на гласных звуках, ритмике слова).

Дидактический материал: набор из 2 карточек (символ папа на одной стороне, слово папа – на другой; символ мама на одной стороне, слово мама – на другой); рабочий лист «папа» (формат А4), рабочий лист «мама» (формат А4).



Оборудование: корзина для карточек.

1 часть. Приветствие, установление контакта.

2 часть. Пошаговая работа с карточками-пиктограммами:

1. Положить набор карточек перед ребенком символом вниз.
2. Перевернуть карточку и попросить посмотреть на картинку.
3. Назвать картинку: смотри, это **папа** (слово подкрепляется жестом).
4. Помочь ребенку положить карточку в корзинку.
5. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом).
6. Сказать: где **папа**? (слово подкрепляется жестом).
7. Ребенок должен посмотреть на корзинку.
8. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом).
9. Сообщить ребенку, что есть **еще** картинки (слово подкрепляется жестом).
10. Обратить внимание на оставшуюся карточку.
11. Перевернуть карточку и попросить посмотреть на картинку.
12. Назвать картинку: смотри, это **мама** (слово подкрепляется жестом).
13. Помочь ребенку положить карточку в корзинку.
14. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом).
15. Сказать: где **мама**? (слово подкрепляется жестом).
16. Ребенок должен посмотреть на корзинку.
17. Похвалить ребенка: **молодец** (слово подкрепляется жестом).
18. Сообщить ребенку, что карточек больше **нет** (слово подкрепляется жестом).

3 часть. Ребенку предъявляется рабочий лист.

1. По рабочим листам повторить материал по отработанному на прошлых занятиях алгоритму.

2. Положить рабочий лист папа перед собой.
3. Спросить, **где папа?** (фраза подкрепляется жестами и карточками-символами).
4. Ответить после реакции ребенка: **здесь папа** (фраза подкрепляется жестами и карточками-символами).
5. Спросить, **где мама?** (фраза подкрепляется жестами и карточками-символами).
6. Ответить после реакции ребенка: **здесь мама** (фраза подкрепляется жестами и карточками-символами).

4 часть. Свободная деятельность и общение с родителями.

5 часть. Прощание. Педагог: «До свидания, Надя» (сопровождая жестом).

Тверская Ольга Николаевна – канд. пед. наук, зав. кафедрой логопедии
ФГБОУ ВО «ПГГПУ», г. Пермь, Россия,
tveron@rambler.ru, 8 (902) 471-76-31

Дружинина Надежда – студентка 3 курса, направление «Специальное
(дефектологическое) образование» профиль «Логопедия» ФГБОУ ВО «ПГГПУ»

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА

Федеральный закон от 25.06. 2002 г. N 73-ФЗ "Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации" регулирует отношения в области сохранения, использования, популяризации и государственной охраны объектов культурного наследия народов Российской Федерации. Закон направлен на реализацию конституционного права каждого на доступ к культурным ценностям и конституционной обязанности каждого заботиться о сохранении исторического и культурного наследия.

Для реализации права каждого на доступ к культурным ценностям, несмотря на особенности развития коммуникации, нами был разработан альбом-путеводитель по г. Перми с использованием средств коммуникации «Здравствуй, Пермь-альтернативная!». В основу альбома-путеводителя лег главный пешеходный маршрут Перми – «Зелёная линия», который объединяет в себе ключевые истории, культурные и архитектурные объекты из прошлого и настоящего. Проект «Зеленая линия» изначально был направлен на помощь туристу самостоятельно, без помощи экскурсовода, ознакомиться с самыми примечательными местами Перми. В основу путеводителя положен кольцевой маршрут по центральным историческим кварталам города. За максимально короткий срок (всего полтора часа) «Зелёная линия» даёт яркое эмоциональное представление о городе на различных уровнях: визуальное, аудиальное, тактильное ощущение. Пермь – город с интенсивно развивающейся туристической инфраструктурой. Городская среда, объекты культуры стараются соответствовать требованиям Федеральной целевой программы «Доступная среда», однако, для лиц испытывающих трудности коммуникации, до данного проекта не было никаких предложений.

Альбом-путеводитель по г. Перми с использованием средств альтернативной коммуникации «Здравствуй, Пермь-альтернативная!» состоит из 37 страниц – каждая посвящена отдельному культурному объекту (театры, памятники, музеи, храмы, скверы и др.).

