

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Магутина

Применение альтернативных средств общения при обучении коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. Автор рассматривает один из важнейших вопросов специальной педагогики: обучение коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в настоящее время растет число детей, имеющих такие нарушения развития, при которых речь либо отсутствует, либо представлена отдельными вокализациями. Работа с данной категорией детей затруднена, так как возникают сложности взаимопонимания ребенка и взрослого. Предметом исследования является процесс формирования речи у детей с нарушениями развития с использованием альтернативных средств коммуникации. В статье представлен краткий обзор альтернативных средств коммуникации, используемых в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. Также, автор, на примере конкретного случая, раскрывает аспекты практической работы по обучению коммуникации ребенка, имеющего тяжёлые нарушения речи.

Автор опирается на положения и исследования как отечественных ученых: Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Г.Л. Зайцевой, Л.Б. Баряевой, так и зарубежных авторов: Я. Ван Дайк, Гленн Доман, Маргарет Уокер и др.

Научная новизна исследования отражена в попытке совмещения в практической работе с неговорящим ребёнком различных средств альтернативной коммуникации. Такой подход дает положительные результаты в обучении детей с ОВЗ речи, так как учитываются не только возможности конкретного ребёнка, но и удобство использования того или иного средства альтернативного общения с окружающими людьми. К основным выводам данной статьи можно отнести следующие: при обучении детей с ОВЗ, коммуникация которых затруднена или невозможна по тем или иным причинам, необходимо использовать альтернативные средства коммуникации; АСК помогают таким детям ориентироваться во времени, в сменяющихся друг друга различных видах деятельности и выступают в качестве доступных средств общения; необходимо предоставлять ребёнку выбор АСК, учитывая его особенности развития; совмещение нескольких средств альтернативной коммуникации помогает ребёнку развивать речь на разных уровнях языковой системы.

Ключевые слова: альтернативные средства коммуникации, ограниченные возможности здоровья, развитие речи, обучение, PECS, глобальное чтение, жестовая речь, нарушение развития, коррекционная работа, специальная педагогика.

Abstract. The author of the present article views one of the most important issues of special pedagogics, i.e. teaching communication to children with limited health abilities. The rationale of the present article is caused by the fact that today there is a growing number of children with such development disorders when they either have no speech or have serious speech impediments. It is difficult to work with such children because both children and adults working with them cannot really understand each other. Therefore, the subject of the present research is the process of developing speech skills using alternative means of communication. In her research Magutina provides a brief review of alternative means of communication that are used in the course of correctional activities with children suffering from limited health abilities. Based on the analysis of a particular case, the author also reveals

aspects of practical activity aimed at teaching speech skills to children with serious speech impediments. The author bases her research on the provisions and researches of such Russian scientists as L. S. Vygotsky, A. A. Leontiev, G. L. Zaytseva, L. B. Baryaeva, and such foreign authors as J. Van Dyke, Glenn Doman, Margaret Walker, etc. The scientific novelty of the research is caused by the fact that the author attempts to combine various means of alternative communication in the process of practical work with children who suffer from serious speech impediments. The author's approach allows both to achieve positive results because it takes into account individual abilities of each child and to use this or that mean of alternative communication with others. The main conclusions of the present research are as follows: when teaching children with serious speech impediments whose communication is either difficult or impossible for certain reasons, it is necessary to use alternative means of communication; alternative means of communication allows such children to adjust to the time and changing activities and acts as an additional means of communication; it is necessary to allow a child to choose a certain alternative means of communication taking into account his developmental peculiarities; and combination of several means of alternative communication enables a child to develop his speech abilities at different levels of the language system.

Keywords: special pedagogics, correctional work, developmental disorders, gestures, global reading, PECS, teaching, speech development, limited health abilities, alternative means of communication.

«Счастье – это, когда тебя понимают»
(из к/ф «Доживем до понедельника»).

Речь является основным средством общения между людьми. Однако донести информацию можно разными способами. Например, общение с помощью жестов используется в различных ситуациях. Военные имеют в своем арсенале жестовые средства коммуникации, которые помогают им понимать друг друга на расстоянии. Регулировщики движения на дорогах, используя специальные жесты, общаются с автомобилистами и пешеходами. У спортсменов, особенно командных видов, также имеются средства жестового общения. Так, например, волейболисты показывают игрокам своей команды слабые зоны противника. Баскетболисты обозначают жестами игровые комбинации, и, таким образом, понимают друг друга. Понимание между игроками в командных видах спорта является основой их успешного выступления на соревнованиях. Коммуникация между спортсменами и судьями, также, часто осуществляется с помощью различных жестовых обозначений.

