

МОСКВА
2021



ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО УХОДА
ЗА ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
СБОРНИК ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ



УДК 376

ББК 74.3

Э94

Э94 **Эффективные практики организации развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития: информ.-метод. сб. для специалистов / [К. В. Багмет и др.]. — М. : Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2021. – 105 с.**

ISBN 978-5-00189-307-3

Информационно-методический сборник содержит обобщенный опыт регионов Российской Федерации по реализации инновационных социальных проектов, направленных на формирование навыков жестовой, предметной, предметно-символьной и картинно-символьной коммуникации, в том числе с использованием визуально-графических средств и специальных устройств, у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Издание содержит описание эффективных реабилитационных и оздоровительных практик, а также практик культурно-досуговой деятельности, способствующих повышению двигательной активности и социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Издание предназначено для работников организаций, оказывающих помощь детям с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Материалы сборника могут быть использованы при подготовке и проведении обучающих мероприятий для целевой аудитории.

Рецензенты:

Битова Анна Львовна, председатель Правления РБОО «Центр лечебной педагогики», член Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере, ведущий логопед, член Экспертного совета РБОО «Центр лечебной педагогики»;

Лебедева Наталья Ивановна, директор ОГБУ СО «Иркутский детский дом-интернат № 1 для умственно отсталых детей»;

Петрякова Ирина Сафуановна, директор ГСУ СО «Петровск-Забайкальский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» Забайкальского края.

В подготовке сборника участвовали:

Багмет Ксения Викторовна, доктор экономических наук, директор ГАУ ДПО «Центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников социальной сферы» Ставропольского края;

Бережная Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Литвинова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, методист учебно-методического отдела ГАУ ДПО «Центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников социальной сферы» Ставропольского края;

Самофатова Ксения Алексеевна, начальник научно-аналитического отдела ГАУ ДПО «Центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников социальной сферы» Ставропольского края;

Фадина Александра Константиновна, исполнительный директор РБОО «Центр лечебной педагогики», г. Москва.

Сборник подготовлен по заказу Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
1. Введение	7
1.1 Общие положения	8
1.2 Описание целевой группы	9
1.3 Развивающий уход: определение, принципы, практики	10
2. Информация о проектах, реализованных в субъектах Российской Федерации в 2019 – 2020 гг., в рамках которых внедрялись практики развивающего ухода	13
3. Эффективные практики организации развивающего ухода, направленные на повышение коммуникативного потенциала детей с тяжелыми множественными нарушениями развития	23
3.1 Использование жестов как инструмента коммуникации	24
3.2 Языковая программа «Макатон»	28
3.2.1 Особенности языковой программы «Макатон»	28
3.2.2 Опыт использования языковой программы «Макатон»: результаты и рекомендации	31
3.3 Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)	32
3.3.1 Особенности системы PECS	32
3.3.2 Опыт использования системы PECS: результаты и рекомендации	36
3.4 Графические символы как средство коммуникации	37
3.5 Коммуникативные альбомы и паспорта	40
3.5.1 Коммуникативные альбомы и паспорта: практические рекомендации	42
3.5.2 Коммуникативные альбомы и паспорта: результаты использования	46
3.6 Портфолио достижений: ведение фото- и видеодневников по отслеживанию формирования коммуникативных навыков	48
3.7 Визуальное расписание	51
3.8 Карты социальных историй: практические рекомендации по разработке и применению	56
3.9 Электронные средства коммуникации: описание и практические рекомендации по применению	60
3.10 Метод эмоционально насыщенного игрового взаимодействия	66
3.11 Интенсивное взаимодействие: принципы и рекомендации по применению подхода	68

4. Эффективные практики организации развивающего ухода, способствующие формированию собственной активности детей с тяжелыми множественными нарушениями развития 70

4.1 Лечебно-оздоровительная программа верховой езды и ипповенции как способ активизации двигательной сферы, восстановления нарушенных функций и снижения психоэмоционального напряжения	71
4.2 Позиционирование ребенка и доступность среды: рекомендации	75
4.3 Сенсорно-интегративный подход: рекомендации	81
4.4 Разноуровневое пошаговое обучение социально-бытовым навыкам в рамках развивающего ухода	84

5. Заключение 89

Литература 92

Приложения 94

Приложение 1. Диагностические шкалы оценки уровня актуального развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития и зоны его ближайшего развития	94
--	----

Приложение 2. Оценка уровня коммуникативного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: диагностический инструментарий	98
--	----

Приложение 3. Перечень нормативных документов, регламентирующих деятельность детских домов-интернатов для умственно отсталых детей (ДДИ), в том числе принятых в 2019 – 2020 гг.	102
---	-----

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дети-инвалиды должны быть обеспечены возможностью в полном объеме пользоваться всеми правами человека и основными свободами наравне с другими детьми в соответствии с Конвенцией ООН о правах инвалидов, ратифицированной Федеральным законом от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации конвенции о правах инвалидов», Указом Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы».

Реализация прав и свобод ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) напрямую зависит от объема и качества системы его повседневной поддержки. И дома, и в условиях учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществление сопровождения такого ребенка требует значительных ресурсов и специальных знаний.

В течение многих лет до реализации социальных инновационных проектов в области развивающего ухода специалисты работали с детьми, имеющими нарушения интеллекта, которые до недавнего времени считались «необучаемыми». Однако ежедневная работа с особыми детьми вселяла надежду и уверенность в том, что это дети с нераскрытым до конца потенциалом к развитию. В своих воспитанниках педагоги видят людей с обычными достоинствами и недостатками, которые умеют радоваться и огорчаться, проявляют привязанность к близким, любят и хотят общаться. Применение эффективных практик организации развивающего ухода, направленных на повышение коммуникативного потенциала детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и способствующих формированию их собственной активности в рамках социальных инновационных проектов позволило кардинально изменить подход к социальному обслуживанию этой категории детей.

Описанные в данном сборнике проекты, основанные на подтвердивших свою эффективность современных методиках и практиках осуществления ухода и развития детей с выраженными нарушениями психофизического развития, предлагают практические рекомендации для работы с детьми с ТМНР.

¹ В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 24.05.2014 г № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».

ВВЕДЕНИЕ

01

A decorative graphic element consisting of a series of parallel diagonal stripes in white and light green, located in the bottom right corner of the page.

Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (далее – «Фонд»), поддерживает развитие социальной помощи детям и семьям с детьми, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, продвигая различные социальные инновации, в том числе в области развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

В 2019 – 2020 гг. при поддержке Фонда в субъектах Российской Федерации реализовано 16 инновационных социальных проектов, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Информационно-методический сборник содержит диагностический инструментарий, апробированный учреждениями, в которых реализованы следующие инновационные социальные проекты:

- методика оценки уровня актуального развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития и зоны его ближайшего развития (Приложение 1);
- методика оценки уровня коммуникативного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (Приложение 2).

Проведение комплексной диагностики, текущего и итогового мониторинга позволило специалистам детских домов-интернатов разработать индивидуальные образовательные программы, основываясь на принципах дифференцированного подхода к каждому ребенку.

Информационно-методический сборник содержит обобщенный опыт регионов по реализации эффективных практик, способствующих формированию коммуникативных навыков с помощью инструментов альтернативной и дополнительной коммуникации: языковой программы «Макатон», системы альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS), индивидуальных коммуникативных альбомов с фотографиями и графическими символами, аудиоальбомов и паспортов, портфолио достижений, визуального расписания и карт социальных историй.

Издание также содержит рекомендации по внедрению практик, способствующих повышению собственной активности и социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: лечебно-оздоровительная программа верховой езды и ипповенции, позиционирование ребенка и доступность среды, методы сенсорной интеграции, разноуровневое пошаговое обучение социально-бытовым навыкам. В Приложении 3 приведен перечень нормативных документов, регламентирующих деятельность детских домов-интернатов для умственно отсталых детей (далее – ДДИ), в том числе принятых в 2019 – 2020 гг.

Целевая группа инновационных социальных проектов, описанных в сборнике, представлена следующими категориями:

- дети с ТМНР, в том числе дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей;
- сотрудники ДДИ;
- родители (законные представители), воспитывающие детей с ТМНР.



ТМНР – это врожденные или приобретенные в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма. Возникновение ТМНР обуславливается наличием органических поражений центральной нервной системы (ЦНС), генетических аномалий, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными заболеваниями и т. д.

Выявляется значительная неоднородность группы детей с ТМНР по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания. Чаще всего у них встречаются следующие проблемы:

- интеллектуальные нарушения. Характерны для большинства детей с ТМНР. Степень умственной отсталости может быть различной: от легкой до тяжелой и глубокой. Даже при сохранном интеллекте, как правило, наблюдается выраженная задержка развития;
- двигательные нарушения. Выраженность двигательных проблем варьирует от моторной неловкости и сложностей с формированием предметных действий до тяжелых опорно-двигательных нарушений, характеризующихся неспособностью самостоятельно удерживать свое тело в сидячем положении и выполнять произвольные движения;
- нарушения зрения или слуха (а иногда и их сочетание), от незначительных проблем до полной потери;
- эпилепсия. Части детей удается подобрать противосудорожную терапию, однако встречаются и некупируемые формы эпилепсии;
- расстройства аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы;

- особенности сенсорной интеграции, которые могут проявляться в виде гиперчувствительности и защитных реакций по отношению к определенным стимулам или в виде активного поиска специфических ощущений. Это может выглядеть как необычное и непонятное поведение² ;
- различные соматические заболевания.

Важно понимать, что ТМНР представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих.

Различные нарушения влияют на развитие человека не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания. В связи с этим человеку требуется значительная помощь, объем которой существенно превышает размеры поддержки, оказываемой при каком-то одном нарушении. От объема и качества получаемой помощи напрямую зависят степень самостоятельности ребенка и возможности его участия в жизни общества.

Дети с ТМНР часто не пользуются звучащей речью или пользуются ей в крайне ограниченном объеме, также у них часто отмечаются трудности в понимании речи. В связи с этим многие из них демонстрируют поведенческие проблемы, в том числе агрессию и аутоагрессию, или, потеряв надежду на понимание их сигналов, вовсе отказываются от общения. В таких случаях незаменимы средства альтернативной и дополнительной коммуникации, позволяющие как улучшить понимание речи, так и выразить потребности и желания доступными ребенку способами³. Альтернативная и дополнительная коммуникация (далее – АДК) – все возможные способы общения, которые заменяют или дополняют устную речь, когда это необходимо⁴. Использование инструментов АДК – важная часть описанных в данном сборнике практик, способствующих формированию собственной активности детей и повышению их коммуникативного потенциала.

² Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. М. : Теревинф, 2017; Хайдт К., Аллон М., Эдвардс С., Кларк М. Дж., Кушман Ш. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития: в 3 ч. М. : Теревинф, 2015. Ч. 2.

³ 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. : Теревинф, 2018. 432 с.

⁴ Определение российской Ассоциации лиц, использующих альтернативную и дополнительную коммуникацию. URL: <https://www.rus-aac.ru> (дата обращения: 20.06.2021).



Развивающий уход – подход к уходу и сопровождению детей с ТМНР, в процессе которого помимо задачи осуществления непосредственного физического ухода за ребенком, перед лицом, осуществляющим уход, стоит задача установления эмоциональных отношений, развития потенциала подопечного (развитие способностей и возможностей в различных значимых для ребенка сферах жизни, жизненных компетенций), в частности развития собственной активности несовершеннолетнего, профилактика и преодоление сенсорной, двигательной, социальной и других форм депривации, развитие коммуникативных способностей ребенка, навыков самообслуживания и участия в повседневных бытовых процедурах с целью последующего сокращения помощи со стороны ухаживающих за ним лиц.

Принципы развивающего ухода⁵

— Принцип уважения личности ребенка

Основа этого принципа – принятие ребенка со всеми присущими ему особенностями, внимательное отношение к его чувствам и потребностям, предоставление возможности свободного выбора и личной самостоятельности. При взаимодействии с ребенком с ТМНР необходимо учитывать его возможности и давать ему время ими воспользоваться, а также помогать в расширении их границ, какими бы они ни были изначально.

— Принцип индивидуального подхода

Учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей воспитанника должен отражаться на всех этапах оказания психолого-педагогической помощи: при постановке ее целей, при планировании необходимых для ее реализации мероприятий, технологии помощи, при оценке динамики развития ребенка и в ежедневном взаимодействии с ним.

— Принцип ориентированности на формирование основных жизненных компетенций

Целью психолого-педагогической помощи ребенку с ТМНР является появление навыков, которые применимы в повседневной жизни, а также предпосылок элементарной трудовой

⁵ Битова А. Л. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития ; под. ред. Бояршиновой О. С. М. : Теревинф, 2018. 114 с.

деятельности. При этом важно, чтобы у воспитанника формировалось на доступном для него уровне понимание значения и смысла происходящего. Большая часть работы проводится не в форме занятий с заданиями, а в обычных бытовых ситуациях. Показателем успешности работы являются изменения в реальной жизни, причем не только появление сформированного навыка, но и повышение вовлеченности ребенка в те или иные виды деятельности.

— Принцип развития собственной активности ребенка

Активность ребенка заключается в возможности проявлять инициативу и принимать участие в осуществлении ежедневной деятельности. Повышение собственной активности ребенка, переход от объектной к субъектной позиции в значимых для него сферах жизни рассматривается как приоритетная цель в развитии.

— Принцип социальной интеграции

Для успешного развития дети с ТМНР должны приобретать социальный опыт, доступный их сверстникам: посещение детского сада, обучение в школе, занятия адаптированной физкультурой и спортом, прогулки на детских площадках, участие в культурных и досуговых мероприятиях и т. д.

— Принцип комплексного воздействия

Действия всех людей, принимающих участие в работе с ребенком, должны быть согласованы. Для этого необходимо формировать команду из специалистов, а также родственников ребенка, осуществляющих уход за ним, обсуждать действия разных членов команды, совместно определять цели развивающей работы, общие и частные задачи, с учетом актуальных потребностей ребенка.

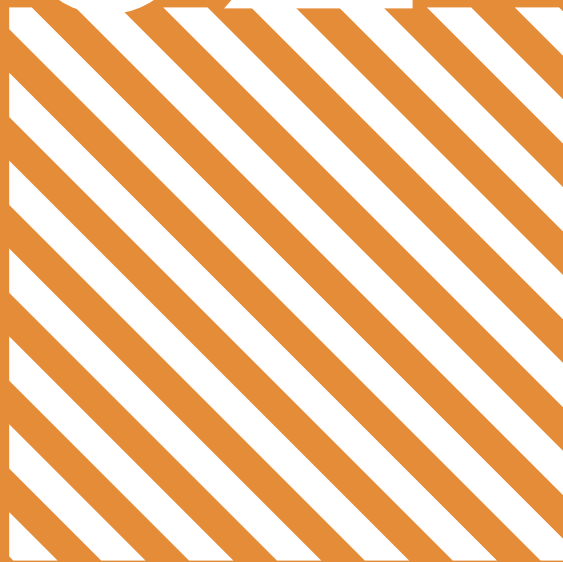
В рамках развивающего ухода предполагается создание комфортной и развивающих сред для ребенка с ТМНР и грамотное чередование времени нахождения в каждой из них в течение дня. При моделировании комфортной и развивающей среды следует учитывать следующие составляющие: физическое окружение (удовлетворенность базовых физиологических потребностей, стабильная и удобная поза, оптимальная влажность, чистота и температура воздуха, размер помещения, сенсорная насыщенность, необходимые предметы и порядок их хранения), социальная сфера (отношения с близкими взрослыми, отношения с другими людьми, коммуникация, наблюдение за окружающими и участие в их деятельности), события в жизни ребенка (новые события, количество событий), взаимодействие с другими детьми (правила и роли).

Применение принципов развивающего ухода позволяет сделать каждый момент взаимодействия с ребенком с ТМНР (установление коммуникации, повседневная двигательная активность, кормление и самостоятельный прием пищи, одевание и гигиенический уход, организованная занятость) практикой, способствующей раскрытию его потенциала и освоению им новых навыков.

ИНФОРМАЦИЯ О ПРОЕКТАХ,

РЕАЛИЗОВАННЫХ В СУБЪЕКТАХ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В 2019 – 2020 ГГ.,
В РАМКАХ КОТОРЫХ ВНЕДРЯЛИСЬ ПРАКТИКИ
РАЗВИВАЮЩЕГО УХОДА

02



Основные общие мероприятия, в рамках которых реализованы описываемые практики и модели работы:

1. Формирование целевой группы проекта (применение диагностических шкал оценки уровня коммуникативного развития детей с ТМНР, сформированности навыков самообслуживания и потребностей в АДК).