На каждой странице имеется краткая историческая справка о культурном объекте, его фотография, информация об объекте символическим

изображениям (схемы. Пиктограммы, др.) и рисунок объекта, выполненный детьми с ОВЗ. Альбом-путеводитель был презентован в Министерстве культуры, молодежной политики и массовых коммуникаций Пермского края и Министерстве социальной политики.

В настоящий момент альбом-путеводитель используется при проведении занятий с детьми-инвалидами и их семьями, в рамках мероприятий, реализуемых за счет средств гранта Министерстве социальной политики Пермского края. Ведется разработка аналогичного альбома, на основе путеводителя «Красная линия» (20 знаменитых людей, которые жили в Перми долгое или непродолжительное время и оставили свой след в истории города).

Презентация альбома «Здравствуй, Пермь-альтернативная!» впервые состоялась в октябре 2017г. в рамках месячника альтернативной коммуникации, которые второй раз провела кафедра логопедии ПГГПУ на территории г. Перми и Пермского края. Альбом также был презентован на III Международной научно-практической конференции «Альтернативная и дополнительная коммуникация: пространство диалога» (9-12 ноября 2017 г. Санкт-Петербург), на I международной олимпиаде по специальному и инклюзивному образованию 6-8 декабря 2017, г. Минск на базе Белорусского государственного Педагогического университета (Дружинина Надежда, Сычева Татьяна – студентки 3 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия» ФГБОУ ВО «ПГГПУ»), на Всероссийском форуме(с международным участием) «Открытый мир: объединяем усилия» (12–14 декабря) 2017г. г. Пермь).

Считаем, что такая презентация города и края повысит их социальный имидж как доступных и безбарьерных для лиц с ОВЗ, позволит сделать их привлекательными для путешественников с ОВЗ и их семей.



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

1. Скульптура Р. Исмагилова «Пермяк-солёные уши»
 Комсомольский пр-т, 27, напротив Гостиницы «Прикамье»

Памятник «Пермяк-солёные уши» — самая знаменитая достопримечательность уральского города. Жанровая городская скульптура состоит из двух частей — фигуры фотографа и находящейся недалеко от нее круглой рамки с большими ушами. Именно в эту рамку нужно подставить свое лицо и сфотографироваться, разумеется, на настоящий фотоаппарат. Неудивительно, что «Пермяк-солёные уши» чаще всего встречается на магнитиках и открытках, посвященных городу.



Разрыв страницы Разрыв раздела (на текущей странице)

Рис. 4

Хортиева Татьяна Владимировна – учитель-логопед
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 49» г. Перми

**МАКАТОН. СТИХОТВОРЕНИЯ В СИМВОЛАХ
НА УСВОЕНИЕ 1–3 СТУПЕНИ ОСНОВНОГО СЛОВАРЯ**

Кошка ест сосиски.
Ягоды ест мишка.

Сухарь я курице дам.
А мороженку съем сам.



КОШКА



ЕСТ



СОСИСКИ.



ЯГОДЫ



ЕСТ



МИШКА.



СУХАРЬ



Я



КУРИЦЕ



ОТДАМ.



А МОРОЖЕНКУ



СЪЕМ



САМ.

Калинина Надежда Николаевна –
учитель-логопед МАОУ «Школа № 54
для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья», г. Пермь

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПАСПОРТ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Коммуникация – совокупность вербальных и невербальных операций, в результате которых происходит обмен информацией на уровне межличностного взаимодействия. Коммуникация между людьми – это частный случай общения. Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека.

Многие обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития испытывают трудности в реализации коммуникативных навыков. Нарушения развития значительно препятствуют и ограничивают полноценное общение ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития. Такие особенности детей, как ограниченный пассивный словарь, отсутствие или недостаточная мотивация к речевой деятельности, а также неумение осуществлять речевое взаимодействие, ограничивают процесс общения таких детей с другими людьми, затрудняют расширение их социальных контактов.

Целью образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжелыми и множественными нарушениями развития по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы является развитие личности, формирование общей культуры, соответствующей общепринятым нравственным и социокультурным ценностям, формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни.

Ограниченные речевые возможности, трудности вступления в коммуникацию, нарушения процесса общения обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, вызывает необходимость поиска путей нормализации их социальной жизни. Одним из средств, которое может помочь обучающимся с тяжелыми множественными нарушениями развития взаимодействовать с окружающими людьми является использование коммуникативного паспорта в повседневной жизни.