В процессе общения, многие люди используют жестикуляцию, т.е. сопровождают свою речь определёнными жестами. В зависимости от ситуации, это может происходить более сдержанно, например, при деловом стиле коммуникации или же более раскрепощённо – при

общении с близкими людьми и родственниками. Жест может быть естественным, и служить для некоторой помощи в процессе говорения, может быть выразительным, чтобы передать какой-либо образ, например, на сцене. Для того чтобы речевой процесс был более окрашенным, включается мимика. С её помощью человек может чётче передавать и доносить до окружающих эмоции, которые он испытывает. Следовательно, мимика также служит средством для понимания людей, говорящих друг с другом.

В различных жизненных ситуациях нам приходится встречаться со знаками и схемами. Например, карта, которая является своеобразной схемой, доносит до нас необходимую информацию. Дорожные знаки «общаются» с нами каждый день. В аэропорту, в метро, на железнодорожном вокзале и автовокзале, нас окружают пиктограммы, которые помогают нам ориентироваться в малознакомых местах.

Из выказанного следует, что люди, которые владеют устной речью, как основным средством общения, постоянно используют в своей жизни и некоторые способы альтернативной коммуникации, при которой голос не нужен.

Однако есть и такие люди, которые воспринимают и используют устную речь ограниченно, или вовсе не владеют ей. Для такой категории граждан альтернативное общение является единственным способом взаимодействия с окружающим миром. Это люди, которые имеют

какие-либо нарушения в развитии, т.е. люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Они представляют собой очень разнообразную и разнородную группу.

Люди с нарушенным слухом, имеют свою систему общения-РЖЯ (русский жестовый язык), которая является богатой и развитой лингвистической системой. Жестовый язык имеет определённые особенности, которые отличают его от словесной речи. Эти особенности проявляются на разных уровнях языковой системы: лексическом, морфологическом, синтаксическом. Процесс овладения жестовым языком маленькими неслышащими детьми схож с овладением словесным языком слышащими детьми. Несмотря на то, что отношение отечественных сурдопедагогов к использованию средств жестового языка в процессе обучения детей с нарушением слуха менялось на протяжении развития дефектологии, жестовая речь всегда будет являться основным средством межличностной коммуникации неслышащих, которое имеет также важное значение в развитии их познавательной деятельности. Так, сурдопедагог, исследователь жестового языка Г.Л. Зайцева ссылается в своей книге «Жестовый язык. Дактилология» на советского психолога Л.С. Выготского, который внес огромный вклад в развитие отечественной дефектологии: «Жестовая речь “есть подлинная речь во всём богатстве её функционального значения”, т.е. не только средство межличностного общения глухих, но и средство “внутреннего мышления” самого ребёнка» [1, с. 89].

Люди, имеющие нарушение зрения, могут использовать для общения устную речь, но читают и пишут они с помощью рельефно-точечного тактильного шрифта Брайля. Лица, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата также могут иметь затруднения в коммуникации, которые выражены в различной степени. В тяжёлых случаях общение с помощью устной речи становится невозможным.

Отдельный блок знаний охватывает вопросы образования и воспитания лиц с ОВЗ. Это особая область педагогического знания, накопившая методы обучения детей с особенностями развития. Одним из актуальных вопросов специальной педагогики является обучение

коммуникации. Поскольку умение общаться с окружающими является одним из основных факторов социализации.

Л.С. Выготский ввёл одно из основополагающих понятий специальной педагогики, понятие о сложной структуре дефекта [2]. Первичный дефект представляет собой различные биологические повреждения, а вторичные нарушения и отклонения третьего порядка, являются его следствием и выражаются в недоразвитии высших психических функций, к которым, также, относится речь. Если на первичный дефект практически невозможно повлиять педагогическими методами, то на преодоление вторичных и третичных отклонений направлены все усилия дефектологов и специальных психологов, так как они поддаются коррекции. При обучении ребёнка с особенностями в развитии речи, необходимо опираться на различные виды деятельности. Такое положение о единстве речевого и психического развития и комплексном подходе к их изучению было предложено А.А. Леонтьевым, А.Н. Леонтьевым, Л.С. Выготским. На практике это реализуется в бытовых ситуациях, в игровой деятельности, на специальных уроках, например, предметно-практическом обучении в школе для глухих детей.

Специальная педагогика развивается, образуются новые подходы и направления, в том числе к обучению детей с ОВЗ речи. Особо актуальными и интересными являются исследования и методические разработки отечественных и зарубежных авторов об альтернативных системах коммуникации (Е. Пташник, Г.Л. Зайцева, Л.Б. Баряева, Т.А. Баилова, Е.А. Заречнова, Стивен фон Течнер, Маргарет Уокер, Я. Ван Дайк, Лори Фрост и др.).