2. Разработка и реализация индивидуально-ориентированных программ развивающего ухода за детьми с ТМНР, включающих:

- организацию развивающего пространства и подбор оборудования;
- формирование и развитие у детей коммуникативных навыков с использованием средств АДК (предметов, жестов, графических символов, специальных устройств), создание индивидуальных коммуникативных альбомов для каждого ребенка;
- развитие двигательной активности детей (позиционирование, посильное участие ребенка в перемещении и уходе);
- формирование бытовых навыков;
- мероприятия по социализации детей.

3. Организация обучения специалистов, непосредственно работающих с детьми с ТМНР, включая педагогов, воспитателей, психологов, младший медицинский персонал, помощников воспитателей.

4. Обучение родителей (законных представителей) по вопросам создания в домашних условиях оптимальной среды для жизни и развития ребенка, применения практик развивающего ухода.

5. Создание методических материалов для специалистов и родителей (законных представителей) по вопросам обеспечения развивающего ухода.

Все рассмотренные практики обладают высокой социальной значимостью и охватывают задачи организации развивающего ухода за детьми с ТМНР с целью повышения их коммуникативного потенциала и формирования собственной активности. Дальнейшее

тиражирование должно внести существенный вклад в развитие системы социальной помощи детям и семьям с детьми, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, на территории Российской Федерации.

— Проект «ВЕРА» (Смоленская область)

В рамках проекта «ВЕРА» – Всегда Есть Речевая Альтернатива (Смоленская область) – проводилась целенаправленная работа по формированию коммуникативной компетентности, способствующей развитию интересов и навыков социальной направленности у воспитанников с ТМНР. Уникальность данного проекта обусловлена: 1) созданием диагностико-реабилитационной службы, функционирующей на постоянной основе в составе учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, социального педагога, врача-психиатра, врача-невролога, врача-педиатра; 2) привлечением студентов вуза в качестве наставников; 3) применением технологии логопедической ритмики; 4) организацией театрализации совместно с нормотипичными детьми. Коллектив детского дома сконцентрировал все свои усилия на реализации социализирующей и воспитательной функции образовательного процесса, способствовал тому, чтобы каждый воспитанник освоил как можно более широкое социальное пространство и повысил уровень своей самостоятельности, позитивной активности.

— Проект «Общение для каждого» (Тульская область)

Особенностью инновационного социального проекта «Общение для каждого» (Тульская область) является организация и проведение дистанционных супервизий совместно с РБОО «Центр лечебной педагогики», НОУ ДПО «Экспертно-методический центр» (г. Москва) для всех специалистов, задействованных в развивающем уходе, в том числе волонтеров, что дало возможность увидеть свои ошибки, понять причины остановки в развитии коммуникативных навыков, разобрать наиболее сложные случаи и найти пути решения. Работниками учреждения созданы индивидуальные коммуникативные аудиоальбомы с функцией воспроизведения разного количества обращений. Отдельного внимания заслуживает проведение коррекционно-развивающих занятий с помощью игр «Мерсибо» и интерактивных столов («Лого Ассорти игры» и «Логомер 2»). Данный проект положил начало возникновению в учреждении действенной долгосрочной системы формирования коммуникативных навыков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации, созданию единой системы коммуникации для всех воспитанников, сотрудников, родителей и ближайшего окружения.

— Проект «Общение без границ» (г. Санкт-Петербург)

Практическая ценность проекта «Общение без границ» (г. Санкт-Петербург) заключается в реализации индивидуально ориентированных программ по формированию коммуникативных навыков детей с помощью карт социальных историй, в том числе в комбинации с коммуникативными устройствами. Организация целого ряда разноплановых совместных мероприятий для детей-инвалидов и родителей, направленных на восстановление

семейных связей, подчеркивает особую социальную значимость проекта. Анализ эффективности проекта показал, что систематическая, целенаправленная, коррекционная работа по развитию коммуникативной сферы у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, проводимая в учреждении, приводит к положительным результатам: улучшению вербального и невербального общения; развитию межличностных отношений; усилению активности, самостоятельности воспитанников.

— Проект «Равное общение» (Республика Хакасия)

Реализация инновационного проекта «Равное общение» (Республика Хакасия) предусматривает активное проведение флешмобов и фотовыставок с участием воспитанников с целью привлечения внимания общества к проблемам детей, нуждающихся в развивающем уходе. Проведение регулярных онлайн-консультаций и гостевых дней увеличило количество посещений родителями воспитанников целевой группы, проживающих в доме-интернате. Результатом эффективности проведенных мероприятий, направленных на восстановление семейных связей, стал возврат четверых детей в кровные семьи. Специалистами учреждения активно применяются игровые технологии: игры, способствующие развитию навыков, необходимых для освоения системы альтернативной и дополнительной коммуникации, игровые приемы в развитии коммуникативных навыков у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, игры, направленные на коррекцию эмоциональной сферы у детей с нарушением коммуникативной деятельности.

— Проект «Пойми меня» (Красноярский край)

Уникальность социального проекта «Пойми меня» (Красноярский край) связана с реализацией индивидуально ориентированных программ по формированию коммуникативных навыков в виде дифференцированного подхода с применением методов реабилитации (развивающий уход, физический менеджмент, интенсивное взаимодействие) и учетом психофизического развития детей. Использование эрготерапевтических и постуральных практик подчеркивает инновационность данного проекта и, как свидетельствуют данные итогового мониторинга, обеспечивает восстановление и дальнейшее улучшение утраченных или отсутствующих функций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития с целью достижения ими максимально высокого уровня самостоятельности и независимости. Практическая ценность проекта заключается во внедрении в работу учреждения «говорящих» фотоальбомов, позволяющих отслеживать успешность усвоения воспитанниками логопедических упражнений.

— Проект «Счастье – это быть услышанным!» (Республика Адыгея)

В рамках проекта «Счастье – это быть услышанным!» (Республика Адыгея) специалистами учреждения внедрен авторский подход к формированию портфолио достижений воспитанников, что позволяет более эффективно отследить процесс формирования коммуникативных навыков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, способствует развитию их самооценки, формированию личностных качеств, а также их социальному развитию. Необходимо акцентировать внимание на существенном повышении

социальной мобильности детей за счет интенсивного проведения культурно-массовых мероприятий с привлечением профессионально подготовленных добровольцев волонтерского отряда. Повышает ценность проекта и активная поддержка родителей воспитанников в рамках специально созданного родительского клуба «Парус надежды», в рамках которого на регулярной основе проводятся психологические тренинги для родителей и занятия по обучению методам игрового взаимодействия с детьми.

— Проект «Общаться – это просто!» (Ставропольский край)

Эксклюзивность социального проекта «Общаться – это просто!» (Ставропольский край) заключается в социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития через активное взаимодействие с учреждениями культуры (сельская библиотека, дом культуры, социально-культурный центр) при проведении мероприятий спортивно-оздоровительного, гражданско-патриотического, художественно-эстетического, экологического направлений, а также по основам безопасности. Отдельного внимания заслуживают технологии по приобретению первоначального социального опыта через знакомство детей с профессиями «продавец», «почтальон», «парикмахер» с привлечением волонтеров. Высокой практической ценностью характеризуется технологии работы специалистов учреждения с развивающе-коррекционным комплексом с видеобиоуправлением и развивающим центром для слабовидящих и слабослышащих, что позволило развить у детей целевой группы сенсорное восприятие, хватательные рефлексy. Уникальность программ логопеда, педагога-психолога, дефектолога, социального педагога объясняется тем, что комплексы мероприятий разработаны с учетом уровня сформированности и качественного своеобразия доступных коммуникативных средств, состояния сенсорной, двигательной, предметно-практической, игровой, знаково-символической деятельности, личностных особенностей детей, а также включают авторский подход к промежуточной и итоговой диагностике результатов обучения по каждой программе.

— Проект «Учимся общаться» (Кемеровская область)

Специалисты, реализующие проект «Учимся общаться» (Кемеровская область), достаточно эффективно применяют в своей работе технологии ЛогоБОС в форме индивидуальных сеансов и проводят занятия с воспитанниками на интерактивном столе «ВиЭль». В игровой форме обучение детей происходит посредством развивающих игр в сопровождении звуковых эффектов и красочного видеоряда, а также логических задач, что способствует формированию частичного понимания связи физиологических процессов, происходящих в организме, и сигналов, поступающих на экран монитора. Проведенная работа способствовала развитию навыка диафрагмально-релаксационного типа дыхания, обусловило совершенствование координации работы речевого аппарата: дыхания артикуляции, голосоподачи на равномерном выдохе, занятий с воспитанниками на интерактивном столе «ВиЭль». Проведение супервизорской сессии для специалистов детского дома-интерната совместно с ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности» подчеркивает нацеленность работников учреждения на результативность своей работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

— Проект «Радость общения» (Мурманская область)

Исключительной социальной ценностью характеризуется проект «Радость общения» (Мурманская область), в рамках которого молодые инвалиды учреждения задействованы в качестве волонтеров для работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития. С этой целью молодые инвалиды, вместе со специалистами и родителями детей целевой группы обучаются навыкам работы со средствами альтернативной и дополнительной коммуникации.

За период реализации проекта методическая база учреждения была существенно пополнена авторскими инструктивными материалами по проведению игр, сгруппированных разработчиками в четыре ключевых блока: для группы воспитанников (с волонтерами, ассистентами и др.); индивидуальных и подгрупповых занятий, без пособий; с пособиями небольших размеров; с увеличенными пособиями. Значимым в деятельности специалистов учреждения является процесс ведения видеодневников по формированию коммуникативных навыков как на занятиях логопеда, так и в групповых комнатах при занятии со специалистами по комплексной реабилитации и играх со сверстниками. Это позволяет более качественно анализировать достижения воспитанников, сложности в освоении того или иного действия, а также своевременно корректировать работу педагогических работников.

— Проект «Поговорим» (Новгородская область)

Проект «Поговорим» (Новгородская область) реализован с применением здоровьесберегающих и личностно ориентированных технологий. Сотрудники учреждения разработали визуальные расписания, которыми пользуются в течение всего дня не только дети, но и ближайшее окружение, дети, проживающие в одних группах, приезжающие братья и сестры, родители. Введение визуального расписания повлияло на снижение показателей тревожности воспитанников, повышение уверенности в себе. Акцентируем внимание на авторском подходе к проведению психолого-педагогической диагностики детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: для определения уровня развития детей целевой группы специалистами учреждения разработан и подобран стимульный материал (карточки с изображением предметов, разрезные картинки, игрушки, муляжи овощей и фруктов).

— Проект «Улыбнись миру» (Республика Бурятия)

Социально важным считаем проект «Улыбнись миру» (Республика Бурятия), который разработан с учетом регионального национального компонента. Отличается этот проект использованием в процессе диагностики детей с тяжелыми множественными нарушениями специального инструментария методики «Матрица общения», что позволило составить индивидуально ориентированные программы, учитывающие сформированность коммуникативных навыков, отражающие дефицитные области, которые впоследствии нивелируются с помощью коррекционно-развивающей работы. Оригинальность проекта заключается, во-первых, в создании творческой студии кукольного театра при непосредственном активном участии профессиональных актеров республиканского театра кукол,

во-вторых, в проведении циклов занятий, направленных на развитие творческих навыков, коммуникации, социализацию воспитанников совместно с Национальной библиотекой и Республиканской детско-юношеской библиотекой, и в-третьих, в организации и проведении инклюзивных выставок художественных и творческих работ воспитанников при содействии Союза художников Бурятии, национальных музеев, Этнографического музея народов Забайкалья с целью развития творческого потенциала, расширения круга познавательных интересов детей, знакомства с объектами культуры. На сближение взрослых и детей, восстановление родственных связей и установление семейных традиций направлена летняя интегративная смена. Тиражированию в других регионах подлежит практика формирования группы потенциальных приемных родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями.

— Проект «Мы вместе» (Ленинградская область)

Уникальность проекта «Мы вместе» (Ленинградская область) обуславливается, прежде всего, разработкой и утверждением авторских форм индивидуальных диагностических карт по мультипрофессиональному обследованию детей целевой группы, выпуском методических рекомендаций. Инновационной составляющей проекта является проработка для каждого воспитанника индивидуального алгоритма самообслуживания: линейки визуально-графических средств (фотографий, картинок, символов и предметов) с изображением символов по освоению ребенком социально-бытовых, санитарно-гигиенических и культурных навыков. Практическую ценность проекта подчеркивает ежедневное использование на занятиях и в режимных моментах метода базальной стимуляции в целях подкрепления формирования коммуникативных навыков. Эффективность проекта повышается за счет использования этого метода комплексно с другими технологиями, посредством стимуляции разных областей ощущений (тактильных, кинестетических, зрительных, слуховых, обонятельных, вкусовых) в сопровождении с музыкотерапией. Формирование коммуникативных навыков у детей с ТМНР посредством нетрадиционных методов рисования как элемента альтернативной коммуникации выделяет этот проект среди других.

— Проект «Пойми меня» (Новосибирская область)

Важной составляющей частью реабилитационного процесса в учреждении, реализующем проект «Пойми меня» (Новосибирская область), является реабилитация детей-инвалидов средствами, отвечающими индивидуальным потребностям и интересам каждого воспитанника, ориентированными на социально-личностную поддержку ребенка, раскрытие его потенциальных возможностей для проявления собственной активности в коммуникации со взрослыми и детьми, освоении практического опыта социально-бытовых навыков. Отличительной особенностью этого проекта является проведение анализа сформированности коммуникативного навыка у детей целевой группы на начальном, промежуточных и итоговом этапах реализации индивидуально ориентированных программ на основе адаптированной методики «Социограмма» по четырем категориям параметров (восприятие, речь активная, речь пассивная, социальная активность). Специалистами учреждения отработана инновационная практика формирования коммуникативных навыков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития посредством применения технологии

айтрекинг. Значимыми результатами реализации проекта является приобретение воспитанниками навыков концентрировать взгляд на экране, целенаправленно передвигать взгляд по экрану, правильно реагировать на словесную инструкцию, замечание и похвалу взрослого, понимание, что действия на экране происходят благодаря перемещению взгляда.

— Проект «Я говорю!» (Республика Татарстан)

Одним из ключевых направлений инновационного проекта «Я говорю!» (Республика Татарстан) является социальная интеграция воспитанников учреждения посредством посещения учреждений культуры и спорта (цирк, ледовый дворец, бассейн); проведения социокультурных мероприятий совместно с учениками общеобразовательной школы и волонтерами; привлечения воспитанников к участию в работе театральной и музыкальной студиях; активной кружковой работы. Проведение вышеуказанных занятий позволило повысить уровень коммуникативных возможностей, коммуникативной активности и мотивации детей на взаимодействие с окружающими через сформированные навыки использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в повседневной жизни. Ключевым результатом проекта стало развитие у детей представлений об окружающих людях, профессиональных и социальных ролях, обучение правилам поведения в общественных местах, навыкам ориентирования в интернете и за его пределами.

— Проект «Жить как все» (Приморский край)

Подтверждением практической значимости инновационного социального проекта «Жить как все» (Приморский край) является транслирование опыта детского психоневрологического дома-интерната по социальной реабилитации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития через формирование и применение в процессе социального взаимодействия альтернативных коммуникативных навыков во всех учреждениях Приморского края, занимающихся реабилитацией детей-инвалидов.

— Проект «Услышь меня» (Вологодская область)

Проект «Услышь меня» (Вологодская область) объединяет несколько эффективных практик развивающего ухода:

- 1) программа по формированию тотальной и жестовой коммуникации с элементами кинезиотерапии, разработанная специалистами учреждения;
- 2) практическое обучение детей на индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях по развитию ритма, слуха, внимания с отработкой навыков владения телодвижениями, управления мимикой, жестами на основе логоритмики, dance-терапии, жестового пения и психогимнастики;
- 3) программа по SAND-терапии с применением компьютерного оборудования и специальных устройств – коммуникаторов, включающая практическое обучение детей-

инвалидов коммуникативным навыкам в общении со сверстниками и взрослыми;

4) программа по АВА-терапии с использованием системы PECS, предусматривающая практическое обучение детей невербальной символической коммуникации и коммуникационной системе обмена изображениями PECS.

