

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 233»

г. Ярославль проспект Дзержинского 73а

Проект

" Альтернативная и дополнительная коммуникация как способ социально-коммуникативного развития дошкольников с ОВЗ"

Авторы:

Лягушева Н.Ю. учитель - дефектолог, воспитатель высшей
квалификационной категории

Нагибина Ирина Юрьевна учитель – логопед, воспитатель высшей
квалификационной категории

Самолетова Е.Н. педагог-психолог высшей квалификационной категории

В настоящее время является важным и актуальным вопрос социализации и интеграции детей с тяжелыми нарушениями развития в общество. И становится понятно, что решение проблемы включения детей с ОВЗ в активную жизнь социума невозможно без налаживания с ними социального взаимодействия и коммуникации.

Коммуникация – это процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией и характеризующийся взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. Традиционным для осуществления коммуникативного воздействия в обществе является использование речевых средств общения. Особенности вербальной речи детей с ОВЗ, такие как минимальный словарь, ограничивающий способность к восприятию и пониманию речи окружающих, недостаточная мотивация к использованию речи в общении или отсутствие речи совсем, затрудняют процесс коммуникации с другими людьми, в дальнейшем делают практически невозможным социализацию. Большая часть детей с тяжелыми нарушениями развития, остается безречевой.

Дети с расстройством аутистического спектра возникшем в результате нарушения развития мозга, характеризуются выраженной недостаточностью или полным отсутствием потребности в контакте с окружающими. Дети боятся новизны, испытывают страх при любом изменении окружающего порядка, склонны стереотипным движениям. Коммуникативные нарушения оказывают воздействие на развитие речи аутичных детей. Как правило, такие дети не используют речь как средство общения, они не обращаются с просьбой. Содержание речи отличается сочетанием либо примитивных форм (лепет, эхолалии), либо употреблением сложных выражений и оборотов, которые свойственны детям более старшего возраста и взрослым. У некоторых детей наблюдается полное отсутствие речи.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается системное недоразвитие речи, характеризующееся недоразвитием всех компонентов речевой

деятельности: фонетической, фонематической, лексико-грамматической, синтаксической. В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора такие дети долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими, недостаточно четко и воспринимают речь. Умственно отсталые дети усваивают отдельные слова по подражанию, с трудом овладевают произносительной стороной речи, их словарный запас беден, ограничен обиходно-бытовой тематикой.

Несмотря на неоднородность нарушений, для этих детей общим является отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации общения, повышенная эмоциональная истощаемость.

В дошкольном возрасте у детей нарушения коммуникации проявляются в разных областях:

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

- недостаточный опыт общения с окружающими людьми приводит к использованию ребенком типичных, устоявшихся и понятных ближайшему окружению форм общения, которые могут быть ясны близким взрослым, но не информативны для более широкого круга общения (специалистов, знакомых семьи, соседей и пр.). Недостаточность понятных форм общения приводит к

снижению самостоятельности ребенка и сужению области социальных контактов;

- крайне медленный темп формирования произвольности является, следствием того, что ребенок медленнее усваивает социальный опыт, значительно отстает в развитии эмоциональной сферы как в результате биологических нарушений, так и в результате специфики социальной среды, в которой много внимания уделяется преодолению нарушений развития в одних сферах, но задачам социального развития ребенка достаточного внимания не уделяется. Недостаточность произвольности поведения приводит к сложности общения ребенка со сверстниками, сложности включения в любую детскую группу, где усвоение правил имеет все большее значение, чем ближе возраст ребенка к школьному;

- низкий интерес и/или недостаточный интерес к типичным видам деятельности, представляющим интерес для сверстников, приводят к сложности участия ребенка в любых видах деятельности, не организованной взрослым (например, игре);

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

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

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

Поэтому одной из центральных задач в оказании помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития является поддержка коммуникативного развития, от первых шагов (ориентированность на другого человека, последовательность обмена коммуникативными сигналами и пр.) до обучения их альтернативной и дополнительной коммуникации.