Существует ряд нарушений развития, при которых устная речь может быть представлена отдельными вокализациями, или же вовсе отсутствовать. К таким нарушениям можно отнести расстройства аутистического спектра, органические поражения речевых зон коры головного мозга, нарушения опорно-двигательного аппарата, особенности развития эмоционально-волевой сферы, комплексные нарушения.

В таких случаях, педагог, работающий с перечисленными категориями детей, должен об-

ладать знаниями по установке контакта с ними, должен уметь вступать в диалог с безречевым ребёнком. Основной целью на начальном этапе обучения таких детей является поиск альтернативных средств общения, с помощью которых ребёнок смог бы вступать во взаимодействие с окружающими взрослыми; понимая, что от него требуют; что необходимо сделать.

Далее перечислим те альтернативные средства общения, которые используются в коррекционной работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Альтернативными, в данном случае, называются все неголосовые системы коммуникации [3, с. 188].

Мануальные знаки (жесты). К этой системе относятся различные жестовые обозначения, как естественные, так и специальные, например, РЖЯ – русский жестовый язык. У каждой страны есть свой национальный жестовый язык. Жестовые языки имеют собственную грамматику, их система словоизменения и порядок слов отличаются от устного языка. Жестовые языки необходимо отличать от жестовых систем, которые сконструированы так, чтобы передавать устную речь слово в слово, т.е. копировать её, например, КЖР – калькирующая жестовая речь.

Графические символы. Включают в себя различные символы-изображения. К таким средствам АСК можно отнести: Блиссимволику, пиктограммы и различные картиночные способы коммуникации.

Блиссимволика – международная языковая система, которая состоит из нескольких сотен базовых графических символов, она способна заменить любой естественный и искусственный язык на письме. Эту систему придумал Карл Блисс для облегчения коммуникации людей разной национальностей, живущих на одной территории. Но для таких целей Блиссимволика никогда не использовалась. Своё применение она нашла в обучении детей с ОВЗ. Каждый блиссимвол представляет собой понятие. Также, блиссимволы могут создавать новые символы, которые будут обозначать новые понятия. В настоящее время организация «Blissymbolic Communication International» использует Блиссимволику для людей, которые имеют различные нарушения в устном общении. Метод обучения с помощью

Блиссимволики используется в Канаде, Швеции и других странах. Блиссимволисты утверждают, что некоторые пользователи, которые научились общаться благодаря Блиссимволике, легче учатся читать и писать, чем пользователи, которые не знали Блиссимволики.

Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы). Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки, которые образуют белый силуэт на чёрном фоне; слово написано белыми буквами над изображением.

Картиночные символы коммуникации, к которым можно отнести систему PECS (система обмена изображениями), коммуникативные доски, коммуникативные книги.

Предметные символы. К таким символам относятся натуральные предметы, макеты или модели этих предметов, отражающие и символизирующие действия или события.

Коммуникация с помощью вспомогательных устройств, которые помогают людям выразить себя. К таким устройствам относятся, например, неэлектронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем, специальные клавиатуры, а также, устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях, с экранами и искусственной речью; речевые тренажеры, коммуникационные планшеты, коммуникаторы, говорящие кнопки.

Существуют такие виды альтернативных средств коммуникации, которые сочетают в себе жесты, какие-либо символы, устную и письменную речь. К ним можно отнести систему Макатон и систему календарей.

Система Макатон – это языковая программа с использованием жестов, символов и звучащей речи, которая помогает людям с речевыми трудностями общаться. Использование жестов делает коммуникацию возможной для людей, у которых отсутствует речь или же она крайне неразборчива. Символы могут помочь общаться тем, кто не может жестикулировать или предпочитает графическое выражение речи. Макатон был разработан в Великобритании в 70-х гг. 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.

Значительную роль в обучении детей с нарушениями развития приобретает работа с календарём.

Календарь – это символическая система коммуникации, в которой различные символы используются для представления основных видов деятельности в течение определенных отрезков времени. Благодаря календарной системе ребенок включается в ежедневную последовательность событий и видов деятельности, что становится основой для развития различных средств коммуникации. Календарная система как методика была разработана в Голландии. Её авторами являются Я. Ванн Дайк, М. Джансен, Т. Виссер. Выделяют следующие типы календарей:

- Предметный календарь (символами являются натуральные и схематизированные предметы, их барельефное, рельефное, контурное изображение);
- Картинный календарь (изображение какого-либо предмета, вида деятельности или места её осуществления);
- Календари смешанного типа (в котором изображение дополнено словом);
- Календари с использованием словесной речи.

Работая с календарём, педагог учит детей связывать сигналы (предмет, символ, рисунок, жест) с определёнными реакциями и поведением, что является важным условием для обучения вообще, для обучения коммуникации в особенности. Выбор вида и направленности используемых наглядных средств зависит от физических, сенсорных, моторных, психических, интеллектуальных возможностей ребёнка.