— Проект «Открывая горизонты» (Забайкальский край)

В проекте «Открывая горизонты» (Забайкальский край) задекларирована технология, состоящая из взаимосвязанных реабилитационных модулей (программ): по формированию коммуникативной компетентности с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации; по развитию двигательной активности; по формированию бытовых навыков; по социализации через максимально возможное включение воспитанников в культурно-досуговую деятельность учреждения, расширение социального опыта, участие в культурно-массовых мероприятиях, экскурсиях. Уникальность проекта обусловлена также и реализацией абсолютно инновационной формы работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития: программы лечебной-верховой езды и ипповенции «Шаг».

— Проект «Я Самостоятельный Активный Мобильный» (Кировская область)

Проект «Я Самостоятельный Активный Мобильный» (Кировская область) предусматривает реализацию индивидуально ориентированных программ по формированию социально-бытовых и коммуникативных навыков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на основе примерной программы, разработанной специалистами учреждениями.

— Проект «Границам.нет» (Архангельская область)

Инновационные технологии танцевально-двигательной терапии и разноуровневого пошагового обучения бытовым навыкам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития будут активно применяться в рамках социального проекта «Границам.нет» (Архангельская область).

— Проект «Вместе сможем все» (Иркутская область)

Комплексный подход лежит в основе инновационного социального проекта «Вместе сможем все» (Иркутская область), включающий в себя:

1) разработку и реализацию индивидуальных программ по физическому сопровождению, направленных на стимуляцию моторной активности и помощь в освоении новых движений;

2) проведение на базе игровой комнаты коррекционно-воспитательных занятий по познавательному, социально-бытовому, художественно-эстетическому, социально-

коммуникативному развитию;

3) коррекцию слухового и зрительного внимания, слуховой и зрительной памяти и сознательного восприятия речи с помощью звукосенсорных стимулов;

4) регуляцию речевых и психических процессов (снятие мышечного напряжения – расслабление) через кинезиологические упражнения;

5) коррекцию ручной и артикуляционной моторики;

6) формирование произносительных умений и навыков через фонетическую ритмику Э. И. Леонгардт.

— Проект «Шаг вперед» (Тамбовская область)

При организации развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития в рамках проекта «Шаг вперед» (Тамбовская область) будут использованы здоровьесберегающие, лично ориентированные технологии, направленные на: формирование оптимальной комфортно-развивающей среды; развитие двигательной активности (правильное позиционирование, посильное для ребенка участие в перемещении и уходе, ЛФК, массаж); развитие бытовых навыков и социализация детей (навыки самообслуживания и жизнеобеспечения, представление об окружающем мире и ориентирование в нем, общение и ориентация в социальных отношениях).

— Проект «Мы можем!» (Кемеровская область)

Метод сенсорной интеграции детей при помощи сенсорно-динамического комплекса «Дом Совы» и организация театрализованной деятельности (театральные постановки с использованием кукольного, пальчикового и настольного театра) воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями развития составляют основу проекта «Мы можем!» (Кемеровская область).

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО УХОДА,
НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ
КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

03



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖЕСТОВ КАК ИНСТРУМЕНТА КОММУНИКАЦИИ

3.1.



Жест — некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определенное значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом. Жесты – естественный этап развития ребенка, все дети используют их для общения до того, как начинают говорить.

Специалисты, которые работают с детьми, имеющими нарушения речи, давно и активно пользуются жестами или их комбинациями. При этом, как показывает опыт, гораздо эффективнее единая система и целостный подход в использовании жестов в общении и обучении. Особенно это важно для людей с трудностями коммуникации. Исследования подтверждают, что жесты мотивируют к общению, помогают сделать речь более понятной и способствуют развитию собственной коммуникации⁶.

Несколько причин использовать жесты при нарушениях коммуникации:

- они делают слово «видимым»;
- они помогают создать «мостик» к звучащей речи;
- они помогают ребенку лучше запоминать и усваивать новые слова;
- они помогают ребенку использовать понятия, слова для которых он еще не может произнести;
- они помогают донести до собеседника послание, когда речь еще не сформирована, либо неразборчива.

Жест является уникальным инструментом, позволяющим визуализировать образ того или иного слова, действия. Важно помнить, что использование жестов стимулирует развитие речи, когда используются совместно со словом, которое проговаривается вслух. С помощью жестов дети приходят к непосредственному пониманию возможности оказывать воздействие

⁶ Лаунонен К. Раннее использование жестовых знаков. Помощь в развитии коммуникативных и языковых навыков у детей с синдромом Дауна: сопровождение от шести месяцев до восьми лет. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра; ред.-сост. Рыскина В. СПб. : Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. 288 с.

на окружающих, они, часто впервые, осознают смысл и значение языка, что является важной предпосылкой обучения звучащей речи, могут более понятно общаться, что значительно сокращает неудачные попытки коммуникации и делает их более успешными.

Сотрудники ОБУСО «Детский дом-интернат для умственно отсталых детей им. Ушинского» (Новгородская область) в своем информационно-методическом сборнике «Внедрение альтернативной коммуникации в деятельность специалистов, работающих с детьми с ТМНР» выделяют следующие преимущества использования жестов:

- выполнение и восприятие жестов задействует различные анализаторные системы (зрительную, кинестетическую), что улучшает понимание сообщения;
- большинство жестов содержит явные признаки обозначаемого объекта: форма, действие или существенное качество, что облегчает запоминание и воспроизведение сказанного;
- визуализация языка побуждает ребенка к внимательному наблюдению за говорящим, что улучшает его восприятие (видит мимику, артикуляцию, движения тела);
- при жестикуляции говорящий автоматически замедляет скорость речи, делает ударения на слоги или центральные слова и упрощает структуру предложения;
- путем визуального акцентирования важных для понимания ключевых слов становится легче понять содержание разговора, поскольку воспринимая длинные предложения, ребенок может утратить главный смысл сообщения;
- в отличие от слов, жесты предъявляются визуально, в медленном темпе, что облегчает их понимание;
- понимание значений слов, сходных по звучанию, достигается с помощью инструктирующих жестов, что позволяет избежать путаницы. Если жестикулирует сам ребенок, речь которого пока неразборчива, его устные высказывания, сопровождаемые жестами, легче понять;
- если ребенок имитирует определенные действия или предметы, то речь уже идет о начальной символизации, использование жестов стимулирует понимание символов;
- жесты способствуют развитию основных языковых структур и предпосылок для овладения звучащей речью.

Обобщение практик детских домов для умственно отсталых детей из Республик Бурятия, Татарстан и Хакасия, Забайкальского, Красноярского, Приморского и Ставропольского краев, Вологодской, Кемеровской, Ленинградской, Мурманской, Новгородской, Новосибирской, Смоленской и Тульской областей, г. Санкт-Петербург позволяет идентифицировать основные этапы обучения детей жестам.

1. Формирование словаря жестов.

Ребенок обучается установлению контакта и привлечению внимания, используя необходимые жесты. В первую очередь, необходимо научить ребенка понимать и выражать просьбу жести, делать выбор, элементарным формам вежливости: благодарить, здороваться, прощаться. Специалисты создают ситуации, в которых ребенок просит понравившуюся игрушку, предмет и использует жест «Дай» или просит продолжения нравящегося ему действия / игры жестом «Еще». Для начала достаточно выбрать несколько жестов (2 – 5), которые обозначают что-то важное для ребенка, и которые его окружение будет многократно использовать каждый день, сопровождая ими соответствующие звучащие слова в своей речи.

2. Выражение отказа или одобрения.

На данном этапе осуществляется обучение ребенка использовать жесты «Да» и «Нет» кивком головы или рукой.

3. Соотнесение жестов и конкретных предметов.

Обучение подражанию предметным, орудийным и предметно-игровым действиям взрослого с помощью жестов (например, сервировка стола игровыми аналогами посуды, укладывание куклы спать, одевание куклы и т. п.). Формируется понимание того, что жест обозначает конкретный, знакомый предмет. В некоторых случаях, когда это не вызывает протеста, ребенку можно помочь имитировать адресованные ему жесты и жестовые комментарии взрослого относительно выполнения действий в режиме дня, их завершения (например, «Умыться», «Есть», «Гулять» и др.).

- Рекомендуемые жесты в повседневной коммуникации: «Я», «Ты», «Да», «Нет», «Дай», «Еще», «Помоги», «Привет», «Пока», «Спасибо», «Пожалуйста», «Стоп».
- Жесты признаков, качеств, состояний: «Холодный», «Горячий / Жарко», «Большой», «Маленький», «Чистый», «Грязный», «Громкий», «Тихий».
- Жесты, описывающие личную гигиену: «Туалет», «Чистить зубы», «Мыть руки», «Мыться», «Вытираться», «Одеваться», «Раздеваться», «Причесываться».
- Жесты, описывающие прием пищи: «Есть», «Пить», «Чашка», «Ложка», «Тарелка».

4. Соотнесение жестов и последовательности действий.

Ребенка обучают жестам, выражающим последовательность действий «Сейчас» – «Потом», а также пониманию завершенности действия («Все» / «Конец» / «Закончили»). Воспитанника учат пониманию вопросов поискового характера «Где ...?», выбора предпочитаемого предмета: «Что тебе дать ...?», «Хочешь ...?», «Что ты хочешь ...?».

5. Выражение чувств и эмоций с помощью жестов.

Часто эмоции у детей с ТМНР бывают недостаточно дифференцированы, их выражение не всегда легко заметить. Очень важно, чтобы специалист, заметив в соответствующей ситуации малейшее выражение эмоций ребенка, озвучил ее, сопровождая жестом и убедившись, что он находится в поле зрения ребенка и его внимание сосредоточено на специалисте. Например, «Ты рад, что мы играем в эту игру» (жест «Радостный»), «Тебе грустно, что обед закончился» (жест «Грустный»).

Накопленный опыт использования жестов в коммуникации, представленный в проектах из учреждений разных регионов, позволяет обобщить практические рекомендации:

- человек, помогающий детям осваивать жесты и другие инструменты АДК, должен обладать определенными чертами: терпеливость и спокойствие, выдержка и отсутствие суетливости, доброжелательность и внимание к партнеру, искренность и отзывчивость, заинтересованность и умение слушать и слышать;
- освоению жестов способствуют малые фольклорные формы: песенки, потешки, считалки, короткие стихотворения, ключевые слова в которых сопровождаются жестами;
- в некоторых случаях освоению жестов может помочь зеркало, глядя в которое ребенок может сначала научиться узнавать себя, а затем, подражая педагогу, повторять жесты;
- в обучении выражению эмоций рекомендуется использовать игрушки, иллюстрации, фото, отображающие разные эмоциональные состояния детей и взрослых. Подтверждением эффективности использования жестов в коммуникации являются полученные в результате проведенных мониторингов положительные изменения:
- 73% воспитанников (11 детей) усвоили количество жестов, в соответствии с индивидуальной программой, 27% воспитанников (4 детей) испытывают затруднения, с ними ведется дополнительная работа с привлечением персонала учреждения и детей из ближайшего окружения (Новгородская область);
- у 81% воспитанников целевой группы (18 детей) значительно повысился уровень коммуникативных навыков (Ленинградская область);
- высокий уровень развития коммуникации с помощью жестов показали 4 воспитанника (29%), средний уровень – 6 воспитанников (43%), 4 воспитанника (29%) остались на низком уровне, но качественные показатели у них улучшились: с 1 балла до 5 баллов (по шкале оценки дефектолога), с 4 баллов до 11 баллов (по шкале оценки учителя-логопеда (Ставропольский край)).

Работа с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития из Республики Хакасия, Приморского и Ставропольского краев, Архангельской, Вологодской, Иркутской, Кемеровской, Новгородской, Новосибирской, Смоленской и Тульской областей предусматривает использование языковой программы «Макатон».

3.2.1. ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПРОГРАММЫ «МАКАТОН»

Макатон – это уникальная языковая программа, сочетающая в себе использование жестов, символов и звучащей речи⁷. Макатон дает людям с коммуникативными трудностями возможность общаться. Эта языковая программа была разработана в Великобритании в 70-х годах XX в. логопедом Маргарет Уокер. Макатон – очень гибкая программа, которая может быть адаптирована под нужды каждого конкретного пользователя и применяться на подходящем для него уровне.

Сейчас программа широко используется в школах, больницах, социальных службах Великобритании, а также адаптирована в более чем 40 странах мира, включая Россию. В нашей стране адаптацией и развитием Макатона занимаются сотрудники РБОО «Центр лечебной педагогики» (г. Москва). Жесты, используемые в программе, берутся из национального жестового языка под супервизией экспертов в данной области, в России это жесты русского жестового языка. В отличие от жестового языка, в Макатоне жесты всегда используются совместно со звучащей речью, порядок слов звучащей речи также сохраняется.

В большинстве систем АДК используются графические символы. Языковая программа «Макатон» включает в себя стройную и хорошо продуманную систему пиктограмм-символов, которые можно при необходимости комбинировать между собой или дополнять другими графическими знаками. Символы Макатона служат средством общения для людей, которые лучше воспринимают визуальную информацию, хорошо подходят детям и взрослым с тяжелыми

⁷ Кибрик А. А. (при участии Бондарь Т. А. и Лебедевой Е. Н.) Языковая программа МАКАТОН как система мультимодальной коммуникации. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8. М.: Тервинф, 2014.

двигательными нарушениями. Их удобно использовать для составления расписаний и инструкций, формулирования просьб, написания писем и многого другого.

Задачей при использовании программы «Макатон» является организация работы, направленной на поддержку импрессивной речи, то есть понимания, и развитие собственной экспрессивной речи. Это расширяет возможности для самовыражения и социализации, облегчает доступ к обучению и получению информации. Жесты и символы используются совместно со звучащей или письменной речью, часто в сочетании друг с другом, а в некоторых случаях сами по себе (например, существует символьное письмо). Жесты и символы обеспечивают зрительное сопровождение речи, что улучшает понимание и облегчает общение.

Основные характеристики языковой программы «Макатон»:

- жесты и символы всегда используются совместно с речью;
- индивидуализированный словарь (про отбор понятий, актуальных для конкретного человека);
- системный мультимодальный подход к обучению коммуникации и речи;
- каждому понятию соответствует три знака: слово, жест и символ;
- гибкие стратегии обучения;
- разные уровни использования (функциональный, ключевые понятия, полная грамматическая версия).

Потенциальные пользователи Макатона – дети и взрослые с широким спектром коммуникативных проблем, которым трудно понимать речь, прогнозировать дальнейшее развитие событий, осуществлять процесс говорения, делать так, чтобы другие их поняли, сообщать другим о своих чувствах, желаниях, мыслях и предпочтениях, обучаться письму и чтению. Макатон может подойти людям с расстройствами аутистического спектра, ДЦП, генетическими синдромами, нарушениями слуха, интеллекта, двигательной сферы, специфических органических проблемах артикуляционных органов, при прогрессирующих заболеваниях, травмах, временных ограничениях речевых возможностей. Также пользователями этой программы являются родители, специалисты, родственники и друзья, представители социальных и образовательных учреждений.

Жесты и символы Макатона можно использовать на трех уровнях:

- Функциональный уровень. Уровень коммуникации, на котором одно понятие передает основной смысл целого предложения. Например, во фразе «Смотри, там твой брат ест яблоко» жестом / символом будет сопровождаться только понятие ЕСТ.

- Уровень ключевых понятий. Уровень коммуникации, на котором жестами или символами подкрепляются только те понятия, которые наиболее важны для понимания смысла фразы. Например, в той же фразе это будут понятия СМОТРИ, БРАТ, ЕСТ, ЯБЛОКО.
- Полная грамматическая версия. Уровень, на котором жестами или символами подкрепляются все понятия фразы с учетом грамматических форм.

Фундаментом языковой программы «Макатон» является Основной словарь, в который входит более 500 самых частотных понятий, необходимых в ежедневном, бытовом общении (семья, еда, предметы, животные, действия и т. д.). Понятия разделены на 8 стадий и расположены в порядке усложнения: от самых простых до более абстрактных (см. Таблицу 1 в качестве сравнительного примера). Ресурсный словарь Макатона состоит из огромного множества понятий, распределенных по самым разнообразным темам (музыка, огородничество, досуг, школьные предметы, гигиена, транспорт и пр.). Он необходим людям, возможности которых позволяют им выйти за пределы ограниченного основного словаря с тем, чтобы расширить свой жизненный опыт. Ресурсный словарь всегда используется вместе с понятиями из основного. В британской версии ресурсного словаря 1 1000 понятий, российская версия находится в разработке.

