

**Семенова Елена Владимировна,**

SPIN-код: 8436-8160

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, iso.semenova@yandex.ru

**Головлева Вера Николаевна,**

заместитель заведующего по воспитательной и методической работе, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 266, 620072, Свердловская обл, Екатеринбург г, Рассветная ул, строение 13а, veragol89@gmail.com

**Галимова Марина Валерьевна,**

учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 266, 620072, Свердловская обл, г. Екатеринбург, Рассветная ул., строение 13а, galimova-marina@mail.ru

**Дружинина Юлия Александровна,**

педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 266, 620072, Свердловская обл, Екатеринбург г, Рассветная ул, строение 13а, drouioulia@mail.ru

**Чапаева Ольга Олеговна,**

учитель-дефектолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 266, 620072, Свердловская обл, Екатеринбург г, Рассветная ул, строение 13а, ooa.86@mail.ru

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

**Ключевые слова:** дошкольники; тяжелые множественные нарушения развития; дошкольные образовательные учреждения; детская речь; речевая деятельность; альтернативная коммуникация; дополнительная коммуникация; социализация детей; визуальное расписание; пиктограммы

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по внедрению в образовательный процесс альтернативных и дополнительных средств коммуникации при работе с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Описывается последовательность введения пиктографической системы в обучение и направления образовательной деятельности с детьми с использованием альтернативной и дополнительной коммуникации.

**Semenova Elena Vladimirovna,**

Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

**Golovleva Vera Nikolaevna,**

**Galimova Marina Valerevna,**

**Druzhinina Julia Aleksandrovna,**

**Chapaeva Olga Olegovna,**

Municipal budgetary institution of preschool education – compensating type kindergarten № 266, Russia, Yekaterinburg

## **ALTERNATIVE AND ADDITIONAL COMMUNICATION SYSTEMS AS A WAY OF SOCIALIZATION CHILD WITH MULTIPLE DIFFICULT DEVELOPMENTAL DISORDER**

**Keywords:** preschoolers; severe multiple developmental disabilities; preschool educational institutions; children's speech; speech activity; alternative communication; additional communication; socialization of children; visual schedule; pictograms

**Abstract.** The article presents experience in introducing alternative and additional means of communication into the educational process when working with preschool children with severe multiple developmental disorders. The sequence of introducing the pictographic system into teaching and the direction of educational activities with children using alternative and additional communication is carried out.

Обращение к вопросам использования альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации связано с появлением в контингенте детского сада детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Это вызвало у педагогов достаточно много вопросов, связанных с определением направлений и средств обучения детей данной категории. Основные сложности этой деятельности можно определить, сформулировав ряд вопросов, которые стали ключевыми для поиска необходимого инструментария для коррекционно-развивающей работы. Обозначим их в предлагаемой вниманию коллег статье.

Прежде всего, как установить контакт и обучать детей, которых мало что мотивирует?

Как справиться с нежелательным поведением, которое мешает обучению и совместной деятельности?

Как помочь ребёнку с трудностями в понимании речи?

Как быть с обучением детей сложным и многоступенчатым навыкам?

Отвечая на эти вопросы педагогический коллектив детского сада стал открывать для себя мир альтернативной и дополнительной коммуникации.

В современной научно-методической литературе альтернативную и дополнительную коммуникацию рассматривают как любую форму коммуникации помимо речи, которая облегчает социальное взаимодействие человека с другими людьми. Она применяется для расширения коммуникативных возможностей людей, которые не говорят или у которых речь недостаточно развита. Коммуникация называется альтернативной, когда человек общается с собеседником без использования речи, при помощи альтернативных средств. Если речь человека недостаточно развита то, он сможет общаться с помощью дополнительной коммуникации. Она дополняет и поддерживает речь. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации одни и те же [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 18].