Работа с календарём решает следующие задачи:

- Даёт ребёнку представление о предстоящем виде деятельности;
- Даёт возможность ожидать следующее событие, действие, деятельность;
- Предупреждает, что могут случиться неожиданные события;
- Позволяет принимать участие в определении событий дня;

- Позволяет сформировать временные события;
- Помогает развитию коммуникативных навыков.

Календари различных видов и типов активно используют в России при обучении слепоглухих детей и детей, которые имеют другие нарушения развития.

Обучая детей, имеющих нарушения развития, чтению, используют различные методики. Так, например, в Программе образования учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью (2011 г.) выделен раздел «Альтернативное чтение (чтение)», в который включено обучение следующим вариантам «чтения»: «чтение» телесных и мимических движений; «чтение» изображений на картинках и картинах; «аудиальное чтение»; «чтение» видеоизображений; «чтение» пиктограмм; глобальное чтение; чтение букв, цифр и других знаков; чтение по складам и т.п.

«В силу значительных ограничений вербальной коммуникации учащийся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью оказывается в большой зависимости от коммуникативных партнёров, поэтому так важно научить его альтернативным приёмам работы с различными видами доступной информации» [4, с. 30].

При выборе альтернативных средств коммуникации необходимо учитывать характер нарушений каждого конкретного ребенка и его индивидуальные особенности. Некоторые дети довольно легко овладевают средствами жестового языка, кто-то предпочитает использовать картинки для того, чтобы общаться с окружающими. Работая в школе для детей, которые имеют различные нарушения развития, многие из которых не владеют устной речью, могу сказать, что ребёнку необходимо предоставить выбор. Т.е. предложить ему несколько средств альтернативной коммуникации, возможно, в разных ситуациях, такой особенный ребёнок будет использовать разные средства общения. Например, обучая детей жестам, надо учитывать то, что этими жестами будет владеть узкий круг людей: педагоги и члены семьи ребёнка. А вот, картинку с изображённым на ней предметом или действием поймёт любой человек.

Стоит немного сказать о способе коммуникации, который заключается в обмене картинками. PECS (Picture Exchange Communication System) разработана в США (Лори Фрост, Энди Бонди), она направлена на проявление ребёнком инициативы в общении. Данная методика обучения коммуникации состоит из шести этапов. Переходя от этапа к этапу, ребёнок научается сообщать о желаемом предмете или действии, отказываться от чего-либо, складывать несколько карточек в предложение, спонтанно реагировать на происходящее вокруг, показывая необходимую картинку. Такая система общения даёт возможность неговорящему ребёнку быть понятым окружающими.

Неговорящего ребёнка можно обучить чтению. В таких случаях следует использовать неклассические методы, а, например, методику глобального чтения. Использовать методику глобального чтения в коррекционно-развивающей работе с детьми предлагали: педагог Мария Монтессори, врач-физиотерапевт Гленн Доман, сурдопедагог Рау Н.А. Гленн Доман разработал и подробно описал методику обучения с помощью глобального чтения для детей, которые родились с различными органическими повреждениями мозга. В классическом варианте обучения чтению (аналитическому) мы идём от буквы к слову, в методике глобального чтения мы идём в обратном порядке, от слова. Гленн Доман предположил, что это более физиологичный способ, так как люди мыслят и оперируют целыми словами. Суть методики состоит в том, что ребёнку предъявляют таблички со словами, написанными красными буквами и соответствующую картинку на несколько секунд, предъявление которой подкрепляется произнесением слова. Данная методика немного видоизменялась и использовалась логопедами, сурдопедагогами, дефектологами в работе с детьми, имеющими различные нарушения. Б.Д. Корсунская предложила использовать методику глобального чтения в работе с глухими дошкольниками, принципы метода изложены в книге «Методика обучения глухих дошкольников речи» (1969 г.). В программе образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью под редакцией Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой выделен блок

«Альтернативное чтение (чтение)», который включает в себя раздел обучения глобальному чтению детей данной категории. В книге Л.Г. Нуриевой «Развитие речи у аутичных детей. Методические разработки» описана методика работы по обучению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) глобальному чтению. Также, в настоящее время данная методика обучения чтению используется многими родителями с детьми раннего возраста, у которых нет нарушений, для более продуктивного речевого и когнитивного развития.