Таблица 1. Сравнение понятий стадий 1 и 4 языковой программы «Макатон»

ПРИМЕР ПОНЯТИЙ СТАДИИ 1 ОСНОВНОГО СЛОВАРЯ	ПРИМЕР ПОНЯТИЙ СТАДИИ 4 ОСНОВНОГО СЛОВАРЯ
Мама, папа, брат, сестра, бабушка	Учитель, мастер, друг
Еще, хорошо, да, нет	Школа, работа, музыка
Туалет, кровать, кран, стол, стул	Карандаш, ручка, бумага, ножницы, клей, иголка, нитки, ключ и др.
Я, ты, где?, что?, пожалуйста, спасибо, дравствуй, до свиданья	Учить, читать, писать, рисовать, строить, работать, готовить и др.
Спать, пить, есть, смотреть, стоять, умываться, принимать душ и др.	В, на, под, вверх, вниз

3.2.2. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПРОГРАММЫ «МАКАТОН»: РЕЗУЛЬТАТЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Обобщение региональных практик позволяет выделить **ключевые преимущества программы «Макатон»:**

- совместное использование речи, жестов и символов задействует несколько анализаторов и каналов передачи информации, что в свою очередь способствует лучшему пониманию высказываний;
- использование программы способствует развитию мышления, речи, внимания, восприятия;
- жесты и символы Макатона могут применяться для коммуникации в любых ситуациях в рамках двух подходов: развивающего (при обучении) и функционального (повседневное общение);
- использование Макатона хорошо сочетается с параллельной логопедической работой;
- формируется индивидуальный словарь ребенка, расширяется как пассивный, так и активный словарь;
- развивается мелкая моторика, формируется умение выполнять простейшие движения.

Опыт использования языковой программы «Макатон» в проектах региональных учреждений позволяет сформулировать несколько важных **практических рекомендаций:**

- в занятиях должны принимать участие два педагога в связи с необходимостью выполнять действия со многими детьми одновременно по показу и использовать прием «рука в руке»;
- символы Макатона удобно размещать на подставке (в качестве которой могут использоваться пластиковые пробки от бутылок). Это необходимо, так как большинство детей с ТМНР имеют выраженные двигательные трудности и не могут взять карточку со стола, если она не приподнята над ним;
- для детей с ТМНР необходим индивидуальный подбор оптимального размера карточек с символами Макатона с учетом особенностей восприятия и двигательных возможностей;
- подтверждена эффективность использования символов программы «Макатон» на музыкальных занятиях.

СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ КАРТОЧЕК (PECS)

3.3.

3.3.1. ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ PECS

Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS (Picture Exchange Communication System) разработана Лори Фрост и Энди Бонди в конце 80-х гг. в США для людей с аутизмом⁸. Со временем применение системы PECS распространилось на детей и взрослых с широким спектром трудностей: интеллектуальными нарушениями, церебральным параличом, слепотой, глухотой, а также тяжелыми множественными нарушениями развития.

Хотя PECS в первую очередь используется в работе с детьми, не владеющими вербальными средствами коммуникации, она также может быть полезна для тех детей, чья речь состоит главным образом из эхоталии, а также для детей с неразборчивой речью или с ограниченным репертуаром значимых слов и жестов.

Ключевая идея системы PECS состоит в том, чтобы научить детей с ТМНР самостоятельно инициировать и вступать в коммуникацию с родителями / законными представителями, специалистами учреждений, сверстниками. PECS сводит речевой обмен к непосредственному обмену карточками, что для многих неговорящих детей является с одной стороны, огромным усилием, а с другой стороны – значимым достижением.

PECS активно используется в учреждениях из разных субъектов Российской Федерации: Республики Адыгея, Бурятия, Татарстан, Хакасия, Забайкальский, Приморский, Ставропольский края, Архангельская, Вологодская, Иркутская, Кемеровская, Мурманская, Новгородская, Новосибирская, Смоленская, Тамбовская области.

Эффективность проведения индивидуальных занятий по развитию коммуникативных навыков с помощью системы PECS напрямую зависит от соблюдения следующих **обязательных условий**:

— целевая аудитория: дети в возрасте младше 5 лет;

⁸ Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревинф, 2011. 416 с.

- форма обучения: тренинг, который может проводиться как в структурированной учебной среде (учреждении), так и в неформальной обстановке (в домашних условиях);
- в тренинге принимает участие два специалиста: один – в роли «ассистент», второй – в роли «коммуникативный партнер»;
- инструментарий: фотографии, цветные или черно-белые рисунки, а также небольшие предметы;
- отбор изображений по типу и размеру осуществляется в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка;
- наличие преднамеренной коммуникации: ребенок должен осознавать потребность в коммуникации, пусть даже в самом ограниченном формате;
- у ребенка до начала обучения должны быть сформированы устойчивые базисные учебные навыки, то есть, в рамках полевого хаотичного поведения освоение PECS проблематично.

Базисные навыки для старта проведения индивидуальных занятий по развитию коммуникативных навыков с помощью PECS:

- отработка сравнительно устойчивого зрительного контакта, слов или жестовых обозначений «да», «нет», «дай»;
- имитация действий «сделай, как я». Ребенок должен уметь повторять серию из простых 2 – 3 действий, при этом действия не называются.

Использование системы PECS дает следующие преимущества:

- базисные функциональные навыки коммуникации формируются быстрее по сравнению с другими методами;
- ребенок быстрее обучается проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем с помощью запоминания наименований предметов, вокальной имитации или усиления взгляда;
- общение для ребенка с родителями (законными представителями), специалистами, сверстниками становится более доступным и, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков.

Использование системы PECS сопряжено с некоторыми **недостатками**:

- ограниченное понимание картинок для людей с интеллектуальными нарушениями;

— смешивание, неразличение содержания картинки (непонимание значения, определяемого сопровождающим толкованием).

По мнению разработчиков описываемого метода, успешное овладение коммуникативной системой PECS возможно в случае проведения обучения в рамках шести ключевых этапов (Таблица 2).

Таблица 2. Этапы проведения индивидуальных занятий по развитию коммуникативных навыков с помощью системы PECS

ЭТАП	СОДЕРЖАНИЕ ДЕЙСТВИЙ ЭТАПА	ПРИМЕЧАНИЕ
1 этап «Физический обмен карточки на предмет»	<ol style="list-style-type: none">1. Ученик сидит за столом, за ним располагается учитель (ассистент). Другой педагог (коммуникативный партнер) сидит, напротив.2. На столе лежат любимый предмет ученика (сладости, напиток, игрушка) и картинка с изображением данного предмета.3. Ассистент направляет захват ученика не на предмет, а на карточку.4. Затем руку с карточкой перемещают к сидящему напротив коммуникативному партнеру.5. Как только карточка окажется у него в руке, ученик получает желаемый предмет.	Следует учитывать способность ученика распознавать картинку: будет это изображение в виде фотографии, картинки-символа или вообще в виде наклеенного / заламинированного реального предмета.
2 этап «Спонтанные действия»	<ol style="list-style-type: none">1. Ученик идет к коммуникативной таблице / книге, извлекает небольшую карточку и должен вручить ее коммуникативному партнеру.2. До обмена ученик сам должен добиться внимания коммуникативного партнера.3. Ученику постепенно предлагаются по отдельности различные картинки. Педагог должен следить за тем, чтобы у ученика было достаточное количество очевидных, но не сразу достигаемых стимулов.	Ученик должен явно обращаться к коммуникативному партнеру. Необходимо также избегать формулирования вопросов.

<p>3 этап «Выбор между двумя – тремя различными картинками»</p>	<p>1. Ученик должен требовать желаемую вещь: на коммуникативной книге в этот момент должны находиться две картинки: с любимой вещью (например, куклой), другая – с нелюбимой (например, горчицей).</p> <p>2. Если ученик выбирает карточку с печеньем, педагог показывает обычную реакцию. Но если ученик выбирает карточку с горчицей, то педагог говорит: «Увы, но у меня такого нет!».</p>	<p>Важно, чтобы карточки всегда находились в различных местах, чтобы ученик действительно учился выделять картинки.</p>
<p>4 этап «Структура предложения»</p>	<p>1. Ученик должен требовать присутствующие и отсутствующие вещи, используя предложение.</p> <p>2. При этом он берет из своей коммуникативной книги символ для выражения «Я хочу» и приклеивает его на «полоску для предложения».</p> <p>3. Затем ученик должен достать «предложение» из коммуникативной книги, обратиться с ним к своему коммуникативному партнеру или вручить ему.</p>	<p>Важен зрительный контакт и инициирование коммуникации со стороны ученика.</p>
<p>5 этап «Что ты хочешь?»</p>	<p>1. Формулировка вопроса сопровождается указанием на соответствующую карточку: «Я бы хотел».</p> <p>2. Ученик учится прикреплять карточку «Я хочу» и карточку желаемой вещи / действия и вручать полоску педагогу.</p>	<p>Ученик реагирует только на вербальный раздражитель.</p>
<p>6 этап «Ответные и спонтанные комментарии»</p>	<p>1. Ученик должен адекватно отвечать на вопросы: «Что бы ты хотел?», «Что ты видишь?», «Что там у тебя?».</p> <p>2. Вначале педагог задает вопрос, например, «Что ты видишь?», одновременно показывая на карточку «Я вижу». Постепенно визуальная опора исчезает.</p>	<p>Внимание обращается на название действия.</p>

Самым важным на третьем этапе обучения является усиление зрительного контакта и обучение инициации коммуникации со стороны ребенка. Опыт показывает, что усложнение ориентировки по отношению к коммуникативному партнеру не приводит (по крайней мере, не всегда) к усилению зрительного контакта. В любом случае ученику нужно дать четко понять, насколько важно добиться внимания коммуникативного партнера до обмена карточки

на предмет. В крайнем случае, можно прибегнуть к помощи второго педагога. В то время как коммуникативный партнер демонстративно не замечает ученика, второй педагог может помогать ученику прикоснуться к плечу или руке партнера для привлечения его внимания.

К началу четвертого этапа ученики используют, как правило, 12 – 20 картинок для коммуникации, тогда как в конце этого этапа в коммуникативной книге / альбоме ученика содержится, как правило, 25 – 50 небольших карточек, чтобы общаться с различными коммуникативными партнерами.

3.3.2. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ PECS: РЕЗУЛЬТАТЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Обобщение региональных практик позволило систематизировать **практические рекомендации проведения индивидуальных занятий по развитию коммуникативных навыков с помощью системы PECS:**

- карточки можно распечатать самостоятельно, можно использовать символы из любых доступных символьных систем, символы можно найти на специализированных ресурсах в интернете;
- карточки лучше всего делать на подставке, в качестве которой часто используют пластиковые пробки от бутылок. Это необходимо, так как большинство детей имеют моторные проблемы и не могут взять карточку со стола, если она не приподнята над ним;
- введение карточек в ежедневный обиход должно осуществляться помогающим специалистом («близким взрослым») систематически в течение всех режимных моментов;
- карточки с графическими символами рекомендуется использовать в повседневной жизни воспитанников при обучении алгоритмам одевания, раздевания, умывания и иных действий по самообслуживанию. Важно использовать общепринятые символы, с которыми дети могут столкнуться в общественном пространстве (на вокзале, остановке, в аптеке, магазине). Это способствует формированию социально-бытовых навыков и переводу их в устойчивые привычки.

Работа по системе PECS является долговременной деятельностью и требует ежедневных систематических занятий с ребенком, настойчивости и терпения педагога и всего ближайшего окружения. Используя опорные картинки и символы визуальных расписаний, дети – участники проектов стали значительно легче и быстрее запоминать и воспроизводить информацию, ориентироваться в структуре учебного дня.

ГРАФИЧЕСКИЕ СИМВОЛЫ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ

3.4.

Программы по формированию навыков предметной и символической коммуникации у детей с ТМНР с использованием графических символов и метода эмоционально насыщенного игрового взаимодействия активно разрабатываются и внедряются в государственных домах-интернатах для умственно отсталых детей Республик Адыгея, Бурятия и Хакасия, Забайкальского, Красноярского и Ставропольского краев, Вологодской, Кемеровской, Мурманской, Смоленской, Тульской областей, г. Санкт-Петербурга. Принципиальной особенностью использования графических символов является то, что знак никак не связан со звучанием слова, он лишь выражает его смысл.

Некоторые использованные системы графических символов:

- **блисс-символика** представляет собой интернациональную семантическую языковую систему, состоящую из нескольких сотен базовых графических символов, способную заменить любой естественный и искусственный язык на письме. Блисс-символ представляет собой конкретное понятие, в процессе объединения которых создаются новые символы, обозначающие новые понятия. Символы системы довольно сложны и абстрактны, в большей степени подходят интеллектуально сохранным детям;
- **пиктографическая идеографическая коммуникация** (PIC, пиктограммы), использующая стилизованные рисунки, которые образуют белый силуэт на черном фоне, при этом слово написано белыми буквами над изображением;
- **символы языковой программы «Макатон»** – черные изображения на белом фоне; схематичны, просты, могут отражать грамматические категории языка.

Использование графических символов в работе с детьми с ТМНР требует качественной предварительной подготовки: необходимо грамотно подобрать доступный ребенку способ передачи символов или указания на них, подходящую позу в случае тяжелых двигательных нарушений, позволяющую указывать на нужный символ.



Пиктограмма – схематическое изображение различных предметов и явлений, символические изображения, заменяющие слова.

Это невербальное средство общения рекомендуется использовать:

- как средство временного общения, когда ребенок пока не говорит, но в перспективе может овладеть звучащей речью;
- как постоянное средство общения для неговорящего ребенка;
- как средство, облегчающее развитие коммуникации, звучащей речи, когнитивных функций (формирования элементарных представлений и понятий);
- как подготовительный этап в освоении письма и чтения.

На практике используются разные системы графических символов, в качестве примера сравним российскую и немецкую системы (Таблица 3).

Таблица 3. Сравнение символьных систем

КРИТЕРИЙ	РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА	НЕМЕЦКАЯ СИСТЕМА
Разработчики системы	Баряева Л. Б., Логинова Е. Т., Лопатина Л. В.	Райнхольд Леб
Целевая группа системы	Дети с нарушениями речи	Дети с нарушениями интеллекта
Разделы системы	<ul style="list-style-type: none"> - Я – ребенок; - ребенок и явления природы; - ребенок в семье; - ребенок и мир животных; - ребенок и его игрушки; - ребенок и мир растений; - ребенок и его дом; - ребенок в школе. 	<ul style="list-style-type: none"> - Общие знаки взаимопонимания; - слова, обозначающие качества; - сообщение о состоянии здоровья; - посуда, продукты питания; - предметы домашнего обихода; - личная гигиена; - игры и занятия; - религия, чувства; - работа и отдых.
Особенности системы	<p>Каждая серия состоит из системы пиктограмм, изображающих:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предметы – на голубом фоне, - действия с предметами – на красном фоне; - признаки предметов – на зеленом фоне; - предлоги и союзы – на черном фоне. 	<p>Эта система охватывает 60 символов с напечатанными рисунками, представляющими собой определенные значения слов.</p>

Использование символов с детьми с ТМНР включает следующие этапы:

1. Идентификация символа. На первом этапе происходит знакомство ребенка с пиктограммой, установление связи между реальным предметом и графическим изображением:

- опознание пиктограммы и ее соотнесение с реальным предметом или его реалистичным изображением на картинке;
- выбор нужной пиктограммы из ряда других: из нескольких пиктограмм ребенок должен узнать и показать ту, которую назвал взрослый (упражнения типа «Покажи, что я назову»);
- выбор двух одинаковых пиктограмм среди ряда других (упражнения типа «Найди одинаковые картинки»);
- выбор такой же пиктограммы среди определенного множества других (упражнения типа «Найди такую же картинку и проведи к ней стрелку»).

2. Перенос символов на другие ситуации, при этом расширяются возможности для передачи информации. Взрослый предлагает соединить пиктограмму, изображающую предмет, с пиктограммой, отражающей действие, которое можно производить с этим предметом.

3. Грамматическое структурирование. Взрослый предлагает ребенку рассмотреть пиктограммы с изображением объекта действия, процесса действия и произносит фразу, соответствующую этим пиктограммам. Затем ребенок выбирает и показывает пиктограммы в той последовательности, в какой произносил слова педагог. На данном этапе рекомендуется применение следующих упражнений:

- упражнения типа «Покажи то, о чем я говорю»;
- упражнения типа «Найди ошибку. Покажи, как правильно расположить картинки».