Изучение специальной литературы по проблеме воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) позволило авторам статьи определить, что категория детей с особыми образовательными потребностями имеет ряд особенностей: отсутствие стремления к общению, нарушения в поведении, недостаточную гибкость в контактах, эмоциональную истощаемость, системное недоразвитие речи. У большинства детей с ТМНР отсутствует или нарушается способность к устной речи [4, 8, 11, 13, 14, 16, 17]. Указанные выше особенности становятся препятствием для общения ребёнка с тяжелыми множественными нарушениями с окружающими, нарушают его социализацию и адаптацию в обществе. Именно поэтому необходимо обучать детей с ТМНР использованию альтернативных и вспомогательных средств коммуникации (жесты, мимика, системы символов, пиктограммы). Обучение необходимо выстраивать таким образом, чтобы невербальные средства стали стимулом, а не препятствием к использованию речевых средств общения.

Для формирования и развития коммуникативных навыков разработаны системы альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), которые позволяют научить обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития элементарным навыкам общения в доступных для них пределах. При выборе средств АДК рекомендуется учитывать когнитивные, лингвистические, психосоциальные и моторные способности ребёнка. Необходимо выяснить понимает ли ребёнок обращенную речь, может ли соотносить предмет и его изображение со словом [1, 2, 4, 5, 8, 11, 13, 16, 17].

Введение альтернативной и дополнительной коммуникации стало важным аспектом в совершенствовании коррекционно-развивающей работы с детьми в группах компенсирующей направленности МБДОУ № 266 г. Екатеринбурга. Опыт педагогов по использованию средств АДК показал, что выбор этих средств для конкретного ребёнка может быть комбинированным или меняться по мере развития. В процессе внедрения АДК в коррекционно-развивающую работу с детьми с ТМНР педагоги ориентировались на ряд принципов, представленных в литературе: от более реального к более абстрактному; постоянной поддержки мотивации и заинтересованности; функционального использования коммуникации и др. [17].

Практический опыт показал, что ежедневная работа педагогов дошкольной организации позволяет обеспечивать помощь детям с тяжелыми множественными нарушениями развития в процессе овладения альтернативной и дополнительной коммуникацией, где особое место занимает жестовая речь. Жесты и движение тела - составная часть принадлежавшей нам ежедневной коммуникации. В условиях отсутствия и ограниченности разговорной речи альтернативные и дополнительные средства коммуникации становятся единственным доступными и понятными средствами для сообщения информации и взаимодействия с окружающим миром. Работая с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития над коммуникацией с помощью жестов, педагогический коллектив подразумевает не язык жестов (русский жестовый язык), а метод поддерживающей коммуникации – «коммуникация с опорой на жесты» и изначально разработанный для неговорящих маленьких детей, способных слышать [19]. При работе с системой жестов можно реализовать любую функцию и мотивы коммуникации (отказ, согласие; получение желаемого; социальное взаимодействие; информирование).

Образовательная деятельность с детьми с ТМНР позволила констатировать то, что они формируют навыки выражать отказ или одобрение (нравится – не нравится) и использовать жесты «нет – да» движением головы. Дети научаются выражать просьбу продолжить действие с помощью доступного жеста и комментирования словом «еще».

Следующим этапом работы является обучение детей с ТМНР самым простым формам вежливости: благодарность, приветствие, расставание, принятие и выражение просьбы. Для этого педагоги разрабатывали ситуации, в которых воспитанник просил понравившуюся игрушку, предмет и использовал жест «Дай». В ходе этого этапа обучения важно было учитывать правильность построения вопроса. Обратим внимание на то, что ребёнку необходимо научиться понимать вопросы и выбирать предпочитаемый предмет: «Тебе дать это?», «Что тебе дать...?», «Хочешь ...?», «Что ты хочешь ...?». Здесь важным является выстраивание коррекционно-развивающей работы по стимулированию ответов «да» - «нет» с помощью жестов и использование жеста «дай».

Далее вводится обучение детей с ТМНР подражанию предметным, соотносящим, орудийным и предметно-игровым действиям взрослого с помощью жестов (например, сервировка стола игровыми аналогами посуды, укладывание куклы спать, одевание куклы). Взрослые постоянно оказывали каждому ребёнку помощь в имитировании адресованных ему жестов и жестовых комментариев взрослого относительно выполнения действий в режиме дня, их завершения: «умываться», «есть», «заниматься», «гулять» и др.

Важным в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТМНР является обучение детей пониманию последовательности действий и событий. Поэтому педагоги обращали на это особое внимание и учили детей понимать жест выражающий последовательность действий «сначала – потом», а также понимать завершенность действия («все», «конец», «закончили»). Обратим внимание на то, что для содействия пониманию вопросов поискового характера «Где...?» важно показывать указательным жестом предмет: «Покажи...».