Коммуникативный паспорт обучающегося с тяжелыми множественными нарушениями развития представляет собой документ, в котором отражаются основные сведения о ребенке необходимые для организации его полноценной жизни в социуме. Использование коммуникативного паспорт позволяет организовать взаимодействия обучающегося с тяжелыми множественными

нарушениями развития с окружающими людьми в социальных и образовательных ситуациях.

Функции коммуникативного паспорта:

- информационная функция – передача и получение информации о личных данных ребенка с ТМНР, не владеющего вербальными средствами общения;

- коммуникативная функция – организация общения и коммуникативного взаимодействия обучающегося с ТМНР с учителя, одноклассниками, незнакомыми людьми;

- познавательная функция – получение информации об уровне сформированности базовых учебных действия обучающегося с ТМНР;

- регулятивная функция – получение информации о поведенческих и эмоциональных особенностях ребёнка, способах регулирования его поведения;

- защитная функция – предупреждение негативных проявлений поведений обучающегося с ТМНР, обеспечение безопасности при нахождение в социуме, в группе незнакомых людей.

В содержание коммуникативного паспорта входят следующие блоки:

1. Информационный
2. Коммуникативный.
3. Познавательный.
4. Регулятивный
5. Медицинский.

1. Информационный блок направлен на сбор анкетных и контактных данных о ребенке

2. Коммуникативный блок освещает особенности взаимодействия с ребенком:

3. Познавательный блок направлен на описание основных умений ребенка.

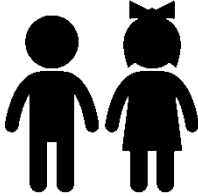
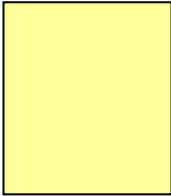

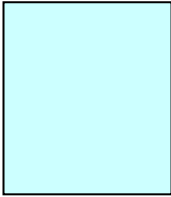

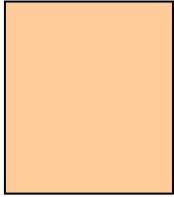

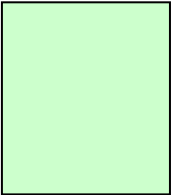

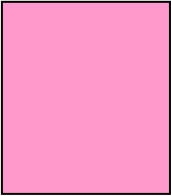
4. Регулятивный блок направлен на выявление средств регуляции поведения ребенка:

5. Медицинский блок направлен на освещение медицинских показаний и противопоказаний у ребенка, которые являются жизненно-важными

Для каждого блока коммуникативного паспорта вводится символ и цветовое обозначение, для того чтобы обучающий с ТМНР также мог ориентироваться в содержании коммуникативного паспорта.

Коммуникативный паспорт представляет собой 2 листа формата А5, распечатанных с двух сторон и ламинированные, специальным образом скрепленных между собой. Коммуникативный паспорт изготавливается в двух экземплярах, для того чтобы один экземпляр всегда был вместе с обучающимся с ТМНР, а второй хранится в образовательной организации, в классе, где обучается ребёнок.

Таблица

№	Название блока коммуникативного паспорта	Символ блока	Цвет блока
1	Информационный		
2	Коммуникативный		
3	Познавательный		
4	Регулятивный		
5	Медицинский		

Структура коммуникативного паспорта:

1 страница – информационный блок,

2 страница – коммуникативный блок,

3 страница – познавательный блок,

4 страница – регулятивный и медицинский блок.

Текст содержания коммуникативного паспорта оформляется от первого лица, о себе рассказывает ребёнок в форме повествовательного описания.

Порядок разработки, внедрения и использования коммуникативных паспортов обучающихся с ТМНР

Работа по разработке коммуникативного паспорта предполагает организацию сотрудничества и взаимодействия между учителем, обучающимся с ТМНР, родителями (законными представителями), специалистами работающими с ребёнком (учитель-логопед, психолог).

Разработка коммуникативного паспорта включает следующие этапы:

1 этап. Сбор информации для наполнения содержаний коммуникативного паспорта.

Для сбора информации учитель проводит собеседование с родителями обучающихся с ТМНР, получает положительный ответ родителя о необходимости коммуникативного паспорта для его ребёнка. Родитель заполняет опрос-анкету на основе, которой будет заполняться коммуникативный паспорт. Родителям с ребёнком дается совместное домашнее задание, заполнить анкету и выбрать фотография для коммуникативного паспорта.