Участники проектов получили следующие результаты использования графических символов для развития коммуникации у детей с ТМНР:

7 воспитанников (54%) достигли высокого уровня развития речевых навыков с использованием символической коммуникации, у 5 воспитанников (38%) средний уровень и 1 воспитанник (8%) остался на низком уровне развития речевых навыков с использованием символической коммуникации, но у него заметна качественная положительная динамика (подъем с 5 баллов до 11). У детей сформировались первые навыки предметной и символической коммуникации. Дети стали понимать обращенную речь, понимать смысл доступных графических изображений: рисунков, фотографий, пиктограмм. Также они научились использовать символы в базовой коммуникации (протягивает или указывают на карточку с нужным символом, Ставропольский край).

Коммуникативный альбом – это многофункциональное дидактическое пособие, которое выступает как дополнительное средство в формировании коммуникативных навыков у детей с ТМНР⁹.



Главная цель альбома – предоставить ребенку возможность сделать выбор, попросить о том, что он хочет, прокомментировать происходящее доступным ему способом.

Коммуникативные альбомы. Обобщение лучших практик таких субъектов Российской Федерации, как Республики Адыгея, Бурятия, Татарстан и Хакасия, Забайкальский, Красноярский, Приморский и Ставропольский края, Архангельская, Вологодская, Иркутская, Кемеровская, Ленинградская, Мурманская, Новгородская, Новосибирская, Смоленская, Тамбовская, Тульская области, г. Санкт-Петербург, позволяет систематизировать методические рекомендации по формированию и применению индивидуальных коммуникативных альбомов в работе с детьми с ТМНР.

Коммуникативный альбом дает возможность ребенку, пока еще не способному говорить, учиться строить предложения, тем самым формирует способность выстраивать внутренний план высказывания. При этом важно понимать существенные отличия индивидуальных коммуникативных альбомов от других способов визуально-графического представления информации о ребенке, таких как коммуникативные паспорта, доски и книги, брелоки и экраны (Таблица 4).

Специалистами чаще всего используются следующие виды индивидуальных коммуникативных альбомов: альбомы с графическими символами; альбомы с предметными символами; аудиоальбомы; тактильные альбомы; альбомы с символами, набранными шрифтом Брайля; альбомы запахов; говорящие фотоальбомы.

⁹ Рязанова И. А. Низкотехнологичные средства АДК: начинаем использовать [Электронное пособие]. Сокращенный перевод ресурса Getting Started with AAC: Using Low Tech Symbol Based Systems with Children. URL: <http://aacbooks.net/book2/> (дата обращения: 20.06.2021 г.).

Таблица 4. Сравнительная характеристика коммуникативных альбомов и других способов визуально-графического представления информации о ребенке и его коммуникативных способностях

ВИД ВИЗУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОГО СРЕДСТВА	ХАРАКТЕРИСТИКА	ПРИМЕЧАНИЕ
Коммуникативный альбом	Альбом – пластиковая папка с разделителями разных цветов, на каждом из которых крепятся карточки, обозначающие предмет, действие предмета, признак предмета. Внизу расположена строчка выкладывания карточек (предложений). В конце альбома имеются прозрачные карманы для хранения карточек.	Альбом позволяет ребенку с коммуникативными трудностями общаться при помощи карточек.
Коммуникативный паспорт	Паспорт – буклет на бумажном носителе, который позволяет быстро сообщить необходимую информацию о себе. Он включает в себя разделы: «Здравствуйте!» (общая информация об ученике: его имя, адрес проживания), «Самообслуживание: прием пищи, гигиенические процедуры, одевание / раздевание», «Как я общаюсь», «Я хочу научиться», «Мои предпочтения», «Важно» (информация о моментах, связанных с различными соматическими и физиологическими особенностями).	Паспорт представляет самую важную информацию о ребенке, которая позволяет быстро познакомиться с его основными особенностями и понять, каким способом с ним можно общаться.
Коммуникативная доска и коммуникативная книга	Доска – единый лист с символами, подходящими к определенной ситуации. Все необходимые для определенной ситуации символы находятся на одном листе, ребенку не надо искать нужную карточку по всему альбому. По мере накопления досок их объединяют в коммуникативную книгу – папку, в которой каждый лист – это коммуникативная доска. В набор включаются не только существительные, но и местоимения, прилагательные, глаголы, вопросительные слова.	Доски вводятся по мере освоения ребенком графических символов и различных ситуаций.
Коммуникативный брелок	Брелок – универсальный набор карточек или небольших предметов для сообщения срочных нужд, подходящих к любой ситуации. На брелоке размещаются: фото, имя, фамилия и адрес ребенка, набор символов, с которыми ребенок сможет общаться и быть понятым, получить помощь от любого человека. Например, «туалет», «пить», «мне плохо» и пр.	Брелок – это «карманный вариант» коммуникативного альбома. Применяется в поездках.
Коммуникативный экран	Экран – «рамка» с системой для крепления необходимых карточек. Если собеседник смотрит в прорезь «рамки», держа ее на уровне собственных глаз, то ему более отчетливо видно направление движения взгляда ребенка на выбранную картинку. По мере освоения ребенком символов, аналогично доскам изготавливаются ситуативные экраны, которые затем также объединяются в книги.	Подходят детям с двигательными трудностями, когда возможности переворачивать листы, брать нужную карточку или указывать на нее ограничены.

Разработка индивидуальных коммуникативных альбомов включает в себя следующие этапы:

1. Изучение индивидуально ориентированной программы по формированию коммуникативных навыков ребенка.

На данном этапе необходимо:

- определить круг интересов ребенка и те предметы и действия, которые он обычно просит и совершает;
- выяснить, что любит ребенок, с кем проводит время, куда он ходит, а также то, что он не любит. Эта информация послужит для составления мотивационных факторов и стимулов, которые будут использоваться в дальнейшей работе.

2. Составление индивидуального коммуникативного альбома:

- осуществляется выбор папки подходящего формата и размера карточек с символами;
- формируется банк карточек – картинок: определяются параметры (размер, цвет, плотность и пр.) символов (предметов, их частей, карточек);
- ламинируются карточки, приклеиваются липучки.

3.5.1. КОММУНИКАТИВНЫЕ АЛЬБОМЫ И ПАСПОРТА: ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Отметим практические рекомендации участников проектов по разработке и использованию коммуникативного альбома:

- для ребенка очень важно внешнее оформление альбома, он может украсить его по собственному вкусу и желанию;
- альбом должен иметь ремешок для удобства ношения;
- на обложке альбома рекомендуется разместить фото ребенка, его имя, фамилию, возраст, адрес;
- обложка альбома должна содержать обращение к собеседнику в произвольной форме. Например, «Привет, меня зовут Света. Я все слышу, но мне трудно говорить. Поэтому для общения я использую этот альбом»;

- количество листов, их размер, цвет, плотность варьируется в зависимости от особенностей конкретного ребенка;
- на начальных этапах обучения или для детей с трудностями восприятия и понимания может использоваться альбом с фотографиями ближайшего окружения ребенка (люди, предметы, помещения);
- работа по освоению новых символов должна строиться с учетом зоны ближайшего развития ребенка, что обеспечит развивающий характер процесса обучения;
- наборы карточек для каждого ребенка подбираются индивидуально в соответствии с уровнем сформированности коммуникативных навыков на основании результатов начальной и промежуточной диагностики;
- необходимо учитывать различный темп освоения раздела индивидуально ориентированной программы по формированию у детей коммуникативных навыков;
- в коммуникативных альбомах должны быть отражены наиболее значимые темы, предметы и виды деятельности для каждого ребенка (семья, дом, школа, магазин, еда игрушки и т. д.);
- для детей с более сохранным интеллектом, но имеющих тяжелые нарушения речи, разрабатываются серии картинок различной тематики, соответствующие жизненным ситуациям;
- картинки должны быть яркими, привлекательными, удобными для манипуляций с ними (приклеивать – отклеивать, опускать в ящик – доставать из ящика). Лица и предметы, изображенные на фотографиях, картинках должны быть знакомы ребенку. Слово (если с ребенком работают над глобальным чтением) должно быть написано простым контрастным шрифтом;
- обязательным условием для начала обучения является наличие у ребенка собственного желания что-то получить или сделать;
- для одного ребенка может использоваться сочетание нескольких альбомов;
- ребенок должен иметь свободный доступ к своему коммуникативному альбому.

3. Текущий мониторинг и корректировка индивидуального коммуникативного альбома. Основными причинами корректировки индивидуального коммуникативного альбома могут быть:

- необходимость технических изменений (размер предметов и карточек, яркость изображений и пр.);
- переход ребенка на другой уровень коммуникативного развития, возрастание

коммуникативных инициатив ребенка и расширение его словарного запаса.

Работа по развитию коммуникативных навыков с помощью индивидуальных коммуникативных альбомов у детей с ТМНР осуществляется в шесть этапов.

Первый этап «Как осуществить общение». На первом этапе осуществляется формирование навыка подавать карточку с изображенным предметом или действием для выражения просьбы партнеру по коммуникации. Когда ребенок видит предмет, который хочет получить, он берет карточку с изображением данного предмета, протягивает ее партнеру по общению и оставляет в его руке.

Второй этап «Расстояние и настойчивость» предполагает закрепление и обобщение навыка, полученного на первом этапе.

Третий этап «Различение карточек». Проводится работа с просьбой, ситуацией выбора. Основная цель на данном этапе состоит в том, чтобы ребенок выбирал желаемый или указанный объект посредством различения:

- между изображением предпочитаемого предмета и отвлекающим изображением;
- изображений двух желаемых предметов.

Обучение различию карточек происходит именно на третьем этапе, когда первичные навыки коммуникации уже закрепились. В конечном итоге ребенок должен научиться выбирать карточку желаемого предмета из всех карточек, которые находятся в его индивидуальном коммуникативном альбоме. Ребенок выполняет ключевые действия в следующей последовательности: подходит к индивидуальному коммуникативному альбому; выбирает соответствующую картинку из ряда; подходит к партнеру по коммуникации; дает картинку.

На этой фазе не используются вербальные подсказки. Важно изменять положения картинок, чтобы ребенок не искал картинку по месту ее расположения.

Четвертый этап «Структура предложения и свойств предметов». Основная цель данного этапа заключается в обучении ребенка излагать свою просьбу, используя фразу из нескольких слов:

- подходит к коммуникативному альбому;
- берет картинку / символ с персонажем, затем с действием, затем с субъектом действия;
- кладет ее на строчку для предложений;
- снимает строчку с доски и дает предложение партнеру по коммуникации.

К концу этой фазы ребенок обычно имеет 20 – 50 картинок в коммуникативном альбоме.

Пятый этап «Просьба как ответ на вопрос». Главной целью этого этапа является обучение ребенка отвечать на вопрос «Чего ты хочешь?», а также спонтанно отвечать на вопросы по разным темам.

Шестой этап обучения «Ответы и спонтанные комментарии». Ребенок учится комментировать происходящее события в его окружающей среде с целью расширения коммуникативных функций, которые включают комментарии, выражение чувств, высказывания о том, что любит и не любит и т. д.

Индивидуальные коммуникативные аудиоальбомы. Для составления аудиоальбома дополнительные материалы не нужны, он записывается непосредственно на устройство с возможностью перезаписи. Для коммуникатора изготовлены карточки. В программу планшетных компьютеров загружаются требующиеся ребенку картинки в электронном виде, а также специальные программы: «Пойми меня», «Аутизм: общение» и другие.

Аудиоальбомы используются вместе с коммуникативными альбомами на занятиях, на уроках в школе, на праздничных мероприятиях для выступлений и так далее. Но главным преимуществом является их применение в повседневной жизни для общения со сверстниками, родителями, педагогами и т. д. При этом следует отметить и возможные трудности при использовании аудиоальбомов: недостаточное количество слов в альбоме; встречаются случаи, когда ребенок не может перейти в нужную группу слов или перейти на другой уровень в коммуникаторе. Однако эти проблемы решаются в долгосрочной перспективе на практике.

Индивидуальный коммуникативный паспорт представляет собой своеобразную «Книгу обо мне», которая крайне необходима в нестандартных ситуациях, особенно при вынужденном отрыве от близких или в новых условиях (в новой школе, больнице и пр.). Паспорт представляет собой привлекательно оформленный в соответствии с пожеланиями ребенка буклет из фраз и картинок, содержащий основные биографические данные, медицинскую и персональную информацию. Он просто организован и легко читается неспециалистом. Информация представляется в позитивном ключе и от лица ребенка. Важно понимать, что коммуникативный паспорт – это не просто список «любит – не любит» или фотоальбом ребенка и его занятий. Паспорт включает более ценную информацию об особенностях и способах коммуникации ребенка, например, «Как помочь мне сделать выбор», «Как я показываю, что мне нравится, а что нет».

Пример заполнения страницы паспорта об особенностях коммуникации: «Здравствуй, меня зовут Я не могу говорить, но я хорошо понимаю все, что ты говоришь. Я говорю с помощью моей коммуникативной таблицы. Я не могу на нее показывать, поэтому мне нужна твоя помощь. Чтобы сказать «да», я смотрю на правый подлокотник моего инвалидного кресла, а чтобы сказать «нет» - на левый подлокотник. Когда я захочу тебе что-либо сказать, я посмотрю на карточку. Сначала спроси меня, пожалуйста, находится ли нужный символ в красной, желтой, зеленой или голубой зоне карточки. Затем пройдишь по рядам и потом – по отдельным символам. Когда ты найдешь нужный символ, проверь, пожалуйста, не состоит ли мое сообщение из нескольких символов» (Красноярский край).

В коммуникативный паспорт должен включаться сенсорный профиль ребенка и личный

коммуникативный словарь. Сенсорный профиль составляется педагогическими работниками либо эрготерапевтом и может содержать информацию:

- мне обязательно нужно... (покачаться на качелях, попрыгать, поиграть и т. д.);
- какие активности и какие ощущения я не могу переносить;
- без какой игрушки (предмета) я не могу обойтись на уроках;
- пищу какой текстуры я не ем;
- какие звуки стоит включить / исключить, чтобы мне было комфортно;
- что можно ожидать от меня, если в помещении будет слишком громко;
- какой режим (гибкий или достаточно жесткий и структурированный) мне больше всего подходит и т. д.

3.5.2. КОММУНИКАТИВНЫЕ АЛЬБОМЫ И ПАСПОРТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Результативность применения индивидуальных коммуникативных альбомов, аудиоальбомов и паспортов в работе с детьми с ТМНР напрямую зависит от качества подготовки педагогических работников, родителей и волонтеров. В этой связи важно проводить на регулярной основе обучающие семинары, практикумы, консультации, мастер-классы, принимать участие в курсах повышения квалификации в области альтернативных и дополнительных средств коммуникации. Помимо этого, практически значимым является разработка комплекса инструктивно-методических материалов для специалистов учреждения, родителей и волонтеров по вопросам применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми целевой группы.

В Ставропольском крае разработанные индивидуальные коммуникативные альбомы представляют собой папки, включающие в себя легко заменяемые страницы с карточками системы PECS, визуальное расписание, лист меню, режим дня и т. д. В Мурманской области в составе индивидуальных коммуникативных альбомов размещаются «пустые» карточки, символизирующие предмет или действие, которое в настоящий момент отсутствует. В Новгородской области специалистами изготовлены комплекты карточек к коммуникативным альбомам: «Мы будем», «Я надену», «Еда», «Одежда, обувь», «Игрушки», «Занятия», «Части тела», «Посуда», «Техника», «Мебель», «Овощи и фрукты», «Продукты», «Напитки», «Предметы личной гигиены», «Режим дня», «Прогулка», «Растения», «Базовые», «Погода».

Интересной практикой является использование в работе с детьми с ТМНР **говорящих фотоальбомов** в Красноярском крае. В них размещаются фотографии одного ребенка с изображением выполнения логопедических упражнений, а нажатие кнопки, которая находится на страничке, позволяет закреплять полученные навыки на занятии в любое другое время с близким взрослым.

В г. Санкт-Петербург коммуникативный альбом для работы с детьми «Мир сказок» используется для запоминания жестов в игровой форме через художественную литературу (при чтении историй, авторских сказок с использованием разнообразных пальчиковых игр и стихов).

Эффективность использования коммуникативных альбомов, аудиоальбомов и паспортов подтверждена положительной динамикой в развитии детей по результатам мониторингов:

10 участников, у которых не сформированы базовые навыки коммуникации, освоили начальные коммуникативные навыки с использованием индивидуальных коммуникативных альбомов на предметной и предметно-символьной основе (г. Санкт-Петербург);

35,48% (11 человек) активно пользуются коммуникативными альбомами, что позволило им научиться самовыражаться, сообщать о своих желаниях и потребностях, продуктивно коммуницировать с другими людьми (Новгородская область);

у 100% детей (22 человека) значительно повысился уровень взаимодействия с окружающими посредством использования в повседневной жизни коммуникативных альбомов, что превысило ожидаемые результаты (Республика Бурятия);

22 воспитанника усвоили навыки символьной коммуникации на среднем и достаточном уровнях: по итогам заключительного мониторинга средний показатель сформированности коммуникативных навыков целевой группы детей вырос до 2,3 баллов (Ленинградская область);

7 детей целевой группы научились продуктивно коммуницировать с другими людьми, частично сообщать о своих желаниях и потребностях с помощью коммуникативных альбомов с минимальным набором карточек, используемых в режимных моментах, на занятиях, в общении с персоналом, другими людьми (Республика Татарстан).