Использование в коррекционной работе с детьми, не владеющими устной речью, средств жестовой речи является весьма результативным. Так, например, норвежские лингвист Стивен фон Течнер и психолог Харальд Мартинсен утверждают, что «нет ни одного исследования, доказавшего отрицательное влияние освоения жестового языка на развитие речи. И наоборот, исследования показали, что использование жестов положительно сказывается на развитии речи. Более того, в последние годы некоторые родители нормально развивающихся еще неговорящих детей стали использовать жесты, чтобы ускорить когнитивное и языковое развитие своих детей. Существует ряд исследований, демонстрирующих положительное влияние обучения жестам на развитие речи у людей с аутизмом и нарушениями обучения» [5, с. 156]. В процессе онтогенеза сначала появляется жест, как средство коммуникации с окружающим миром. Ребёнок указывает на интересующий его предмет, а потом пытается вокализовать, чтобы добиться желаемого. Неговорящих детей, которые имеют нарушения в развитии, учат говорить «заново», начиная с самых ранних этапов формирования речевых навыков, к которым можно отнести и общение с помощью жестов. Существуют специальные жесты, которые обозначают различные предметы и действия. Однако некоторые из них бывают сложны для воспроизведения детьми с ОВЗ. Поэтому, в процессе непосредственной практической работы с ребёнком, я нередко придумываю жесты, соответствующие ситуации, которые могут быть легко усвоены. Важно дать ребёнку такие средства коммуникации, которые были бы для него удобны.

Анализируя, имеющиеся методики по обучению неговорящих детей коммуникации, с помощью средств альтернативного общения, важно обратить внимание на то, что авторы не предлагают совмещать различные способы общения в практической работе. На мой взгляд, именно вариативность в применении АСК в работе с конкретным ребенком делает ее результативнее. Обучая ребёнка, сразу несколькими средствами общения, мы даем ему возможность выбора. Так, например, при общении с близкими людьми ребёнок может использовать жестовые обозначения, так как ими могут овладеть члены его семьи. А систему PECS этот же ребёнок может применять в общении с малознакомыми людьми, так как изображение на картинке способен понять каждый. Работа по методике глобального чтения поможет ребёнку с ОВЗ овладеть тем, что каждый предмет и его изображение имеют своё название, а это в свою очередь, показывает основную функцию слова в языке – номинативную. Для того чтобы показать эффективность теоретического предположения о совмещении нескольких АСК, предлагаю рассмотреть опыт работы с ребёнком, имеющим тяжёлые нарушения устной речи.

А. – 8 лет, младший ребенок в семье, учится во 2-ом классе специальной (коррекционной) образовательной школы 8 вида. Устная речь А. представлена цепочками слогов, отдельными вокализациями и простыми словами («да», «мама»). Девочка понимает обращённую речь, выполняет бытовые просьбы и учебные инструкции. В контакт с окружающими вступает охотно, но иногда действия А. носят грубый характер (например, резко тянет ребёнка за руку, когда хочет помочь ему; громко вскрикивает, когда предлагает взрослому поиграть с ней во что-либо и т.п.). В школе А. часто проявляет агрессию к детям, которые слабее её. Есть предположение, что такая реакция возникает у девочки из-за ревности. Когда мама уделяет больше внимания старшей дочке, то А. испытывает раздражение, которое выражает в агрессивной форме. Так же происходит и в школе, где учится А. Педагог, вынужден оказывать больше внимания детям, которые, например, имеют дополнительные нарушения опорно-двигательного аппарата.

Следовательно, А. переносит образцы поведенческой реакции, сформированные в семье, и на ситуацию, возникающую в условиях образовательного учреждения.

Необходимо, сказать о том, что агрессивные вспышки у детей с ограниченными возможностями здоровья, не владеющих устной речью, довольно частое явление. Основной причиной такого поведения, является непонимание ребенка окружающими людьми. Дети не могут выразить то, что они хотят, то, что их волнует, и для решения этой проблемы необходимо подобрать доступные средства коммуникации, которые смогли бы стать связующим звеном между ребёнком и окружающим миром.

Причины, которые вызывают нарушения развития у детей, различны. В основе нарушения, как правило, лежат органические поражения тех или иных зон коры головного мозга, в результате чего формирование органов и их функций происходит с отставанием, или же не развивается вовсе. Но не стоит забывать о роли психологических факторов, в процессе пренатального и постнатального периодов развития. Можно предположить, что в случае с А. именно психологическое состояние матери во время беременности могло вызвать последующие нарушения развития у ребёнка. Мать А. находилась в стрессовом состоянии до, в процессе и после беременности. Причиной такого состояния было негативное отношение отца будущего ребёнка к своей жене. Оно выражалось как в эмоциональном давлении, так и в физическом насилии. Мать, находясь в подавленном, депрессивном состоянии, периодически думала о выкидыше. Конечно, такое протекание беременности не могло ни отразиться на состоянии плода, как физическом, так и психологическом. В итоге А. родилась с определёнными нарушениями развития, которые затрагивают эмоционально-волевою сферу, интеллект и способность к овладению речью.