У нас обучаются дети с ЗПР, легкой и умеренной степенью умственной отсталости. Речь, если она есть, формируется крайне медленно и ограниченно, её понимание часто затруднено. Речевые нарушения носят системный характер и распространяются на все её функции – коммуникативную, познавательную, регулирующую. Одним из инструментов способствующих уменьшению нежелательных для социума проявлений, а также приемов, способствующих успешности учащегося в коммуникативной сфере, является АДК.

Цель проекта:

Внедрение активных средств невербальной коммуникации для формирования социально значимых навыков общения неговорящих детей с ОВЗ.

Задачи:

- Создавать специальные педагогические условия для формирования навыков общения
- Подобрать и систематизировать невербальные средства общения, обеспечивающие социальную адаптацию детей
- Проанализировать и обобщить результаты работы

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны удовлетворительно объясниться. Альтернативная коммуникация используется

для построения системы коммуникации; развития навыка самостоятельного доносить информацию; развития способности ребенка выражать свои мысли и желания с помощью символов, жестов и и. д.

У детей с УО и ЗПР есть свои особенности, в том числе и речевые. Чаще всего наблюдается системное недоразвитие речи. Степень нарушения речи находится во взаимосвязанности с уровнем общего психического недоразвития. Учащийся с умственной отсталостью, не владеющий вербальной речью, становится непонятным окружающим, что затрудняет полноценное общение с ним. Выходом из этой ситуации является обучение ребенка использованию альтернативных средств коммуникации. Альтернативные средства общения могут использоваться для дополнения речи (если речь невнятная, смазанная) или замены речи (в случае ее отсутствия).

Рассматривая то, что обучающиеся с тяжелыми нарушениями развития не имеют возможности в полной мере использовать речь, которая играет основную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка, является фундаментальной основой социального взаимодействия, регулятором поведения и т.д., тогда возникает надобность введения в их распоряжение более понятную им систему общения, т.е. систему невербальных средств общения, способствующую развитию коммуникативных навыков, дающих возможность к общению и обучению, а также всестороннему развитию, и социализации в общество.

При использовании средств альтернативной и дополнительной коммуникации специалисты решают следующие задачи в коррекционно-развивающей работе:

- Развитие культурно-гигиенических навыков
- Формирование правильных представлений о себе, мире вокруг
- Развитие мышления
- Запоминание и усвоение новых слов
- Создание «мостика» к устной речи
- Формирование экспрессивной речи

- Приобретение навыков невербального и вербального общения;
- Повышение мотивации к общению;
- Возможности выражать свои желания и мысли;
- Развитие внимания, памяти, интереса к окружающему миру.

Актуальность использования альтернативных средств коммуникации обусловлена тем, что в настоящее время растет количество детей, имеющих такие нарушения развития, при которых речь либо отсутствует, либо представлена отдельными вокализациями. В таких случаях работа с данной категорией детей затруднена, так как возникают сложности взаимопонимания ребенка и взрослого. Мы говорим о таких нарушениях развития, как расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, особенности развития эмоционально–волевой сферы. В таких случаях педагог, работающий с перечисленными категориями детей, должен обладать знаниями по установке контакта с ними, должен знать, как вступить во взаимодействие с безречевым ребенком.

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

Диагностика коммуникации является частью психолого-педагогической диагностики ребенка, которая проводится в учреждении.

Результаты диагностики коммуникативных умений обсуждаются специалистами психолого-педагогического консилиума учреждения, родителями (законными представителями), специалистами, которые работают с ребенком индивидуально, и сотрудниками группы, в которой находится ребенок, и учтены при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Так как коммуникация играет ключевую роль в социализации, то представляется важным оценивать коммуникативное развитие любого ребенка, имеющего особые образовательные потребности, и уделять

достаточное внимание формированию умений, позволяющих эффективнее общаться с другими людьми (например, использовать слова приветствия и прощания, уметь задать вопрос, выразить свое отношение, проявить эмпатию и пр.).