Специалисты: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, также на каждого ребёнка заполняют анкеты, для наполнения содержанием коммуникативного паспорта.

Требование для заполнения анкет-опросников заключается в том, чтобы ответы были полными и развернутыми, так как это необходимо для качественного оформления и заполнения коммуникативного паспорта.

2 этап. Оформление коммуникативного паспорта.

Оформление коммуникативного паспорта представляет собой техническую задачу, производится с помощью компьютерной программы Microsoft Publisher. Готовый коммуникативный паспорт передается в школьную мини-типографию, где распечатывается на цветном принтере, ламинируется и сцепляется на кольцо.

3 этап. Презентация коммуникативного паспорта обучающемуся с ТМНР, демонстрация способов применения коммуникативного паспорта.

При организации беседы с обучающимся с ТМНР проводит разъяснение назначения коммуникативного паспорта, объясняется, что в нем отражена информация о ребёнке, обращается внимание на фотографию в паспорте. Текст паспорта зачитывается ребёнку, проводится работа по анализу содержания паспорта, акцентируется внимания на символах, которые обозначают каждый раздел.

Сферы использования коммуникативного паспорта:

-социальная сфера, применение коммуникативного паспорта для сообщения информации о себе ребёнком с ТМНР;

- сфера общения, применение коммуникативного паспорта для сообщения собеседнику способов коммуникации, которыми пользуется ребёнок с ТМНР,

- учебная сфера, применение коммуникативного паспорта для сообщения уровня познавательных способностей,

-медицинская сфера, применение коммуникативного паспорта, для сообщения медицинских жизненно-важных показаний, противопоказаний.

- сфера потребностей, использование коммуникативного паспорта для сообщения ребёнком с ТМНР о своих потребностях.

Трудности в овладении вербальной речью встречаются у большинства обучающихся, что препятствует их нормальной социализации в обществе.

Невозможность ребёнка с ТМНР при необходимости сообщить свои данные фамилию, имя, место жительства, имена и телефоны близких ставит ребёнка в опасную жизненную ситуацию. Невозможность ребёнка выразить свои просьбы и желание собеседнику, объяснить свои психо-физиологические особенности затрудняет процесс коммуникации ребёнка с окружающими людьми. Как следствие трудностей в установлении контакта при общении, у обучающегося могут возникать негативные поведенческие реакции, негативизм по отношению к учебному процессу и взаимодействию с учителями и сверстниками.

Таким образом, использование коммуникативного паспорта для обучающегося с ТМНР является необходимым условием его оптимальной и полноценной социализации в современном мире.

В процессе сбора информации для заполнения коммуникативного паспорта, актуализируются и пересматривается накопленная информация о ребёнке как родителями так и педагогическими работниками взаимодействующих с обучающимся.

Результатом такого сотрудничества, становится коммуникативный паспорт, который отвечает потребностям ребёнка, запросам родителей и педагогического коллектива. При знакомстве с новыми обучающимися с ТМНР, достаточно длительный период времени занимает знакомство с ребёнком, узнавание его психо-физиологических и эмоциональных особенностей. Коммуникативный паспорт позволяет быстро получить всю необходимую информацию об обучающимся с ТМНР, для организации с ним коррекционно-развивающей работы, организации общения и взаимодействия с ним.

Ананьева Ирина Николаевна – учитель-логопед
МБДОУ “Детский сад комбинированного вида № 325 “Незабудка”
городского округа г. Самары

**ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ ВЕРБАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ, С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКОГО
КОМПЛЕКТА «ГОВОРЯЩИЕ КАРТИНКИ»**

Без сомнения, отсутствие речи отрицательно влияет на качество жизни ребёнка, на отношение к нему взрослых и детей. Такому ребёнку необходима своевременная квалифицированная логопедическая помощь. Но традиционные формы логопедической работы не всегда эффективны в случаях с детьми, долгое время остающимися неговорящими. Как правило, это дети со сложными нарушениями развития. Поэтому одним из способов развития коммуникативной компетентности для таких детей может стать формирование у них навыков общения с помощью средств поддерживающей (невербальной) коммуникации: графических символов (пиктограмм, слов-табличек) и общеупотребительных жестов.