Умение пользоваться индивидуальным коммуникативным альбомом, аудиоальбомом и паспортом не только раскрывает перед ребенком рамки общения с окружающими, выражения своих желаний и эмоций, но и обогащает его понятийный и словарный запас, а также способствует развитию интеллекта.

ВЕДЕНИЕ ФОТО- И ВИДЕОДНЕВНИКОВ ПО ОТСЛЕЖИВАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

В процессе работы с детьми с ТМНР значимым является ведение фото- и видеодневников по отслеживанию формирования коммуникативных навыков. Портфолио достижений успешно применяется специалистами учреждений из таких регионов Российской Федерации, как: Республики Адыгея, Бурятия и Хакасия, Приморский край, Вологодская, Кемеровская, Ленинградская, Мурманская, Новгородская, Новосибирская, Тамбовская и Тульская области, г. Санкт-Петербург.

Портфолио достижений – это ценный материал не только для педагогов, специалистов и родителей, но и для самих детей. По сути, в фото- и видеодневниках содержатся опорные события в жизни ребенка, он может увидеть, как меняется с возрастом: например, на первичном обследовании ребенок не отвечает на вопросы, даже не смотрит на карточки; на следующей записи воспитанник работает с карточками на занятии, а затем выступает на утреннике, рассказывая стихотворение с их помощью и так далее. Портфолио достижений ребенка – это своеобразный маршрут его умственного и физического развития. Фото- и видеодневники призваны лучше понимать каждого ребенка, а также представляют собой эффективный способ взаимодействия и построения командной работы между различными категориями работников, задействованных в формировании коммуникативных навыков воспитанников: логопедов, дефектологов, педагогов-психологов, реабилитологов, культурных организаторов, воспитателей, помощников по уходу.

Основными функциями портфолио достижений посредством ведения фото- и видеодневников являются:

- **диагностическая:** фиксируются ключевые изменения в развитии ребенка за определенный период времени;
- **целеполагающая:** портфолио является инструментом поддержания учебной цели (чему специалисты обучают ребенка и для чего);
- **мотивирующая:** портфолио служит средством поощрения ребенка за достигнутые результаты при формировании коммуникативных навыков;
- **стимулирующая:** отслеживание изменений в процессе формирования коммуникативных навыков детей является стимулом для активизации работы специалистов. При этом не важно, достигнуты ли позитивные сдвиги в развитии ребенка или они отсутствуют. В последнем случае происходит стимулирование педагогических работников к пересмотру применяемых методов и подбору более эффективных.

Обобщение лучших практик позволило выделить основные **практические рекомендации по ведению портфолио достижений**:

- ключевой целью портфолио достижений должен быть сбор, систематизация и фиксация всех результатов развития ребенка, его усилий, прогресса и успехов, а также демонстрация всего спектра его способностей, интересов, склонностей, знаний и умений;
- портфолио достижений могут включать в себя: психолого-педагогическую характеристику личности каждого ребенка; информацию об интересах, умениях, навыках, особенностях развития; дипломы и грамоты; фотоматериалы. Готовый материал в портфолио ребенка может быть представлен в индивидуальной папке в цветном варианте. Каждое портфолио должно содержать фотографию и персональные данные ребенка (фамилия, имя, дата рождения и др.);
- фото- и видеодневники необходимо вести на протяжении реализации всего раздела индивидуально ориентированной программы по формированию коммуникативных навыков отдельно в зависимости от вида применяемых средств АДК;
- для отслеживания результатов сформированности коммуникативных навыков детей обязательным является получение согласия от родителей (законных представителей) на проведение фото- и видеосъемки;
- педагогам и специалистам рекомендуется не просто просматривать фото- и видеодневник, а и фиксировать в письменном виде этапы развития навыков, осуществлять качественный анализ отдельных событий или всей работы с ребенком в целом, выбирать фрагменты, наиболее ярко демонстрирующие успехи ребенка для последующей демонстрации родителям;
- фото- и видеофиксация должна позволять осуществлять направленное наблюдение и непосредственную оценку возможностей ребенка;
- портфолио достижений должно быть всегда доступно к просмотру, а фото- и видеоматериалы должны позволять формулировать выводы о наличии или отсутствии динамики, принимать решение о корректировке программ;
- при формировании папок обязательным является непосредственное участие ребенка как при оформлении папки, так и при отборе фотоматериалов для нее;
- хранить фото- и видеоматериалы следует в группах проживания воспитанников. Копии портфолио могут быть переданы родителям;
- фото- и видеодневники могут вестись не только во время индивидуальных занятий с логопедом, дефектологом, педагогом-психологом, но и во время групповых занятий со специалистами по комплексной реабилитации, культорганизаторами, а также в процессе игровой деятельности. Это позволит оценить уровень освоения воспитанником навыков,

умение применять знания на практике, а также настойчивость в выражении собственного мнения или желания;

- при формировании портфолио достижений рекомендуется не устанавливать в учреждении строгие требования к оформлению. Важно, чтобы портфолио оформлялось творчески для того, чтобы результат в первую очередь нравился ребенку;
- не допускается «соревновательность» при оформлении и использовании портфолио достижений. Наоборот, каждая папка должна подчеркивать уникальность и индивидуальные особенности каждого воспитанника.

Портфолио достижений позволяет отследить процесс формирования коммуникативных навыков у детей с ТМНР, способствует социальному развитию и развитию самооценки.

Эффективными средствами визуальной поддержки детей с ТМНР являются визуальное расписание и календари. Результативность работы с этими инструментами подтверждает опыт учреждений из таких регионов Российской Федерации, как: Республики Адыгея и Хакасия, Забайкальский, Красноярский и Ставропольский края, Кемеровская, Мурманская, Новгородская, Новосибирская, Смоленская и Тульская области, г. Санкт-Петербург.



Визуальное расписание представляет собой набор графических символов, картинок, слов или инструкций, описывающих определенные события, которые будут происходить в течение дня, либо в рамках какой-либо задачи, призванной облегчить выполнение последовательности действий. Другими словами, визуальное расписание помогает структурировать деятельность детей как в течение дня, так и в ходе конкретного занятия¹⁰.

Обобщение региональных практик позволило систематизировать **практические рекомендации**, которые необходимо учитывать в процессе разработки визуального расписания и календаря как средств визуальной поддержки детей с ТМНР:

- расписание начального уровня может включать набор фотографий – стимулов, на которых изображена последовательность видов, этапов деятельности, или конкретных действий – отдельных шагов выполнения конкретной задачи;
- визуальное расписание может быть представлено в виде альбома, папки или доски (настенной, настольной, на подставке);
- расписание может состоять как из сменных карточек, так и из реальных или репрезентативных предметов, то есть из тех средств коммуникации, которыми пользуется ребенок на данном этапе своего коммуникативного развития;
- визуальное расписание должно разрабатываться индивидуально в зависимости от особенностей развития коммуникативных навыков ребенка, то есть на предметной и предметно-символьной, символьной основе, либо символьной основе в комбинации с коммуникативными устройствами (кнопками, коммуникатором);

¹⁰ Горина Е. Ю. Использование наглядных расписаний в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8. М.: Теревинф, 2014.

- к процессу разработки визуального расписания рекомендуется привлекать самого ребенка, что позволит повысить заинтересованность в дальнейшем использовании расписания;
- рекомендуется разрабатывать рабочие комплекты символьных карт по разделам визуального расписания (календарь, время года, день недели, дата, расписание по режимным моментам, занятиям, персоналу и специалистам, работающим с детьми);
- при работе над созданием визуального расписания необходимо определить, какое количество элементов доступно для восприятия ребенка, чтобы их не было слишком много, а также выяснить, как располагать расписание в пространстве: сверху вниз или слева направо;
- для визуальных расписаний могут быть закуплены материалы для самостоятельного изготовления коврографов.

В процессе непосредственной работы с визуальным расписанием и календарем как средствами визуальной поддержки важно соблюдать следующее:

- перед использованием визуального расписания ребенка необходимо обучить тому, что определенные символы или жесты предшествуют определенным действиям и являются сигнальными: используются в начале и в конце действия / занятия; предъявляются перед сигнализируемым действием или событием; жест / символ нужно предъявлять до начала действия совместно с речью;
- начало и окончание занятия с использованием визуального расписания или календаря можно обозначать отдельным звуком;
- работу с визуальным расписанием рекомендуется проводить в течение всего дня с целью отработки полученных на занятиях умений и навыков в повседневной жизни, стимулируя детей к использованию средств АДК, привлекая при этом всех специалистов: воспитателей, помощников воспитателей, санитарок, медицинский персонал и самого ребенка;
- рекомендуется предлагать родителям (законным представителям) продолжать работу с визуальным расписанием во время пребывания ребенка дома;
- применять визуальные расписания рекомендуется как в индивидуальной работе с ребенком, так и групповой форме;
- допускается работа с различными по своей сложности визуальными расписаниями и календарем. Расписание «Сначала – потом» – самый простой вид расписания, который позволяет ориентироваться в ближайших событиях. Расписание на день позволяет зафиксировать обязательные запланированные дела. Работа с таким расписанием позволяет детям научиться ориентироваться в ежедневных событиях и обеспечивает стабильную и предсказуемую среду;

- расписание может применяться педагогом и при выстраивании последовательности этапов любого занятия, например, при изготовлении поделки или рисовании;
- визуальный календарь (календарь-планер) позволяет запомнить цикличность времен года, месяцев, дней недели, ориентироваться в количестве дней в месяце, правильно называть дату, ориентироваться в погодных явлениях.

Специалистами Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1» Комитета по социальной политике разработан **алгоритм обучения начальным коммуникативным навыкам при работе с визуальным расписанием** на предметной, предметно-символьной основе, символьной основе, в том числе в комбинации с коммуникативными устройствами (кнопками, коммуникатором).

Алгоритм включает следующие этапы:

1. Организация ситуации знакомства с предметным символом / картинкой-символом визуального расписания. Соотнесение с картинкой-символом на коммуникаторе и озвучивание с помощью кнопки / коммуникатора (в случае применения). Выполнение непосредственной деятельности, связанной с этим символом (например, символ «зубная щетка» перед деятельностью «чистка зубов»).

2. Организация ситуации ожидания предстоящей деятельности: предъявление символа – ожидание – деятельность – окончание деятельности.

3. Организация ситуации предъявления символа:

- выбор зоны для деятельности;
- выбор символа для деятельности и помещение его в корзинку будущего дела;
- предъявление корзинки будущего дела с предметным символом / картинкой-символом;
- обследование корзинки;
- обследование предметного символа из корзинки, обозначение жестом, рассматривание картинки-символа из корзинки, обозначение жестом либо озвучивание с помощью кнопки / коммуникатора;
- изучение функции предметного символа / картинки-символа, обозначение жестом либо озвучивание с помощью кнопки / коммуникатора;
- перемещение символа / картинки-символа к месту проведения деятельности;
- осуществление деятельности, в том числе с помощью кнопки / коммуникатора;

— предъявление корзинки окончания деятельности и помещение туда предметного символа / картинки символа, с комментированием вербально / невербально, либо озвучивание с помощью кнопки / коммуникатора.

4. Организация ситуации в зоне деятельности, в которой ребенок инициирует действие с предметным символом / картинкой-символом с помощью взрослого.

5. Организация ситуации в пространственном удалении от зоны деятельности, в которой ребенок инициирует действие с предметным символом / картинкой-символом с помощью взрослого.

6. Организация ситуации во временном отдалении от начала деятельности, в которой ребенок инициирует действие с предметным символом / картинкой-символом с помощью взрослого.

7. Расширение спектра ситуаций действия с предметным символом / картинкой-символом.

8. Организация ситуации обсуждения повседневных видов деятельности.

9. Организация ситуации участия в календарном распорядке.

Подтверждением эффективности методики работы с визуальным расписанием и календарем как средствами визуальной поддержки детей с ТМНР являются **результаты проведенной текущей и итоговой диагностики** в разных учреждениях, реализующих проекты в области развивающего ухода:

— 120 детей успешно используют визуальные расписания на групповых и индивидуальных занятиях (Красноярский край);

— 15 участников целевой группы, у которых сформированы базовые навыки коммуникации, научились составлять цепочки действий или событий, в том числе в комбинации с коммуникатором; 2 участника целевой группы, у которых слабо сформированы базовые навыки коммуникации, научились составлять простейшие цепочки действий или событий, начиная с 3-х символов; 8 участников научились составлять простейшей цепочки действий или событий, начиная с 2-х предметов-символов (г. Санкт-Петербург);

— 40 детей стали значительно легче и быстрее запоминать и воспроизводить информацию, ориентироваться в структуре учебного дня (Смоленская область);

— введение визуального расписания повлияло на поведение более 20 детей: ребята стали более спокойными, собранными. Знание того, чем они будут заниматься в ближайшее время, снизило тревожность, повысило уверенность в себе (Новгородская область).

Использование визуального расписания делает жизнь детей более предсказуемой и понятной, так как позволяет лучше ориентироваться в происходящем и является опорой для освоения коммуникативных навыков. Визуальное расписание предотвращает страх неизвестности и внезапности, учит детей ориентироваться в происходящих с ними событиях, упорядочивают поведение, формируют чувство независимости в игре, учебе, режимных моментах в группе. У ребят уменьшается количество и частота негативно окрашенных поведенческих эпизодов. Дети приобретают свой собственный опыт планирования.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРАБОТКЕ И ПРИМЕНЕНИЮ

Социальные истории – это одна из эффективных методик развития коммуникативных и социальных навыков детей с ТМНР. Эффективность использования этой методики подтверждена специалистами Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1» Комитета по социальной политике в рамках реализации проекта «Общение без границ», а также педагогическими работниками Тамбовского областного государственного казенного учреждения социального обслуживания – детский дом-интернат для детей с серьезными нарушениями в интеллектуальном развитии «Мишутка» в рамках проекта «Шаг вперед».

Социальная история предоставляет информацию, которая описывает ситуацию, событие или цепочку событий в доступной и понятной для ребенка форме¹¹. Применение метода «социальные истории» предназначено для:

- коррекции поведения (тревожности, страха, возбуждения);
- формирования и поддержания самооценки;
- формирования самостоятельности, компетентности, уверенности;
- создания доверительных отношений с ребенком;
- предвосхищения проблемной ситуации;
- научения новым социальным навыкам и удовлетворения различных потребностей;
- стимулирования ребенка к доведению до конца менее предпочтительных задач;
- улучшения понимания таких абстрактных понятий, как время, действия и предлоги.

Практические рекомендации по разработке карт социальных историй. Обобщение региональных практик позволяет сформулировать основные рекомендации при разработке карт социальных историй:

¹¹ Эстербрук С. А., Орлова Е. А., Карпекова Т. А. Метод социальных историй в развитии социального взаимодействия детей с нарушениями аутистического спектра (по материалам зарубежных исследований). Вестник Московского государственного областного университета. М., 2018. №1.

- социальная история должна быть написана в соответствии с уровнем развития ребенка, простым и доступным языком;
- в одной истории должна быть описана одна конкретная идея;
- история пишется о конкретном ребенке;
- длина истории зависит от уровня понимания ребенка;
- социальная история должна содержать положительные установки;
- в социальную историю необходимо включать конкретные детали, которые будут напоминать о событии (цвет одежды, еда, запахи, звуки, игрушки, фотографии места и конкретные предметы);
- социальная история может включать информацию о том, чего можно ожидать в конкретной ситуации, а также различные варианты социально одобряемого поведения;
- социальные истории рекомендуется корректировать в зависимости от навыков, которые приобретает ребенок: необходимо удалять некоторые элементы из социальной истории или добавлять новые, чтобы удовлетворить текущие потребности ребенка;
- социальная история не должна быть перегружена текстом;
- социальная история может быть дополнена картинками, которые значимы для ребенка с учетом его способностей к пониманию разных уровней абстракции:
- цветные фотографии самого ребенка и всего, что его окружает;
- черно-белые фотографии;
- цветные рисунки со значительной детализацией и натуральностью;
- цветные рисунки в игрушечном или мультипликационном стиле;
- черно-белые рисунки;
- графические символы.