Для выбора подходящей системы дополнительной коммуникации специалистам совместно с родителями и необходимо оценить уровень коммуникативного развития, коммуникативные особенности и возможности ребёнка. Для этого на индивидуальных встречах со специалистом выясняется, есть ли у ребёнка желание вступать в коммуникацию, как выражается это намерение, в каких ситуациях инициируется взаимодействие, умеет ли ребёнок слушать и поддерживать диалог со взрослыми и сверстниками. Обсуждается, какие средства общения доступны для ребёнка в данный момент. Для оценки уровня коммуникации и выбора средства выполняются следующие действия:

- Сбор анамнеза. Все не говорящие дети по рекомендации были направлены к лор врачам, если необходимо от них уже к сурдологу. Так же были пройдены невролог, психиатр, при необходимости нейропсихолог.
- Проводится наблюдение за ребёнком в различных ситуациях: дома, на занятиях, на индивидуальных встречах.
- Проводится обсуждение, какие коммуникативные действия ребёнок совершает (возможно, неосознанно) в повседневной жизни, во время игр, общения со взрослыми и сверстниками.
- Анализируется, какие действия, повторяющиеся из раза в раз, можно трактовать как сигналы, соответствующие какому-либо желанию или потребностям ребёнка.

Диагностических карт и опросников очень много, необходимо найти понятную и подходящую для специалиста и ребенка.

Начав работу с подобными детьми, мы искали все возможные варианты помощи и методической поддержки, которые были доступны. Мы обратились за помощью в центр Участие к Омаровой Галине Владимировне, специалисту

по РАС, ей были предложены разные диагностические инструменты, среди которых мы выбрали наиболее подходящие и удобные нам.

Оценка коммуникативных навыков А.В. Хаустов, Г.В. Омарова.

Оцениваются следующие показатели:

1. Формирование умений выражать просьбу
2. Формирование социальной ответной реакции
3. Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события
4. Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы
5. Формирование умений выражать эмоции, сообщать о них
6. Формирование социального поведения
7. Формирование диалоговых навыков.

Блан оценки навыков коммуникации (оценка на основе МКФ)

Оценивается две категории восприятие сообщений и продуцирование сообщений. Данная методика позволяет определить какому возрасту соответствует речь (речевые проявления) ребенка.

Данные методики позволяют не только определить уровень развития, но и спланировать и отслеживать динамику коррекционной работы. Оба эти опросника могут заполняться педагогами самостоятельно, без привлечения родителей.

Индивидуальная диагностическая карта ребенка с нарушениями развития от 2 до 10 лет, составитель Омарова Г.В. если выше сказанное можно найти и ознакомиться в интернете, то карта это авторский материал.

Данная карта заполняется совместно с родителями и дает полную картину развития ребенка, не только коммуникативную. Тут и базовые учебные действия и двигательно-сенсорное развитие, социально-игровое развитие, социально-бытовое и творческое развитие. Все показатели соотнесены с возрастом нормативного формирования.

Каждый навык оценивается как: нет, в работе, есть. В рамках диагностики мы сразу же планируем развитие навыков и отслеживаем, какие сейчас в стадии формирования, автоматизации.

Только на основе собранных данных мы можем дальше разработать коррекционный маршрут.

Выбор средств коммуникации опирается на ряд важных критериев:

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

Освоение ребенком с ТМНР АДК возможно при соблюдении определенных условий:

- ориентированность обучения на повышение качества повседневной жизни (в первую очередь необходима реализация стратегий, направленных на развитие самостоятельности, возможности влиять на окружение, делать выбор, обозначать его для окружающих человека с тяжелыми нарушениями развития);
- комплексный характер оценки разных факторов, влияющих на жизнь человека (учет индивидуальных и возрастных особенностей, мотивационной сферы человека и специфики как физической, так и социальной среды при планировании вмешательства), для возможности максимально эффективного переноса формируемых умений в жизнь;
- командный подход к реализации программы обучения использованию АДК (кроме человека, ответственного за обучение использованию символов, в реализации программы участвуют члены его семьи, специалисты и другие