Невербальные средства общения позволяют создать условия для повышения у неговорящего ребёнка мотивации к общению: ребёнок с помощью жестов, пиктограмм, слов-табличек участвует в коммуникативных ситуациях и выражает свои мысли и желания. Также неговорящий ребёнок получает возможность участвовать в непосредственно образовательной деятельности в ДОО. Средства поддерживающей (невербальной) коммуникации предоставляют неговорящему ребёнку возможность отвечать на открытые и альтернативные вопросы, фиксировать результаты своих действий (отчёт), планировать предстоящую деятельность, давать оценку своим действиям и поступкам, а также выражать своё отношение к происходящему вокруг. Дидактический комплект «Говорящие картинки» является приложением к программе «Посмотрите, я говорю!» Комплект представлен в двух частях и состоит из методических рекомендаций и разрезного пиктографического материала к двадцати лексическим темам.

Цель предлагаемого комплекта – создать предметно-развивающую среду для формирования у неговорящего ребёнка навыков применения средств поддерживающей коммуникации, что способствует его гармоничному взаимодействию с окружающим миром, повышает качество жизни.

Актуальность комплекта сохраняется и для детей, испытывающих трудности при самостоятельном построении предложения, а также с самостоятельным рассказом заученного наизусть текста или пересказом. Пиктографические схемы выполняют поддерживающую функцию вербальной коммуникации ребёнка с ТНР и снижают его зависимость от помощи взрослого. Методические рекомендации содержат краткое описание примерного содержания совместной деятельности взрослого и неговорящего ребёнка.

Коррекционно-развивающая работа по реализации программы «Посмотрите, я говорю!» с применением дидактического комплекта «Говорящие картинки» строится в соответствии с принципами обучения применению средств поддерживающей (невербальной коммуникации):

- принцип «от более реального к более абстрактному»: предмет (фотография)–рисунок–графический символ (пиктограмма, слово-табличка);
- принцип избыточности символов: совмещение пиктограмм, жестов, слов-табличек с обязательным вербальным сопровождением невербального символа **говорящим** собеседником;
- принцип постоянной поддержки мотивации;

Рекомендуется использовать имеющиеся в комплекте пиктограммы для заучивания и пересказа дополнительно подобранных текстов и стихов.

Разрезной материал можно использовать в играх и упражнениях, развивающих психологическую базу речи.

1. Да – нет (несогласие с неправильным высказыванием взрослого).
2. Что прибавилось?
3. Чего не стало?
4. Что лишнее?
5. Скажи наоборот.
6. Разложи по порядку.
7. Что сначала, что потом.
8. Послушай и повтори.
9. Узнай на ощупь.

Использование предлагаемого комплекта позволяет организовать систематическую работу с неговорящими детьми по развитию в альтернативной форме всех функций речи (языка) – коммуникативной, познавательной, регулирующей. Регулирующая функция речи позволяет неговорящему ребёнку сопровождать свои действия соответствующими карточками-пиктограммами, а также фиксировать результаты своих действий (отчёт) и планировать предстоящие.

Обратите внимание, что предлагаемый материал содержит номинативный, предикативный словари и словарь признаков, обозначающий размер и форму. Для введения в словарь признаков названий цветов предлагается вырезать из картона карточки основных цветов (4–8) такого же размера, как и основные карточки-пиктограммы. Игры с движениями и

пальчиковые игры, предлагаемые для заучивания и «рассказывания», подобраны так, чтобы их можно было использовать и для обучения неговорящего ребёнка навыкам использования естественных общеупотребительных жестов. В организации занятий эти игры используются для проведения динамической паузы.

Разрезной материал располагается на листе А4 и содержит десять карточек-пиктограмм. Все пиктограммы подписаны, что позволяет соотнести графическое изображение предмета, действия или признака со словом. Целостное восприятие слова, подкреплённое его изображением, позволяет при возможности проводить работу по обучению глобальному чтению.

Для эффективного применения «Говорящих картинок» рекомендуется выполнять следующие правила.

1. Приступая к изучению лексической темы, продублировать листы с графическими символами 2-3 раза и разрезать их в соответствии с задачами коррекционной работы. Это расширит возможности применения пиктографического материала в разных коммуникативных ситуациях.

2. Для работы с рассказом и рифмованным текстом откопированные графические символы должны быть представлены:

- в виде единого текста;
- в виде предложений (строк рифмованного текста)
- в виде отдельных пиктограмм.