При построении карт социальных историй используются описательные, перспективные, директивные и контролирующие, поощрительные, частичные и совместные предложения (Таблица 5).

Таблица 5. Характеристика структур предложений, включаемых в карты социальных историй

№ П/П	ВИД ПРЕДЛОЖЕНИЯ	ХАРАКТЕРИСТИКА
1.	Описательные предложения	Рассказывают о том, что люди делают в конкретных социальных ситуациях, и определяют, где эти ситуации происходят, кто в них участвует, что эти люди делают и почему. Чем больше в истории описательных предложений, тем больше у человека возможностей для собственных реакций на социальную ситуацию.
2.	Перспективные предложения	Описывают реакции других людей, чтобы человек узнал точку зрения окружающих на эту ситуацию. Эти предложения описывают внутренние состояния людей, их мысли, чувства и настроение.
3.	Директивные предложения	Описывают желательный или подходящий образ действий в данной ситуации. Такие предложения строятся в утвердительной форме, объясняя в позитивных терминах, какое поведение является желательным. Их нужно использовать с большой осторожностью и не ограничивать выбор ребенка. Чем больше директивных утверждений, тем более конкретными должны быть подсказки ребенку о том, как следует реагировать.
4.	Контролирующие предложения	Определяют стратегии, которые ребенок может использовать, чтобы вспомнить или понять социальную историю. Предложение пишется ребенком либо составляется по его подсказке.
5.	Поощрительные предложения	Предложения могут быть для передачи мысли и эмоции и утвердительные, чтобы выделить важность.
6.	Совместные предложения	Помогают ребенку понять / осознать роль окружающих в тех или иных ситуациях.
7.	Частичные предложения	Помогают ребенку сделать некоторые догадки о ситуации. Ребенок будет иметь возможность угадать предстоящие шаги в ситуации.

Практические рекомендации по использованию карт социальных историй

Опыт работы специалистов с картами социальных историй в Тамбовской области и г. Санкт-Петербург позволил обобщить основные рекомендации по использованию карт социальных историй в процессе формирования коммуникативных навыков детей с ТМНР:

-  социальную историю можно использовать в качестве «сказки на ночь», читая ее ребенку вместо книги;
-  частота чтения социальной истории должна определяться в зависимости от уровня сформированных коммуникативных навыков ребенка: ежедневно либо в разное время в течение недели;
-  чтение социальной истории должно осуществляться в то время, когда ребенок спокоен и расслаблен;

- во время чтения социальной истории важно сохранять спокойный и дружелюбный тон голоса, положительное, подбадривающее и терпеливое отношение к ребенку;
- использование социальных историй в качестве наказания за плохое поведение не допускается;
- при использовании карт социальных историй необходимо принимать во внимание настроение ребенка, учитывать время, место использования, создавать комфорт и безопасность;
- социальные истории об определенном поведении необходимо читать перед тем, как ребенок окажется в подобной ситуации;
- рекомендуется предлагать ребенку с помощью средств АДК рассказывать социальную историю самостоятельно.

Применение метода социальных историй предполагает последовательное **выполнение следующих этапов обучения коммуникативным навыкам** детей с ТМНР:

1. Организации ситуации знакомства с картами социальных историй:

- обратить внимание ребенка на конкретный символ;
- проговорить ребенку содержание каждого действия или предмета и задать наводящий вопрос (или наоборот);
- показать жестом (указательным или обозначающим действие) содержание каждого предмета.

2. Организация ситуации по тематике социальной истории (например, о порядке одевания, выполнения гигиенических процедур, сервировки стола).

3. Организация ситуации по обсуждению последовательности действий «сначала» – «потом».

4. Организация обсуждения описательной ситуации: о том, что люди делают в конкретных социальных ситуациях, и определяют, где эти ситуации происходят, кто в них участвует, что эти люди делают и почему.

Подтверждением эффективности реализации индивидуально ориентированных программ с применением карт социальных историй являются успешно сформированные коммуникативные и социальные навыки у 25 воспитанников Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1» Комитета по социальной политике в рамках реализации проекта «Общение без границ».

ОПИСАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРИМЕНЕНИЮ

Использование в общении и работе с детьми с ТМНР исключительно звучащей речи часто малоэффективно, поскольку для большинства таких воспитанников она недоступна или доступна в крайне ограниченной степени. С ними применяются инструменты АДК, в том числе электронные средства.

Вспомогательные электронные средства коммуникации – это устройства, которые преобразуют введенные (через клавиатуру или иные устройства ввода) данные в звучащую или письменную речь. Они помогают людям с тяжелыми нарушениями экспрессивной стороны речи общаться. Различают следующие виды вспомогательных электронных средств коммуникации:

1. В зависимости от уровня мобильности:

- стационарные: состоят из персонального компьютера с коммуникационным программным обеспечением и, в случае необходимости, с адаптированными возможностями ввода (например, сенсорный экран, ножная мышь, головная указка, альтернативная клавиатура);
- портативные (мобильные): устройства, изначально разработанные как устройства речевого вывода данных для людей с ограниченными возможностями, и переоборудованные в устройства речевого вывода ноутбуки или карманные компьютеры;

2. В зависимости от вида системы вывода речи:

- системы вывода звуковой речи: звуковая речь либо наговаривается в устройство через микрофон лицом, владеющим звуковой речью (т. н. «естественный речевой вывод – цифровая речь»), либо она создается в устройстве синтетическим способом («компьютерная речь»);
- системы вывода письменной речи: вывод письменной речи производится либо через дисплей, либо через модуль печати.

В обиходе вспомогательные электронные средства коммуникации с речевым выводом называют также «речевыми компьютерами». Употребляется также и обозначение «толкер» / «говорун» (“talker”), по общему названию устройств речевого вывода одной из фирм-изготовителей вспомогательных средств. Следует отметить, что у многих устройств речевого вывода нет обычной клавиатуры. Они управляются либо с помощью сенсорного экрана, либо с помощью экранной панели управления, состоящей из клавиш, зачастую имеющих большую поверхность. Клавиши называют «полями», а всю панель управления – «уровнем». Многие

устройства имеют несколько уровней, которые можно выбирать по мере необходимости. Многие устройства речевого вывода работают не только на базе письменной речи: вместо нее используются картинки и иконки. Это объясняется не только тем, что многие пользователи не владеют письменной речью, но и тем, что это повышает скорость коммуникации, так как нет надобности передавать буквами каждое слово.

За последнее время создано много вспомогательных электронных средств коммуникации разных производителей, полностью представить которые здесь не представляется возможным. Характеристика типовых примеров таких устройств представлена в Таблице 6.

Таблица 6. Характеристика типовых вспомогательных электронных средств коммуникации

НАИМЕНОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО УСТРОЙСТВА	ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
Коммуникатор «БИГмак» ("BIGmack")	<ul style="list-style-type: none"> - Средство коммуникации, соединяющее вывод речи с запуском какого-либо действия. - Обеспечивает возможность принимать и сохранять в памяти высказывания продолжительностью до 20 секунд. - Позволяет адаптировать игрушки на батарейках и активировать их нажатием на клавишу. 	<p>Может быть использован в таких ситуациях, где необходимо, например, поздороваться и попрощаться, представиться при знакомстве, позвать животное, рассказать о каком-либо случае (в школе – рассказать о событиях выходных дней).</p>
«Малый пошаговый коммуникатор» ("Little Step-by-Step Communicator")	<ul style="list-style-type: none"> - С помощью нажатия на клавишу совершается пошаговый вызов записанного ранее высказывания общей продолжительностью 75 секунд. - С помощью пошагового рассказа пользователь может научиться дожидаться реакции собеседника, прежде чем продолжать рассказ. 	<p>Применяется в играх-соревнованиях или спортивных занятиях. Пользователь в выбранном им темпе может дать сигнал начать соревнование командами «На старт!», «Внимание!», «Марш!».</p>
Коммуникатор «ГоуТэлк+» ("GoTalk+")	<ul style="list-style-type: none"> - Пользователь использует свой собственный голос для записи сообщения. - Имеется от 6 до 10 полей, которые можно занимать словами от 8 до 15 секунд. - В распоряжении пользователя – от 24 до 40 высказываний. 	<p>Можно брать куда угодно. Устройство легкое, со встроенной ручкой, удобной для использования. Имеет регулятор громкости.</p>

<p>Коммуникатор «МинТокер» ("MinTalker") и «Болтушка» ("Quasse Ikiste")</p>	<p>- Цифровой речевой вывод и сенсорный цветной дисплей.</p> <p>- На верхней заставке, состоящей из 15 или 32 полей, содержатся 200 или 500 высказываний.</p> <p>- Слова, составляющие ядро вокабулярия, закодированы по методу «Минспик» ("Minspeak"), что позволяет достичь высокой скорости коммуникации.</p>	<p>Можно пользоваться собственными, введенными в устройство, картинками, символами или словами.</p> <p>Высказывания могут быть отображены на дисплее в виде текста. Это средство способствует развитию навыков чтения и письма.</p>
<p>Коммуникатор «АладинТокер» ("AladinTalker")</p>	<p>- На составляемых индивидуально экранных панелях управления за картинками или символами закрепляются выводимые единицы речи.</p> <p>- Один из символов может также раскрывать следующий уровень (за символом, обозначающим еду, может быть закреплено высказывание «Я хочу есть»).</p>	<p>Главное преимущество – взаимосвязь картинки и значения. Помимо этого, в экранную панель управления можно довольно легко интегрировать цифровые фотографии.</p>

Опыт применения коммуникаторов и специального оборудования в комбинации с визуально-графическими средствами в таких регионах Российской Федерации, как Республики Бурятия, Татарстан и Хакасия, Забайкальский, Красноярский, Приморский и Ставропольский края, Вологодская, Кемеровская, Кировская, Ленинградская, Мурманская, Новгородская, Новосибирская, Тульская области, г. Санкт-Петербург позволил обобщить **практические рекомендации по их использованию:**

- важно учитывать, что применение специальных коммуникативных устройств не заменяет вербальные средства на невербальные, а лишь дополняет одну систему другой;
- эффективность применения коммуникаторов и специального оборудования в комбинации с визуально-графическими средствами доказана в работе с детьми, развитие звучащей речи которых происходит медленно или почти невозможно в связи с нарушениями функций (церебральный паралич, различные органические нарушения структуры и функции гортани и неба и т. д.);
- на первых этапах взаимодействия с неговорящим ребенком особое внимание педагоги должны уделять выявлению его интересов, предпочтений, формированию познавательной активности;
- использование коммуникаторов должно начинаться только после установления тесных взаимоотношений между специалистами и ребенком;

- коммуникаторы, как и другие инструменты АДК, должны использоваться во всех жизненных ситуациях ребенка;
- к работе с коммуникаторами должны привлекаться все специалисты: педагоги, психологи, логопеды, дефектологи, медицинские работники;
- обучение речи и коммуникации с помощью коммуникативных устройств не должно быть отделено от других форм терапии и поддержки;
- наиболее оправдано применение коммуникаторов для работы на индивидуальных занятиях. С их помощью дети учатся делать выбор, называть картинки, выбирать отгадки, выстраивать последовательность, отвечать на вопросы. Также коммуникаторы могут быть успешно применены для рассказывания стихотворений на праздниках, участия в инсценировке сказок.

Также следует учитывать **практические рекомендации**, касающиеся **непосредственного процесса обучения** детей с ТМНР **коммуникативным навыкам с помощью вспомогательных электронных средств**:

- начинать коррекционную работу с детьми по формированию коммуникативных навыков с помощью электронных устройств следует с ежедневного проведения утреннего круга (15 минут), который задает тон для благоприятного и дружеского общения, создает атмосферу доверия, выстраивает алгоритм жизни для всего коллектива детей и каждого ребенка;
- периодичность занятий должна устанавливаться в четком соответствии с психофизическими и интеллектуальными возможностями детей, рекомендациями специалистов;
- в процессе обучения ребенка необходимо использовать принцип «от простого к сложному».

Так, например, изначально ребенку предлагается коммуникативная кнопка, на которую могут быть записаны слова «да», «нет», «хорошо», «плохо». Усложнив задачу, при отслеживании положительной динамики у ребенка в процессе занятий, специалист предлагает коммуникатор, где также записаны слова, объекты по тематическим группам (фрукты, мебель, еда и т. д.), далее выражения для построения фраз «я (не) хочу», «мне (не) нравится». В качестве изображений используются фотографии, графические символы, рисунки, понятные ребенку на данном этапе.

Несмотря на целый ряд явных преимуществ, опыт применения коммуникаторов и специального оборудования в комбинации с визуально-графическими средствами выявил и несколько **существенных недостатков**:

- использовать такие устройства в повседневном общении получается не всегда, так как ребятам сложно удерживать в памяти карточки разных уровней, они не ориентируются в схеме расположения карточек по уровням, им проблемно переходить с одного уровня на другой с заменой карточек;

- высокая стоимость;
- возможная сложность в обслуживании, необходимость регулярного технического контроля;
- более длительный период времени необходим на подготовку использования коммуникаторов, которая подразумевает как освоение устройства сопровождающим лицом, так и специальные тренировки пользователя;
- особая проблема появляется тогда, когда пользователь вспомогательного электронного средства коммуникации переходит в другое заведение или к другому сопровождающему персоналу, в результате чего обеспечить компетентное сопровождение становится проблематичным.

Подтверждением эффективности применения коммуникаторов и специального оборудования в комбинации с визуально-графическими средствами являются **полученные результаты промежуточного и итогового мониторингов:**

- положительная динамика отмечается у 6 воспитанников (75% от целевой группы программы), включенных в занятия с использованием коммуникаторов (Забайкальский край);
- 13 участников целевой группы, у которых сформированы базовые навыки коммуникации, осуществляют целенаправленные действия с коммуникатором и планшетом, участвуют в различных коммуникативных ситуациях, ведут диалог с включением оречевления, на коммуникаторе и планшете; 2 ребенка, у которых сформированы базовые навыки коммуникации, отвечают на вопросы с помощью коммуникатора; 5 детей соотносят картинку на коммуникаторе с предметом, отвечают на простые вопросы с помощью коммуникатора (г. Санкт-Петербург);
- результат промежуточной и итоговой диагностики показал высокую положительную динамику в преодолении коммуникативных трудностей у более чем 30 детей с окружающим их миром (Красноярский край);
- 6 воспитанников (100% от целевой группы) улучшили свои результаты (показатели увеличились с 11 до 27 баллов) и показали высокий уровень развития речевых навыков с помощью коммуникаторов (Ставропольский край);
- 18 детей научились выражать требования, просьбы, отказ от предложенной деятельности с помощью портативных коммуникаторов (Кемеровская область);
- у 100% воспитанников целевой группы (22 ребенка) значительно повысился уровень коммуникативных навыков и мотивация к общению посредством использования специальных устройств – коммуникаторов, компьютерного и другого оборудования, в том числе в комбинации с визуально-графическими средствами (Ленинградская область);

- 8 из 20 детей хорошо сотрудничают с коммуникативным партнером в ходе общения при помощи коммуникаторов; 4 ребенка самостоятельно, 12 детей при помощи взрослых используют коммуникаторы и коммуникативные линейки для выражения потребностей, просьб, желаний (Республика Татарстан);
- у 17 детей целевой группы повысилась тактильная чувствительность и двигательная активность рук, они приобрели позитивный социальный опыт взаимодействия и сотрудничества с окружающими людьми (Вологодская область).

Систематическая работа специалистов по использованию коммуникаторов и специального оборудования в комбинации с визуально-графическими средствами способствует расширению и закреплению представлений воспитанников об окружающем мире, развитию зрительного и слухового восприятия, устойчивости внимания, формированию способности сопоставлять изображения с реальными предметами.

МЕТОД ЭМОЦИОНАЛЬНО НАСЫЩЕННОГО ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

3.10.

Эффективным методом формирования коммуникативных навыков и повышения социальной активности детей с ТМНР является метод эмоционально-насыщенного игрового взаимодействия.

Обобщение лучших региональных практик позволяет сформулировать основные **практические рекомендации** по применению данного метода:

- оптимальная структура эмоционально-насыщенного игрового взаимодействия включает следующие элементы: ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание занятия, рефлексия прошедшего занятия, ритуал прощания;
- игры, основанные на эмоционально-позитивном взаимодействии, должны учитывать уровень сформированности и качественного своеобразия доступных коммуникативных средств, состояния сенсорной, двигательной, предметно-практической, игровой, знаково-символической деятельности, личностных особенностей;
- формы проведения игр: индивидуально или в малой группе (до 3 человек).