взрослые, регулярно взаимодействующие с ребенком, если возможно, то выясняется и учитывается мнение самого пользователя АДК);

- коммуникативный подход в обучении. Ситуации общения делятся на учебные и естественные жизненные. В ситуации обучения важно и нужно добиваться качества выполнения умения, обеспечивающего коммуникацию (например, четко показывать или давать партнеру по коммуникации тот или иной графический символ, выполнять жест, произносить слово и т. п.). В жизненных ситуациях очень важно поддерживать коммуникативную активность, заинтересованность и личную ориентированность на общение с другим. В этом случае не стоит требовать правильного использования жеста или проговаривания всего предложения, если человек делится эмоциональными впечатлениями, пытается рассказать о недавно произошедшем, затронувшем его событии. Иначе говоря, не нужно сводить ситуации живого общения к тренингу коммуникативных умений. В таких случаях собеседник может повторить полное предложение за ребенком, показать правильный жест, обозначая, что человек понят, но не требовать исправления или улучшения сказанного.

Основной целью на начальном этапе обучения таких детей является поиск альтернативных средств общения, с помощью которых ребенок смог бы вступать во взаимодействие с педагогами; понимая, что от него требуют; что необходимо сделать.

Если ребенок не ориентирован на другого человека, не пытается воздействовать на него при помощи доступных средств, то основной задачей будет освоение предпосылок коммуникативного развития, например умения выделять другого человека из окружающей среды, связывать изменение своего состояния с действиями другого человека (например, получать удовольствие от прикосновений, песен и пр.), предвосхищать определенные события, которые повторяются с достаточной частотой, обозначать желание продолжать совместное действие или завершить его, соблюдать очередность в приятном взаимодействии (диалог при помощи поочередного выполнения действий,

использования взгляда, может быть, вокализации и пр.). Если ребенок ориентирован на другого человека, то есть воспринимает его как того, кто может обеспечить появление чего-то приятного (новые впечатления, внимание), ориентируется в часто повторяющихся ситуациях, то в качестве средств коммуникации может выступать предмет, жест, изображение (в зависимости от возможности воспринимать символы).

Ниже приведены альтернативные средства общения, которые используются в коррекционной работе с неговорящими детьми, имеющими особые образовательные потребности:

- Язык жестов;
- Графическая коммуникация (картинки, пиктограммы, фотография, цветная картинка, черно-белая, напечатанное слово);
- Вспомогательные технические средства;

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.

Одним из способов развития «коммуникативной» функции у учащихся с ТМНР являются невербальные средства коммуникации. В связи с этим становится нужно обучать учащихся правильному использованию имеющихся дословесных средств, появлению новых знаков, развитию их функционального содержания. Кроме того, жесты используются как дополнение к речи.

Начиная от самой доступной формы выражать свои потребности, например, знак согласия и отрицания. Естественная жестикуляция может помочь данной категории детей в трудной ситуации или для выражения своих потребностей, желаний или просьбы. Ведь жест является уникальным инструментом, позволяющим визуализировать образ того или иного слова действия.

Символические социальные жесты и движения.

Данные жесты ребёнок усваивает постепенно в процессе ситуативного общения: • Указательный жест • Уходи • Да • Сядь • Нет • Встань, поднимись • Нельзя • Привет • Дай • До свидания (пока-пока) • На • Спасибо • Иди сюда • Мой • Иди на ручки • Хорошо • Дай ручку

Дополнительные социальные жесты: • Смотри (указательный палец к глазу). • Слушай (указательный палец к уху). • Говори (указательный палец ко рту). • Другие варианты использования указательного жеста.

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;

- 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;

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

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

Использование коммуникативных карточек.

Неговорящему ребенку крайне трудно, а иногда невозможно сообщить о своих потребностях и желаниях. Взрослые его не понимают. Ребенок становится раздражительным, плаксивым, часто, агрессивным. Такое поведение оказывает негативное влияние и на состояние психической сферы родителей, т.к. неприятные ситуации с неадекватным поведением случаются в общественных местах. Ребенок посещает дет сад, занятия с логопедом, но речевых проявлений недостаточно для построения элементарной коммуникации. В этом случае, нам могут помочь карточки пекс. Они помогают не только установлению контакта, регулировке поведения, но и способствуют проявлению речевой активности. Это программа, которая позволяет быстро приобрести базисные функциональные навыки коммуникации. С системой карточек можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова

Этапы внедрения карточек.