Например, организовав совместную деятельность с неговорящим (плохо говорящим) ребёнком по теме «Посуда» можно уточнить значение грамматической формы единственного и множественного числа имён существительных, предлагая показать на листе с пиктограммами, ложки, тарелку, вилку, кастрюли и т.д. Организуя работу по закреплению этих знаний в режимные моменты или в домашних условиях, можно использовать реальные предметы посуды и предложить ребёнку ответить на открытый вопрос «Что это?» отдельными пиктограммами. Пересказ текста «Помощница» рекомендуется представить сначала в виде предложений (частей предложений), а затем в виде отдельных пиктограмм (см. фото 1–3).

Для удобства использования и хранения разрезной материал рекомендуется заламинировать и разложить по конвертам. Каждый конверт должен содержать пиктограммы по одной лексической теме. В зависимости от того, как часто будет использоваться данный материал, предлагаемые рассказы и рифмовки можно разложить в отдельные конверты, сопроводив соответствующим названием печатными буквами. Из получившегося набора можно составить картотеку, разместив конверты в коробке, корзинке. Это позволит дополнительно простимулировать ребёнка самостоятельно применять полученные на занятиях знания. В зависимости от ситуации в

ДОУ или в домашних условиях ребёнок может сам сделать свой выбор: «В какую игру ты хочешь поиграть?», «Какой рассказ тебе нравится?», «Какой стишок хочешь рассказать ребятам (бабушке, папе и т. д.)?». Такая форма организации самостоятельной деятельности неговорящего ребёнка

повышает эффективность проводимой работы по обучению альтернативным формам общения, формирует устойчивый эмоциональный контакт с ребёнком и его положительное отношение к работе.