Занятия с А. проходят два раза в неделю, на протяжении полугода. Перед непосредственным началом работы были сформулированы следующие задачи:

- установление эмоционального контакта с А.;
- выбор подходящих средств альтернативной коммуникации;

- формирование доступных средств общения;
- преодоление нежелательного поведения (агрессии по отношению к окружающим).

А. реагирует на происходящее вокруг довольно эмоционально: искренне удивляется чему-то новому; радуется, когда происходит что-либо приятное для нее; грустит, когда мама, например, уходит на работу. Но необходимо отметить, что эмоциональные проявления не всегда носят адекватный характер. Например, при выполнении бытовой или учебной инструкции, А. может громко закричать, но при этом улыбаться или смеяться. Девочка демонстрирует навязчивые действия. Перед началом занятия поправляет по несколько раз коврик под столом, злится, когда на столе что-либо лежит неровно или не на своём месте, и не успокаивается, пока не разложит вещи. Все перечисленные действия сопровождаются вокализациями с раздражительной интонацией.

Установление эмоционального контакта с ребёнком является важной составляющей начала обучения. Для вовлечения А. в процесс занятий использовались игровые ситуации. В процессе чего педагог отталкивался от интересов ребёнка, т.е. буквально «шёл за ребёнком». Например, А. любит играть с куклой, значит, в занятия необходимо включать задания, в которых будет использоваться эта игрушка. Важно, что задания и игровые действия с любимыми предметами ребенка, должны отвечать задачам обучения. Не должно быть игры ради игры.

А. – общительная девочка, пытается, как может, рассказать окружающим людям о том, что ее волнует. Когда девочка на занятии с логопедом слышит слово, которые вызывает у нее какие-либо эмоции или воспоминания, то сразу же начинает вокализировать и жестикулировать, показывая своё желание общаться. Логопед не остается равнодушным к таким ситуациям, он, в свою очередь, вступает в диалог с А., задаёт ей вопросы, которые могут ему помочь понять, о чём идёт речь.

А. положительно приняла занятия с педагогом, но отказывалась заниматься с родственниками. Тогда было принято решение включать сестру или маму в процесс обучения. Для этого

проводились совместные игры. Примеры игр: участники сидят на стульях в кругу, и передают друг другу мяч, проговаривая при этом стихотворение; или же играют по очереди на бубне и поют песню. Упражнения и игры, которые проводятся в кругу, благотворно влияют на эмоциональное и психологическое самочувствие участников группы, что способствует укреплению отношений между ними. Урок-круг является одной из форм обучения детей, которые имеют различные нарушения развития. Постепенно А. начала менять свою позицию к занятиям с родственниками. Теперь девочка выполняет задания педагога с мамой и старшей сестрой.

При подборе доступных средств коммуникации для А., было принято решение остановиться на следующих: жестовых обозначениях слов, методике глобального чтения, системе PECS. У А. хорошо развито подражание, что облегчает восприятие и усвоение лексического материала, предъявляемого в виде жестов. Данный вид альтернативного средства коммуникации используется для регуляции поведения на занятиях, и для обозначения различных слов по лексическим темам. Жестовое обозначение всегда сопровождается устной речью логопеда, также используется подкрепление в виде натуральных предметов, игрушек, картинок, предметных и игровых действий. У ребёнка формируется образ слова, его жестовое обозначение, способы действия с предметами. Например: педагог показывает ребёнку чашку, затем показывает соответствующий жест, далее следует показ действия с предъявляемым предметом. Большое внимание уделяется обучению жестам в естественных спонтанных ситуациях. Например, в бытовой ситуации, когда А. обедает и протягивает руку к желаемому предмету, то необходимо показать ей соответствующий ситуации жест «Дай» и добиться его повторения. В такой постоянный обучающий процесс необходимо включать родственников А. Они должны знать все пройденные на занятиях жесты и уметь использовать их. Но окружающие не всегда понимают жесты, которые им показывает А. Поэтому, чтобы дать девочке больше средств общения, было принято решение использовать систему альтернативной коммуникации PECS. Благодаря данной методике, А. может сообщать

окружающим о своих желаниях, что позитивно сказывается на эмоциональном и психологическом состоянии девочки. Её понимают.