Прежде чем вводить карточки, необходимо выяснить приоритеты ребенка в еде, игрушках и подобрать соответствующие карточки. Однако, до внедрения карточек, ребенок должен владеть жестом «на», вступать в зрительный или тактильный контакт, должны быть сформированы подражательные действия, умение видеть картинку, соотносить ее с предметом или действием.

1. Стадия первичного обучения. Осуществляется физический обмен картинки на предмет.
2. Вторая стадия обучения. Ребёнок учится отдавать карточку, если человек не рядом.
3. Третья стадия обучения. Ребёнок учится различать картинки, на которых изображены нужные и ненужные ему предметы и учится распознавать, что изображено на карточке.
4. Четвертая стадия обучения. Ребёнок учится составлять предложения из карточек. Добавляется карточка «Я хочу».

5. Пятая стадия обучения. Ребёнок учится отвечать на простые вопросы при помощи карточек. Например «Что ты хочешь».

6. Шестая стадия обучения. Ребёнок учится делать комментарии при помощи карточек, отвечая на спонтанные вопросы «Что ты видишь?», «Что ты слышишь?», «Что у тебя есть?» и др.

Обучение общению с помощью карточек проходит в виде тренинга. Цель – обмен картинкой на предмет. На начальном этапе тренинг проводится с двумя взрослыми: один непосредственно меняет картинку на предмет, второй находится за спиной у ребенка и действует сопряженно с ним. Сначала вводятся карточки с предметами, значимыми для ребенка и бытовые действия «пить, есть, туалет, гулять». Постепенно картинный словарь расширяется карточками с режимными моментами. Важное значение, на мой взгляд, имеет карточка «я хочу». Именно с нее появляется первое предложение, состоящее из двух карточек. Обязательно нужно учить проговаривать фразу, например: я хочу играть. На этом этапе появляется осознание ребенком своих желаний и появляется возможность быстрее их осуществить. У двоих детей, с которыми я работала по данной системе, именно с карточки «я хочу» запустилась речь.

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

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

Обучение просьбе предполагает следующие условия:

- изучены потребности, интересы ребенка;
- определен доступный и эффективный способ выражения просьбы;

- создана ситуация, в которой у ребенка проявляется потребность в предмете, действии (используются как специально созданные, так и приближенные к естественным ситуациям);

- обучение ребенка использованию символа, выражающего просьбу (используются разные приемы оказания помощи – от совместного физического выполнения до выполнения действия по подражанию);

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

По мере того, как ребенок овладевает карточкой, она прикрепляется на коммуникативную доску и коммуникативный альбом. Также необходимо научить и родителей коммуницировать с ребенком по этой системе. Все карточки подписаны и детям, например, с РАС легче овладеть навыком чтения, т.к. слово воспринимается глобально, целиком. Но для этого должны быть достаточно развиты зрительное восприятие, внимание, зрительная память, понимание обращенной речи, выполнение простых инструкций.

Разработаны визуальные расписания. Наиболее простой вариант расписания — это картонный планшет «сейчас-потом»: простая последовательность действий, событий из двух карточек или картинок. Например: сейчас урок, потом играть. Когда это простая цепочка отработана, и ребенок начинает ориентироваться в ней, то вводится усложненное расписание, т.е. оно расширяется и наполняется различными мероприятиями и последовательностью действий в течении дня. В расписание включаются занятия со специалистами, которые действительно проходят именно в такой последовательности.

В расписании всегда размещаются наглядные материалы, например: фотографии воспитателя, логопеда, дефектолога, психолога.

Расписание всегда располагается на постоянном месте.