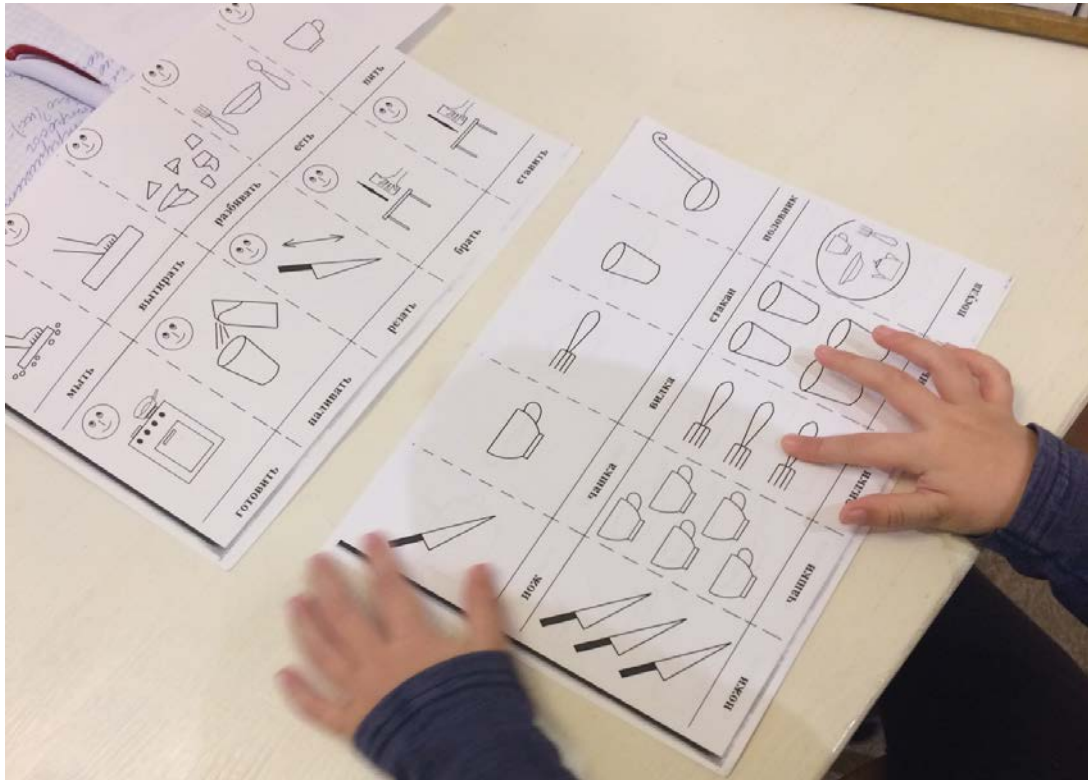


Фото 1



Фото 2



Фото 3

Хотя прохождение лексических тем рассчитано на одну неделю, необходимо помнить, что определяющим является темп усвоения материала ребёнком. Для анализа динамики формирования у него навыков общения с помощью пиктограмм к комплексу прилагается динамическая таблица. Таблица составлена так, чтобы можно было оценить процесс обучения количественно и качественно. Таблицу рекомендуется заполнять один раз в месяц. Положительным результатом применения данного комплекта может считаться любой из пунктов динамической таблицы, так как объём и темп усвоения материала зависит от индивидуальных показателей развития неговорящего ребёнка: возраста, сложности дефекта, особенностей поведения. А отправной точкой для ребёнка является первый пункт таблицы: «Навыки применения пиктограмм не сформированы».

Планируемые результаты применения комплекта «Говорящие картинки»:

1. Приобретаются практические навыки применения средств поддерживающей коммуникации, и тем самым создаются условия для

повышения мотивации к самостоятельному (инициативному) общению с их помощью.

2. Импрессивная сторона речи усваивается быстрее, чем при работе по традиционным методикам.

3. Раскрываются внутренние возможности (мышление и познавательная активность) ребёнка с тяжёлым речевым нарушением.

Библиографический список

1. Ананьева И.Н. Средства поддерживающей коммуникации в системе работы логопеда: метод. пособие для работы с неговорящими дошкольниками. – Самара: Издательство Ольги Кузнецовой, 2015.

2. Ананьева И.Н. Говорящие картинки: дидактический комплект: метод. рекомендации и практический материал. – Самара: Издательство Кузнецовой, 2015.

3. Баряева Л.Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. – СПб., 2004

4. Баряева Л.Б. Я – говорю! Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008.

5. Горудко Т.В. Руководство к применению персонифицированного словаря картинных символов коммуникации / под ред. Н. Н. Баль. – Минск: БГПУ, 2009.

6. Корсунская Б.Д. Читаю сам: книга для чтения. – М.: Просвещение, 1983.

7. Пирогова Г.Н. Хочу говорить. Гласные звуки: рабочая тетрадь / под ред. Е.Ю. Головинской. – Самара: Современные образовательные технологии; М.: ТИД «Русское слово – РС», 2009.

Калинина Надежда Николаевна – учитель-логопед МАОУ «Школа № 54 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «УЗНАЕМ СЛОВА И ЧИТАЕМ» ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ГЛОБАЛЬНО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Формирование навыков чтения у обучающихся, не владеющих вербальной речью, как правило, занимает длительный период времени. Рекомендуется детям, нуждающимся в средствах альтернативной и дополнительной коммуникации, начинать обучать чтению и письму как можно раньше (с самого рождения) чем детей, у которых речь развивается правильно.

Обучение чтению детей с тяжелыми множественными нарушениями развития аналитико-синтетическим методом является трудной задачей, ввиду несформированности мыслительных процессов, низкого уровня развития речи или её отсутствия, не развитых фонематических процессов. Метод глобального чтения является структурой обходных путей, которые возникают тогда, когда операция на прямом пути оказывается отрезанной.

Глобальное чтение основано на зрительном раскодировании значения. Базой глобального чтения выступает зрительная и слуховая память, без выполнения анализа и синтеза написанного слова. Этап глобального чтения является переходным и начальным для формирования навыков чтения аналитико-синтетическим методом и для развитого, быстрого чтения.

Первым этапом глобального чтения является зрительное распознавание слов и подбор подписи к картинкам. На *втором* этапе с картинки убирается подпись слова, ребенку необходимо соотнести написанное слово с картинкой уже без образца. При переходе на *третий* этап все освоенные слова разрезаются на слоги, задача ребенка составить из данных слогов слово и прочесть его. *Четвертым* этапом глобального чтения является составления изученных слов из отдельных букв.

В процессе обучения глобальному чтению проводится слуховой тренинг. Неговорящие дети не имеют возможности читать вслух – важно, на этапе обучения чтению обеспечить им слуховую поддержку – чтение вслух текста взрослым либо использования технологического устройства. Слуховой тренинг способствует усилению слуховой памяти слова, закреплению фонологического образа слова. Ранняя поддержка развития предполагает период развития фонологического сознания.