В социальном взаимодействии важно уметь выражать свои эмоции, чувства, привязанности: радость, любовь, страх, грусть, злость. Дети с ТМНР с помощью взрослого обучаются использовать жесты для выражения эмоций и объяснения своего состояния, например, обнимающее движение и поглаживание себя по щеке – «я тебя люблю», улыбаться – «радость», сжать кулаки и нахмуриться – «злость», провести «слезы» вниз по щекам – «грусть».

Анализ научно-методической литературы по обучению детей с ТМНР позволил сделать вывод о необходимости включения в образовательный процесс с этой категорией детей метод пиктограмм – использование в целях коммуникации символических изображений, картинок, заменяемых слова. При введении картинок и пиктограмм дети последовательно учатся узнавать и показывать реальный предмет, действие; узнавать предмет или действие на фотографии; узнавать нарисованный предмет или действие; узнавать предмет или действие на пиктограмме. На каждом этапе ребёнка обучают соотносить предмет или действие с его изображением [1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 15, 16, 17, 18].

Процесс введения графических изображений в коррекционно-педагогическую работу и коммуникацию с детьми индивидуален: с кем-то из детей можно пропустить этап фотографий, кто-то сразу перейдет к черно-белым изображениям или пиктограммам. Картинки и пиктограммы могут использоваться единично, например, при выражении просьбы о помощи во время одевания, раздевания или сводиться в коммуникативные таблицы и папки. Количество карточек увеличивается по мере усвоения ребёнком их значения. Введение следующего символа происходит только после того, когда педагог удостоверился, что предыдущий достаточно отработан и усвоен. Их круг расширяется от изображений, обозначающих жизненно важные понятия («пить», «есть», «туалет», «больно»), к изображениям, обозначающим состояния, явления и др., входящие в круг интересов ребёнка [15].

В ходе обучения детей с ТМНР альтернативной или дополнительной коммуникации с помощью пиктограмм использовались следующие приемы. По мере накопления графические символы помещались в коммуникативные таблицы, папки и книги, которые позволяли общаться детям с помощью взрослого на различные темы. Обратим внимание на то, что коммуникативные таблицы изготавливаются для общения ребёнка в различных ситуациях (занятия, прием пищи, умывание, свободного времени и др.) в детском саду и дома. Для создания коммуникативной таблицы необходима плотная основа, к которой при помощи контактной ленты прикрепляем заранее выбранные фотографии, картинки, пиктограммы. При наличии у ребёнка большого словарного запаса таблицы объединяются в папки. Размеры и содержание коммуникативной папки определяются потребностями и возможностями конкретного ребёнка.

Наряду с этим педагоги дошкольной организации разработали и апробировали содержание коммуникативных папок. Представим в статье их краткое описание. На первой странице размещаются картинки, которые позволяют ребёнку поздороваться и попрощаться с собеседником, сообщить о своем настроении, попросить о помощи, поблагодарить. На странице «Мои потребности» размещаем изображения, которые обозначают основные жизненно важные понятия («пить», «спать», «есть», «туалет» и т.д.). Пиктограмма «Я хочу» позволит составлять фразы: «Я хочу есть», «Я хочу пить» и др. Исходя из потребностей и возможностей ребёнка в папке могут быть следующие разделы: «Мой детский сад», «Календарь», «Прием пищи», «Мой дом», «Любимые игрушки», «Разное». «Разное» может содержать фотографии или изображения, сгруппированные по различным лексическим темам. Для удобства использования коммуникативной папки целесообразно сделать закладки и оглавление. Важно, чтобы папка периодически пополнялась новыми пиктограммами, фотографиями, картинками, особенно после важных для ребёнка событий (праздников, прогулок по городу, поездок и т.п.), а также каждый день передавалась домой для общения с родными и близкими.