Такая стратегия помогает ориентироваться в последовательности событий, они обеспечивают развитие временных представлений у детей с

ТМНР. В рамках этой стратегии осваиваются символы, которые сообщают ребенку о том, какое событие наступает или заканчивается (или наступит в будущем). Освоение сигнальных символов играет большую роль для детей с тяжелыми нарушениями развития, так как у них крайне ограничены другие возможности восприятия временных представлений и причинно-следственных связей.

Для освоения этой стратегии ребенок должен ориентироваться в привычной ситуации, понимать, что сейчас произойдет (например, пришли в столовую, будем есть).

Ее освоение предполагает несколько шагов:

- предъявление символа (графического, предметного, мануального) незадолго до начала события (например, ребенку показывают ложку и говорят о том, что сейчас пойдем на ужин);

- по мере узнавания символов (ребенок демонстрирует предвосхищение события, меняя свое поведение) из отдельных символов могут формироваться расписания (на половину дня, на целый день, а возможно, и на неделю, если возможности ребенка позволяют удерживать такую последовательность, например у ребенка в индивидуальном расписании есть фото в пятницу, так как в этот день мама забирает ребенка домой на выходные). То есть, на начальном этапе освоения стратегии символ предъявляется непосредственно перед началом события, затем, по мере того как ребенок начинает понимать символ как обозначение события (увидел карточку умываться и пошел к раковине), сигнальные символы могут соединяться в последовательность, обозначать индивидуальное и групповое расписание, последовательность заданий в занятии специалиста и пр. Со временем могут осваиваться символы, которые обозначают новое место или событие (например, сюрприз), что может быть очень важно для людей с высокой тревожностью, негативизмом к каким-либо изменениям в быту. Например, для ребенка, который понимает последовательность событий и может пользоваться графическими символами, но испытывает сильный дискомфорт при изменении событий (например,

впадает в истерику, если его группа не пошла на прогулку или пошла на прогулку на другую площадку и пр.), важно вводить карточку «сюрприз». Эта карточка обозначает неизвестное, но приятное ребенку действие, событие, предмет. Например, на занятиях психолога карточкой «сюрприз» сегодня обозначено задание, которое означает возможность попрыгать на батуте, а в следующий раз эта же карточка «сюрприз» будет означать возможность послушать любимую мелодию. Постепенно карточка может использоваться для обозначения приятных и нейтральных событий вне индивидуальных занятий, например, для обозначения того, что сегодня вместо прогулки дети идут в сенсорную комнату или физкультурный зал.

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).

У каждого коммуникативный альбом, с учетом его индивидуальных особенностей, с которым ребенок выстраивает свою коммуникацию не только в досуговой деятельности, но и на занятиях. В этих книгах отражены и подобраны темы наиболее значимые для каждого ребенка (семья, дом, школа,

дорога в школу, магазин и т.д.) В коммуникативных книгах отражаются изображения наиболее значимых для ребенка предметов и видов деятельности, так, например, чаще используются пиктограммы обозначающие инструкции, а также карточки эмоционального состояния ребенка. Учитель-логопед активно использует коммуникативную книгу с детьми не владеющими вербальными средствами общения, созданы карточки на каждую лексическую тему, что позволяет расширять и обогащать словарь.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Бгажнокова И.М., Бойков Д.И., Зарин АМ., Комарова СВ., Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007 — 181 с. — (Коррекционная педагогика).
2. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я – говорю! Я – ребенок. И др. :Упражнения с пиктограммами. – М.: Дрофа, 2007-2008.
3. Бойков Д.И., Бойкова С.В. Как учить детей общаться. СПб., 2004.
4. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с РАС/Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. - М.: Теревинф,2014.
5. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011 — 64 с.
6. Лынская М. И. «Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий»
7. Пятница Т.В., Башинская Т.В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Ч.1.- М.:ТЦ Сфера,2010.
8. Танцюра С.Ю., Мартыненко С.В., Басангова Б.М. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ: Метод. рекомендации. М., 2017.
9. Течнер 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., 2017.
10. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005 — 477 с
11. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов — изд. Теревинф, 2011 г.