Пособие выполнено в черно-белом цвете для активизации познавательной активности обучающихся при изучении новых слов предлагается вспомнить, какого цвета бывает изображенный предмет, раскрасить его. Таким образом, у каждого обучающегося создается своё собственной уникальное пособие по формированию навыков чтения. Для работы с пособием необходимо разрезать картинки с подписями и карточки с надписями, на более продвинутом этапе от картинок отрезаются надписи.

Глобальное чтение
Слова с первой буквой А



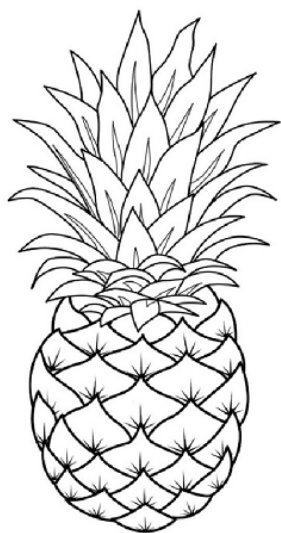
АИСТ

АИСТ



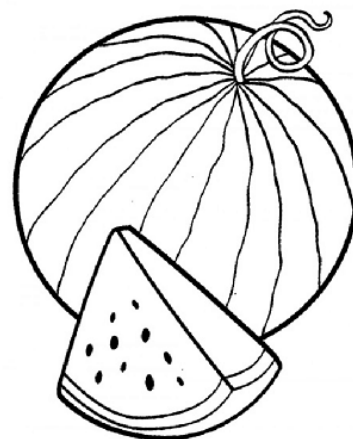
АСТРА

АСТРА



АНАНАС

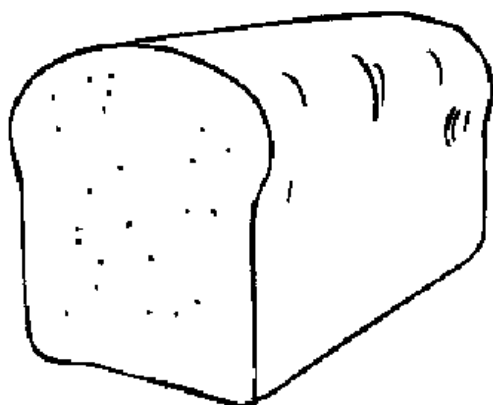
АНАНАС



АРБУЗ

АРБУЗ

Глобальное чтение
Слова с первым звуком Х



ХЛЕБ

ХЛЕБ



ХОМЯК

ХОМЯК



ХОЛОДИЛЬНИК

ХОЛОДИЛЬНИК



ХАЛАТ

ХАЛАТ

Старые сказки на альтернативный лад
(отрывок из сказки «Репка»)

Сказка «Репка»



ПОСАДИЛ



ДЕД



РЕПКУ



РЕПКА



ВЫРОСЛА БОЛЬШАЯ ПРИБОЛЬШАЯ



ПОШЁЛ



ДЕД



РЕПКУ



ТЯНУТЬ



Информационно-методическое издание

**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ**

**Сборник методических материалов семинара
в рамках образовательного форума**

**«СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ»**

С о с т а в и т е л и :

Тверская Ольга Николаевна

Щепелина Марианна Арашидовна

В ы п у с к а ю щ и й р е д а к т о р :

Гилева Анастасия Григорьевна

И з д а е т с я в а в т о р с к о й р е д а к ц и и

СБОРНИК РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ БЕСПЛАТНО

Методические материалы, в рамках работы семинара «Альтернативная и дополнительная коммуникация» (АДК), опубликованы Пермской краевой Общественной организацией защиты прав детей-инвалидов и их семей «Счастье жить» (www.happy.59.com) в рамках проекта «Счастье жить». При реализации проекта используются средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов, в соответствии с Договором № 17-2-001562.

ИБ № 855

Свидетельство о государственной аккредитации вуза

№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 12.02.2018. Формат 60x90 1/16

Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать цифровая

Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 7,0. Тираж 1 000 экз. Заказ № 180360

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

614990, г. Пермь, Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71

тел. (342) 238-63-12, e-mail: rio@pspu.ru

**Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО "Полиграф Сити Пермь",
614990, г. Пермь, ул. Подгорная, 109, тел.(342) 249-30-33**