В практике работы с детьми с ТМНР активно используется визуальное расписание. Визуальное расписание – это способ предоставления информации в форме, которую легче понять, чем устную речь. Визуальные методы предоставления информации помогают привлечь и удержать внимание, проясняют вербальную информацию, позволяют выразить абстрактные понятия, такие как время, последовательность и причинно-следственные связи, обеспечивают структуру для понимания и восприятия сообщений, а также полезны при смене видов деятельности и мест [3, 8, 9, 10, 16, 18]. Для составления расписания педагоги детского сада используют индивидуальные картинки, фотографии, которые понятны ребёнку и отображают действия, которые необходимо выполнить. На разработанной карточке воз-

можно расположение рисунка и подписи. Изображение обозначает то задание, которое будет выполнять ребёнок.

Учитель-дефектолог в условиях образовательной организации учит ребёнка пользоваться определенным видом визуальной поддержки, для начала используется не более одного-двух средств поддержки одновременно, а затем постепенно увеличиваем их количество до достижения желаемого результата. В детском саду используется визуальное расписание, чтобы развить у ребёнка навыки самостоятельной игры, педагоги детского сада начинают работу с одной картинкой. Когда ребёнок научится самостоятельно реагировать на эту картинку, добавляется еще одна, и продолжается работа с двумя картинками, пока ребёнок не научится самостоятельно выполнять оба вида игровых действий. Затем педагог продолжает добавлять картинки одну за другой, пока ребёнок не научится выполнять все действия, которые соответствуют его возрасту.

На первом этапе обучения педагоги детского используют планшет «сначала-потом». Он помогает ребёнку научиться следовать инструкциям, понимать, что сразу за выполнением инструкции следует поощрение. После того, как ребёнок освоил работу с планшетом «сначала – потом», педагог переходит к обучению более сложным визуальным конструкциям с постепенным введением в качестве поощрения словесную похвалу. С ориентацией на визуальное расписание ребёнок поэтапно осваивает сложные комплексные навыки, среди которых может быть прием пищи, самостоятельное одевание – раздевание, поход на прогулку, культурно-гигиенические навыки и др. Для формирования данных навыков выстраивается целостная цепочка, последовательность действий, которой следует ребёнок при её выполнении.

Педагогами детского сада используется визуальное расписание как способ наглядного представления видов деятельности (занятий) и подсказок, ориентирующих ребёнка на то поощрение, которое последует за правильным поведением. Внедрение визуального расписания должно быть индивидуальным для каждого ребёнка, но при этом иметь общие основные три этапа: подготовительный этап, этап освоения расписания индивидуального занятия, этап освоения расписания дня в группе. Для большинства детей необходим подготовительный, «нулевой», этап, который заключается в выработке навыка различения визуальных стимулов. Данный этап продолжается до появления устойчивого навыка соотнесения картинка с предметом, затем можно перейти к первому этапу – внедрения визуального расписания индивидуального занятия. Второй этап работы – внедрение общего группового расписания всего дня. Занятия специалистов ДОУ являются наиболее подходящими для начала работы с визуальным расписанием, поскольку позволяют проработать дефициты визуального восприятия ребёнка, чтобы далее использовать тот визуальный материал, которого требуют жизненные и учебные ситуации, не думая о его сложности.

Визуальное расписание – эффективная стратегия обучения и воспитания детей. Наличие наглядной структуры значительно улучшает качество жизни ребёнка, помогает осваивать новые сложные навыки, снижает тревожность, дает возможность выбора, а главное, учит эффективной коммуникации. Универсального визуального расписания не существует, оно создаётся или подбирается, исходя из поставленных задач. Само по себе расписание работать не будет: требуется целенаправленная работа по обучению ребёнка использовать визуальные подсказки в жизни. Необходимо регулярно вместе с ребёнком обращаться к расписанию, четко соблюдая его структуру и придерживаясь системы поощрения. Использование визуального расписания только в рамках детского сада может быть не эффективным, поэтому обязательным условием внедрения данной технологии будет участие родителей.

Время и усилия, затраченные на поэтапное внедрение визуального расписания в работу педагогического коллектива детского сада, принесли положительные результаты во многих направлениях развития детей: значительно повысилось понимание правил нахождения в группе, что особенно актуально для детей с ограничениями в понимании речи. Начали формироваться навыки сотрудничества, в том числе, в незапланированных ситуациях. Как следствие, заметно снизилось проявления нежелательного поведения, повысилась эффективность индивидуальных и групповых занятий.