Методика глобального чтения помогает А. усвоить, что предметы, изображения, действия, жесты, и вообще всё, что её окружает, имеет свое графическое обозначение. Т.е. слово можно написать, и, следовательно, прочитать. Как уже говорилось, обучая детей с различными нарушениями развития чтению, часто используют именно метод глобального чтения, так как он «...позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память» [6, с. 10]. В процессе такой работы А. совместно с логопедом изготовила «Альбом глобального чтения». На первой странице альбома вклеивается фото ребенка, далее фото членов его семьи, затем подбираются и распечатываются фотографии или картинки по различным лексическим темам. Важно отметить, что работа с «Альбомом глобального чтения» сопровождается жестовым обозначением изучаемых слов. На каждой странице альбома располагается по две фотографии или картинки и, следовательно, по две таблички с соответствующими словами под ними. Работу по методике глобального чтения я предлагаю разделить на пять основных блоков [7, с. 209]. Овладевая материалом на каждом из блоков, ребёнок учится: подкладывать письменные таблички под соответствующие изображения; находить нужное слово среди прочих; составлять простые предложения.

Также, в работе с А. используются методы и приёмы классической логопедии, например, фонетическая ритмика для вызывания звуков, проговаривания слогов и слов. «Фонетическая ритмика – это система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определённого речевого материала (звуков, слогов, слов фраз)» [8, с. 3]. Благодаря данной системе, А. произносит некоторые звуки, слоги, и несколько слов.

Работа с А. длится полгода, и уже можно говорить об определённых успехах и результатах. Девочка положительно относится к занятиям, которые проводит логопед, радуется встрече. А. здороваётся, используя жест, а прощается устно. Для А. были подобраны такие средства альтернативной коммуникации, которые помогают ей выражать свои потребности и желания. Агрессивные действия А. по отношению к окружающим уменьшились, так как она может выразить то, что её волнует. Продолжается работа по вызыванию звуков, слогов и слов, а также, по расширению средств альтернативного общения на основе введения нового лексического материала.

Растёт число детей с ОВЗ, устное общение которых крайне затруднено или вовсе невозможно. Необходимо адаптировать имеющиеся методы и приёмы работы под особые потребности таких детей. Альтернативные средства коммуникации дают возможность ребёнку быть понятым окружающими. Данные средства коммуникации в одних случаях служат отправной точкой на пути к овладению устной речью, а в других – выступают основным средством общения на протяжении всей жизни человека с ОВЗ. На представленном примере практической работы с ребёнком, имеющим тяжёлые нарушения речи, показано, что необходимо предоставлять ребенку выбор АСК, учитывая его особенности развития, а также, что совмещение нескольких средств альтернативной коммуникации помогает ребёнку развивать речь на разных уровнях языковой системы. Всё это говорит о том, что использование альтернативного общения в коррекционной работе с детьми с ОВЗ, является полезным и результативным направлением в современной специальной педагогике. Это направление необходимо развивать и совершенствовать. В свою очередь, в данной статье, я предприняла попытку внедрения новой идеи в обучение неговорящих детей коммуникации с помощью АСК, эта идея состоит в совмещении нескольких средств альтернативного общения, что, как показывает, описанный мной, практический опыт, является весьма результативным.

Список литературы:

1. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. М.: Владос, 2000. 192 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
3. Магутина А.А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015). Уфа: Лето, 2015. 112 с.
4. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. 480 с.
5. Течнер Стивен фон, Мартинсен Харальд. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 432 с.
6. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методические разработки. М.: Теревинф, 2013. 107 с.
7. Магутина А.А. Использование методики глобального чтения в коррекционной работе с детьми, имеющими комплексные нарушения развития и не владеющими устной речью // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016). Краснодар: Новация, 2016. 277 с.
8. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. М.: Владос, 1996. 240 с.
9. Доман Glenn. Как научить ребенка читать. Ласковая революция. М.: АСТ, 2004. 256 с.
10. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
11. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Хрестоматия по возрастной психологии: уч. пособ. для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
12. Пташник Е. Несимволическая и символическая коммуникация слепоглухих детей. Сергиев Посад, 2005. 79 с.
13. Блаха Ребекка. Календари. Пособие по формированию средств общения / Пер. с англ. Сергиев Посад: ФГУ СПДДС – Росздрава, 2007.
14. Ван Дайк Я. Обучение и воспитание слепоглухих как особой категории аномальных детей // Дефектология. 1992. №4. С. 36-44.
15. Дюкен Франсуаза, Лопатина Л.В. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 56.
16. Заречнова Е.А. Средства общения, доступные детям с нарушениями зрения и слуха и их роль в формировании умения общаться // Дефектология. 2010. №2. С. 40-46.
17. Заречнова Е.А., Топоркова Е.Н. Календари. Приемы работы с разными видами календарей для детей с нарушениями развития, включая слепоглухоту // Дефектология. 2011. №6. С. 40-47.
18. Амарал Исабель, Лолли Денис. Коммуникативный подход к обучению слепых детей с множественными нарушениями // Дефектология. 2011. №3. С. 71-79.
19. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. М.: Парадигма, 2012. 128 с.
20. Сансон Патрик. Психопедагогика и аутизм. Опыт работы с детьми и взрослыми. М.: Теревинф, 2013. 208 с.
21. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. М.: Теревинф, 2013. 236 с.
22. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и моторной алалией. М.: Классик стиль, 2003. 166 с.

23. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2014. 128 с.

References (transliterated):

1. Zaitseva G.L. Zhestovaya rech'. Daktilologiya. M.: Vlados, 2000. 192 s.
2. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii. SPb.: Lan', 2003. 654 s.
3. Magutina A.A. Al'ternativnye sredstva obshcheniya, ispol'zuemye v korrektsionnoi rabote s negovoryashchimi det'mi // Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki: materialy VI mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, mart 2015). Ufa: Leto, 2015. 112 s.
4. Programma obrazovaniya uchaschikhsya s umerennoi i tyazheloi umstvennoi otstalost'yu / Pod red. L.B. Baryaevoi, N.N. Yakovlevoi. SPb.: TsDK prof. L.B. Baryaevoi, 2011. 480 s.
5. Techner Stiven fon, Martinsen Kharal'd. Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nyuyu kommunikatsiyu. Zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudei s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe rasstroistvami autisticheskogo spektra. M.: Terevinf, 2014. 432 s.
6. Nurieva L.G. Razvitie rechi u autichnykh detei. Metodicheskie razrabotki. M.: Terevinf, 2013. 107 s.
7. Magutina A.A. Ispol'zovanie metodiki global'nogo chteniya v korrektsionnoi rabote s det'mi, imeyushchimi kompleksnye narusheniya razvitiya i ne vladeyushchimi ustnoi rech'yu // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy VIII mezhdunar. nauch. konf. (g. Krasnodar, fevral' 2016). Krasnodar: Novatsiya, 2016. 277 s.
8. Vlasova T.M., Pfaenrodt A.N. Foneticheskaya ritmika: Posobie dlya uchitelya. M.: Vlados, 1996. 240 s.
9. Doman Glenn. Kak nauchit' rebenka chitat'. Laskovaya revolyutsiya. M.: AST, 2004. 256 s.
10. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. M.: Prosveshchenie, 1969. 214 s.
11. Leont'ev A.N. Obshchee ponyatie o deyatel'nosti // Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii: uch. posobie dlya studentov / Pod red. D.I. Fel'dshteina. M.: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. 304 s.
12. Ptashnik E. Nesimvolicheskaya i simvolicheskaya kommunikatsiya slepoglukhikh detei. Sergiev Posad, 2005. 79 s.
13. Blakha Rebekka. Kalendari. Posobie po formirovaniyu sredstv obshcheniya / Per. s angl. Sergiev Posad: FGU SPDDS – Roszdruva, 2007.
14. Van Daik Ya. Obuchenie i vospitanie slepoglukhikh kak osoboi kategorii anomal'nykh detei // Defektologiya. 1992. №4. S. 36-44.
15. Dyukun Fransuaza, Lopatina L.V. Al'ternativnye sredstva kommunikatsii s negovoryashchimi det'mi. SPb.: RGPU im. A.I. Gertsena, 2001. S. 56.
16. Zarechnova E.A. Sredstva obshcheniya, dostupnye detyam s narusheniyami zreniya i slukha i ikh rol' v formirovanii umeniya obshchat'sya // Defektologiya. 2010. №2. S. 40-46.
17. Zarechnova E.A., Toporkova E.N. Kalendari. Priemy raboty s raznymi vidami kalendarei dlya detei s narusheniyami razvitiya, vklyuchaya slepoglukhotu // Defektologiya. 2011. №6. S. 40-47.
18. Amaral Isabel', Lolli Denis. Kommunikativnyi podkhod k obucheniyu slepykh detei s mnozhestvennymi narusheniyami // Defektologiya. 2011. №3. S. 71-79.
19. Lynskaya M.I. Formirovanie rechevoi deyatel'nosti u negovoryashchikh detei s ispol'zovaniem innovatsionnykh tekhnologii. M.: Paradigma, 2012. 128 s.
20. Sanson Patrik. Psikhopedagogika i autizm. Opyt raboty s det'mi i vzroslymi. M.: Terevinf, 2013. 208 s.
21. N'yumen Sara. Igry i zanyatiya s osobym rebenkom. Rukovodstvo dlya roditelei. M.: Terevinf, 2013. 236 s.
22. Sobotovich E.F. Rechevoe nedorazvitie detei i puti ego korrektsii: deti s narusheniem intellekta i motornoj alaliei. M.: Klassik stil', 2003. 166 s.
23. Yanushko E.A. Igry s autichnym rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeistviya, razvitie rechi, psikhoterapiya. M.: Terevinf, 2014. 128 s.