Более сложной визуальной конструкцией стало отражение режимных моментов в течение дня – зарядка, завтрак, занятия, прогулка, обед, сон. Карточки с изображением заданий (или действий), которые необходимо выполнить выстраиваем в ряд. Педагог совместно с ребёнком называет каждую карточку, например, сейчас делаем зарядку, потом завтракаем, потом идём на занятие в музыкальный зал и т.д. По мере выполнения заданий, карточки с выполненными заданиями снимаются с расписания. Допускается применения карточек с изображением поощрения.

Эффективное использование альтернативной и дополнительной коммуникации детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития невозможно без системной, постоянной поддержки формируемых коммуникативных умений не только в условиях образовательного учреждения, но и дома. Необходимо единообразие требований и способов коммуникации, использование общих методов и приемов обучения в процессе освоения символов, поэтому участие родителей важно на всех этапах введения средств АДК. В данной статье представлены некоторые возможные варианты использования средств альтернативной коммуникации. Опыт практической деятельности педагогов детского сада по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации показывает, что любая из вышеперечисленных систем может стать эффективным помощником для «неговорящих» детей как в условиях дошкольного учреждения, так и в семье.

### Список литературы

1. Алексеева Е. И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 102-105.
2. Альтернативная и дополнительная коммуникация / ред.-сост. В. Рыскина. СПб., 2016. 288 с.
3. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / ред.-сост. М. Лелюхина. URL: <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/19211.pdf> (дата обращения: 20.03.2024).
4. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями : учебно-метод. пособие. СПб., 2017. 48 с.
5. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 2017. С. 7-16.
6. Баряева Л. Б., Логинова Е. Т., Лопатина Л. В. Рабочая тетрадь «Я говорю», упражнения с пиктограммами «Ребёнок и его игрушки» : учебно-методическое пособие. М., 2017. 32 с.
7. Вечканова И. Г. Абилитационно-социализирующий потенциал использования альтернативной и дополнительной коммуникации в игре и с игрой для детей раннего и дошкольного возраста // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2021. № 4. С. 170-177.
8. Вентланд М., Гайдукевич С. Е., Горудко С. Е. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие. Минск, 2006. 276 с.
9. Горохова Ю. М., Танцюра С. Ю., Крупа Н. Б. Азбука общения: Коррекционно-развивающая программа по альтернативной коммуникации для детей 4-7 лет с ОВЗ. М., 2018. URL: <https://mkounshi.ru/files/docs/dokumenty/detskiy-sad/93658583-a4-1.pdf> (дата обращения: 20.03.2024).
10. Гусева Л. Н., Рубцова М. А. Обучение альтернативной коммуникации детей раннего возраста с ОВЗ. Волгоград, 2021. 147 с.
11. Комарова С. Н. Активизация экспрессивной речи детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Казань, 2020. 154 с.
12. Купчаева П. Е., Христолюбова Л. В., Цыганкова А. В. Проблемы организации тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 189-201.
13. Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР / Т. А. Соловьева [и др.]. М., 2023. URL: [https://ikprao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Methodicheskie\\_rekomendacii\\_po\\_ispolzovaniju\\_sredstv\\_alternativnoj.pdf](https://ikprao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Methodicheskie_rekomendacii_po_ispolzovaniju_sredstv_alternativnoj.pdf) (дата обращения: 20.03.2024).
14. Оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития : учебно-методическое пособие / Е. Н. Елисева, Е. А. Рудакова, Е. В. Семенова. Екатеринбург, 2023. 29 с.
15. Тверская О. Н., Кряжевских Е. Г. Языковая система МАКАТОН в работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях перехода на ФГОС ОВЗ // Современные подходы

и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сборник методических материалов. Пермь. 2018. С. 130-140.

16. 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., 2014. 362 с.

17. Штягтнова Е. А. Альтернативная коммуникация : методический сборник. Новосибирск, 2012. 30 с.

18. Щеглова Н. А., Заширинская О. В. Зрительное восприятие альтернативной коммуникации детьми с интеллектуальной недостаточностью // Петербургский психологический журнал. 2022. № 41. С. 86-109.

19. Wilken E. Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2006. 255 p.