Специально подготовленные волонтеры Республики Хакасия на регулярной основе вместе с родителями и специалистами детского дома для умственно отсталых детей проводили коммуникативные игры, направленные на развитие эмоционально-позитивного взаимодействия с окружающими, способствующие развитию коммуникативных навыков, а также игры, направленные на коррекцию эмоциональной сферы.

В Мурманской области специалистами детского дома для умственно отсталых детей активно применяются следующие виды эмоционально-насыщенных игр: игры для группы воспитанников (с волонтерами, ассистентами и др.); игры для индивидуальных и подгрупповых занятий, без пособий; игры с пособиями небольших размеров; игры с увеличенными пособиями.

Эффективность применения метода эмоционально-насыщенного взаимодействия в отдельных регионах Российской Федерации подтверждена полученными **положительными результатами** после проведенного итогового мониторинга:

- увеличилось количество эмоционально окрашенных вокализаций в адрес партнера, возросло количество речевых контактов, реализующих потребности в сотрудничестве с партнером и познавательном общении;
- обогатилось содержание детских контактов;

- качественно изменилось коммуникативное поведение партнеров: дети стали проявлять инициативу в налаживании партнерских отношений, готовность к сотрудничеству, их отличала эмоциональная вовлеченность в действия партнера, признание своих достижений и достижений сверстника;
- положительная динамика общения родителей со своими детьми: появилась внутренняя эмоциональная стабильность, выражение одобрения и оказания эмоциональной поддержки ребенку; родители научились замечать успехи своего ребенка, понимать и разговаривать с ним; появилась удовлетворенность от общения с ребенком, что положительно влияет на восстановление семейных связей;
- улучшилась социальная адаптация детей, что предоставляет возможность для налаживания дальнейшего взаимодействия ребенка с социумом.

ИНТЕНСИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ:

3.11.

ПРИНЦИПЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ПОДХОДА



Интенсивное взаимодействие (ИВ) — педагогическая технология, разработанная Дейвом Хьюэттом и его коллегами в Великобритании в течение последних 30 – 35 лет. Метод используется в работе с детьми и взрослыми с множественными нарушениями развития и выраженными трудностями в коммуникации, включая аутизм¹².

ИВ использует язык тела для того, чтобы помочь позитивному взаимодействию с ребенком. Положительные результаты использования ИВ включают углубление эмоционального взаимодействия: видимое улучшение контакта «глаза в глаза», увеличение количества социальных ответов, уменьшение вызванного состоянием стресса проблемного поведения. Интенсивное взаимодействие в работе с детьми с ТМНР прежде всего акцентировано на развитии базовых коммуникативных навыков, а также на пробуждении желания строить коммуникацию с другими воспитанниками и получать удовольствие, находясь в окружении вместе с ними.

«Люди, которые не способны общаться, развивают способы взаимодействия с самим собой во внутреннем разговоре через «самоподтверждение». Каждый человек придумывает свой собственный язык стимулов, которые имеют значение и к которым он «прислушивается». Первый вопрос, который мы должны задать себе: «Как этот человек разговаривает сам с собой?».

Мы начинаем с наблюдения, но необходимо думать о наблюдении как о развитии картины того, что наш партнер по диалогу делает сейчас, сию минуту. Мы смотрим «обратную связь», которую он сам дает себе, таким образом мы можем подключиться и построить диалог, используя его язык тела как основу. Мы должны подходить к взаимодействию в терминах «слушания» всех наших чувств, отвечая в любую минуту движением, жестом или звуком, фокусируясь на том, что человек делает в определенный момент. Это будет наш путь к внутреннему языку партнера; наша цель состоит в том, чтобы привлечь его внимание с одинокого внутреннего мира к миру снаружи, так, чтобы его сенсорный монолог стал диалогом – разговором «вместе», который мы можем с ним разделить. В то же время нам надо осознавать, что внимание человека может быть сфокусировано на таких крошечных вещах, как, например, ритм своего дыхания – активности, которую мы не замечаем, потому что она не имеет для нас значения»¹³.

¹² Хьюэтт Д., Ферг Г., Бабер М., Харрисон Т. Интенсивное взаимодействие. Руководство. СПб.: Скифия, 2018. 248 с.

¹³ Колдуэлл Ф., Хорвуд Д. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с тяжелыми формами аутизма. М.: Тервинф, 2019. 128 с.

Интенсивное взаимодействие основано на следующих принципах:

- признание за детьми с ТМНР ведущей роли во взаимодействии между собой; у педагога отсутствует доминирующая роль. Ребенок может довериться педагогу и обрести чувство безопасности, только если он сам контролирует процесс;
- взаимное удовольствие всех участников коммуникационного процесса;
- приписывание намеренности любым действиям детей, даже если это намерение не очевидно;
- отсутствие постановки конкретных задач, то есть в центре внимания стоит не учебная задача, а сам процесс взаимодействия как таковой.

Эффективность применения ИВ подтверждена специалистами краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух» в рамках проекта «Пойми меня».

Рекомендации по применению метода интенсивного взаимодействия:

- необходимо учитывать комфортное и допустимое расстояние между участниками коммуникаций;
- прямой зрительный контакт для детей с ТМНР часто может быть болезненным и неприятным, в этом случае его использование может быть недолгим, периодическим и опосредованным (через зеркало или прозрачный платок);
- активное использование в коммуникации эмоций и мимики;
- повторение вербальных и невербальных звуков для понимания ребенком, что его услышали;
- физический и телесный контакт (краткие прикосновения ногами или руками, телесные игры, ритмичные обхлопывания и нажатия);
- использование разных способов поддержки и поощрения детей.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО
УХОДА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ
СОБСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

04



ЛЕЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ВЕРХОВОЙ ЕЗДЫ И ИППОВЕНЦИИ

4.1.

КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ, ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАРУШЕННЫХ ФУНКЦИЙ И СНИЖЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ

Действенным способом активизации двигательной сферы, восстановления нарушенных функций и снижения психоэмоционального напряжения детей с ТМНР является верховая езда и ипповенция^{14,15}.

Эффективность реализации указанной лечебно-оздоровительной программы подтверждена специалистами государственного стационарного учреждения социального обслуживания «Петровск-Забайкальский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» (Забайкальский край). В рамках проекта «Открывая горизонты» была разработана и внедрена программа верховой езды «Шаг» для 20 воспитанников с ТМНР.

Занятия проходили по двум направлениям:

- развивающая верховая езда;
- ипповенция: техника, основанная на взаимодействии с лошадью «на земле», без езды на лошади.

Занятия верховой ездой и ипповенцией, назначаемые в дополнение к медицинской реабилитации, позволяют не только укрепить физическое состояние и здоровье детей с ТМНР, стабилизировать их психический и социальный статус, улучшить координацию движений, увеличить концентрацию внимания, но и дают детям возможность проявить собственную активность.

Около 110 разнонаправленных колебательных движений совершает лошадь, которые передаются при ее движении на суставы, окружающие их ткани, а также на позвоночник наездника. В связи с тем, что температура лошади на 1,5 градуса выше, чем у человека, сокращения мышц ее спины оказывают мягкое массирующее разогревающее воздействие на мышцы ног и органы малого таза ребенка, в результате чего усиливается кровоток в конечностях.

¹⁴ Лошадь в психотерапии, иппотерапии и лечебной педагогике. Учебные материалы и исследования Немецкого кураториума по терапевтической верховой езде (в двух частях). М. : РБОО «МККИ», 2003. Ч. 1. 216 с. Ч. 2. 192 с.

¹⁵ Спинк Дж. Развивающая лечебная верховая езда. Принципы создания и оценка работы терапевтической команды. М. : РБОО «МККИ», 2001. 196 с.

Общение с лошадьми в процессе занятий верховой ездой стимулирует аффективную сферу детей с ТМНР. Верховая езда требует постоянной концентрации внимания, вследствие чего регулируется настроение, достигается душевное равновесие, повышается самооценка, происходит мобилизация волевой сферы.

Верховая езда воздействует на организм через **два фактора**:

- **психогенный фактор**: формируется из общения и управления животным, который дарит ребенку ощущение победы и успешности. Взаимодействие с лошадью происходит на невербальном уровне, что позволяет ребенку оставаться внутри своего внутреннего мира и одновременно выходить из состояния изоляции от окружающей действительности, приспосабливаться к ней. При проведении занятий корректируются страхи, неуверенность в себе и агрессия;
- **биомеханический фактор**: езда на лошади позволяет детям с ТМНР расширить двигательный репертуар, способствует созданию новых рефлексов, координации движений, равновесия (развитие симметрии и симметричного развития мышц конечностей, туловища, суставносвязочного аппарата, то есть всего опорно-двигательного аппарата, а также симметричных внутренних органов).

Занятия верховой ездой с детьми с ТМНР рекомендуется проводить в четыре основных этапа:

1. Адаптационный этап. На данном этапе:

- происходит знакомство ребенка с инструктором и лошадью;
- отрабатывается посадка на лошадь и спешивание (при необходимом уровне поддержке со стороны взрослых);
- осуществляется подготовка к решению основных коррекционных задач.

2. Создание общего функционального базиса занятий. На данном этапе формируется посадка и равновесие, подключаются дыхательные упражнения.

3. Проведение реабилитационных мероприятий (увеличение силы паретичных мышц, снижение спастичности, формирование или восстановление отсутствующих двигательных навыков, увеличение объема активных и пассивных движений). На данном этапе активизируется эмоциональный контроль, приобретаются новые двигательные навыки, связанные с посадкой в седло и обучением самостоятельной посадке с низкой подставки или с земли, развивается мышление и речь, происходит вербализация пространственных представлений.

4. Заключительный этап. На данном этапе происходит закрепление результатов.

В основу применения ипповенции заложен механизм понимания актуализирующихся

психических процессов у детей с ТМНР при контакте с лошадью, который происходит с помощью специалиста (психолог, психотерапевт, педагог). Ипповенция рассматривается как раздел анималотерапии, предусматривающий общение между ребенком и сильным, крупным, чутким, интеллектуально и эмоционально развитым животным. Достижение гармонии с природой через общение с лошадью в ипповенции происходит посредством наблюдения, взаимодействия, рефлексии полученного опыта, эмпатии, стимулирования творческого потенциала сознания с целью развития аутентичности и субъективной трансформации опыта.

В ипповенции условно можно выделить следующие этапы:

1. Получение знаний о специфике общения с лошадью, ее психологии.
2. Контакт с лошадью, попытка выстроить с ней отношения: получение сенсорно-кинестического и эмоционального опыта.

Накопленный опыт Забайкальского края позволяет обобщить **практические рекомендации по проведению занятий верховой ездой и ипповенции для детей с ТМНР:**

- обязательным является проведение вводно-диагностического занятия при верховой езде и ипповенции, направленного на выявление особенностей детей в соотношении с предполагаемым видом реабилитационных мероприятий;
- использование разнообразных форм ведения учебной работы повысит эффективность реализации лечебно-оздоровительной программы;
- проведение теоретических занятий (лекционный материал по психологии лошади и коневодству) с использованием наглядных материалов, в том числе средств АДК;
- проведение практических занятий, включающих уход за лошадьми, организацию кормления, седловки, езды;
- организация мероприятий с участием воспитанников, педагогов, выездные занятия (посещение музеев, выставок, специализированных конноспортивных комплексов, встречи с интересными людьми), походы;
- просмотр видеороликов и фильмов о лошадях, записей тренировок, комментирование происходящего на экране на доступном детям уровне;
- организация и проведение театрализованных представлений с участием воспитанников и животных;
- привлечение родителей к верховой езде и ипповенции рекомендуется:
 - для обеспечения физической поддержки детей с ТМНР в случае невозможности самостоятельно сидеть на лошади;

- для восстановления внутрисемейных связей в процессе подготовки к мероприятиям, экскурсиям и походам, проведению театрализованных представлений (написание сценариев, подготовка декораций, костюмов и украшений для детей, лошадей);

- к лошади, используемой для верховой езды для детей с ТМНР предъявляются определенные требования в отношении выносливости, характера, нрава, экстерьера и типа. В обязательном порядке каждая лошадь должна пройти специальную подготовку, например, для обеспечения безопасности на занятиях лошадь должна быть способна преодолевать возможное чувство страха у ребенка и гасить его агрессию;
- обязательным является проведение постоянного врачебного контроля за уровнем физической нагрузки при езде на лошади у детей.

Подтверждением эффективности реализации лечебно-оздоровительной программы верховой езды и ипповенции является положительная динамика в двигательном и эмоциональном развитии у 16 воспитанников государственного стационарного учреждения социального обслуживания «Петровск-Забайкальский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» (Забайкальский край):

- дети радуются взаимодействию с лошадью;
- улучшились показатели двигательной активности: координация движения, навыки удержания тела в вертикальном положении; развивается вестибулярный аппарат.

РЕКОМЕНДАЦИИ

Эрготерапия, физический и поструральный менеджмент: реабилитационные практики

Движение рассматривается как физиологическая потребность живого организма, которая не только влияет на обмен веществ, состояние опорно-двигательного аппарата и других систем организма, но и является необходимым компонентом исследования мира. Формирование у ребенка «образа Я» и развитие пространственных представлений, в первую очередь, зависит от двигательной активности ребенка, уровень которой у детей с ТМНР существенно снижен.

На освоение новых движений и стимуляцию собственной моторной активности направлены практики грамотного позиционирования и адаптации среды с использованием элементов эрготерапии, эффективность применения которых подтверждена специалистами краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух» в Красноярском крае в рамках инновационного социального проекта «Пойми меня».



Эрготерапия – это раздел клинической медицины, специализирующийся на оценке, развитии и восстановлении активности людей, которые в результате болезни или травмы потеряли способность двигаться, координировать движения или заниматься повседневными делами¹⁶.

Целенаправленная деятельность улучшает функциональные возможности человека — двигательные, эмоциональные, когнитивные и психические¹⁷. На этом и базируется эрготерапия. Ее отличительная особенность — междисциплинарность, то есть обобщение знаний нескольких специальностей: психологии, педагогики, социологии, биомеханики, физической терапии и др. Цель эрготерапии — максимально возможное восстановление способностей человека к независимой жизни: самообслуживанию, продуктивной деятельности, отдыху, независимо от степени нарушений.

Эрготерапевтические знания помогают подбирать для детей с ТМНР адаптационные, технические и вспомогательные средства под разные задачи (например, рукоятка-брелок,

¹⁶ Антонова Л. В., Пирогова С. В. Физическая терапия и эрготерапия как новые специальности для России. Что такое эрготерапия? // ЛФК и массаж. 2015. № 5. С. 25.

¹⁷ Мальцева М. Н., Шмонин А. А., Мельникова Е. В., Иванова Г. Е. Эрготерапия. Роль восстановления активности и участия в реабилитации пациентов. Consilium medicum. 2017. Т. 19, № 2-1. С. 90–93.

с помощью которого можно повернуть ключ в замке, выключить или включить свет, повернуть водопроводный кран; удлинитель руки, при помощи которого можно достать удаленные вещи и предметы; помощник для застегивания, предметы с утолщенной ручкой и т. д.).

Базовая физическая нагрузка, необходимая для поддержания физического здоровья и психического развития детей с ТМНР, **должна предусматривать:**

1. Правильное позиционирование. Поддержание позы для детей с ТМНР является одной из самых трудных моторных задач. Следует обратить внимание на то, что, если ребенок будет продолжительное время находиться в патологической позе и самостоятельно не сможет изменить ее, это может спровоцировать появление вторичных осложнений (контрактуры, деформации и т. д.), снижающих продолжительность и качество жизни и способствующих появлению болевого синдрома.

Предотвращение развития вторичных осложнений возможно при соблюдении **следующих рекомендаций:**

- смена положения тела ребенка в течение всего дня и во время сна должна осуществляться каждые два часа с обязательным учетом равной частоты правосторонних и левосторонних вариантов;
- положение ребенка должно быть стабильным и безопасным: дети не должны сползать, заваливаться и чувствовать страх падения. Поза не должна вызывать усиление мышечного тонуса и боли, нарушение дыхания. Поза должна помогать ребенку быть активным и подвижным (играть, наблюдать за пространством, общаться и т. д.);
- ребенку необходимо сменить позу, если ребенок проявляет беспокойство, кричит, плачет, отказывается от взаимодействия и активности;
- определение месторасположения ребенка при фиксации в определенной позе должно осуществляться с учетом нахождения основного источника информации (телевизор, другие дети или окно);
- у ребенка необходимо выяснять его предпочтения: посидеть в тишине, смотреть телевизор или общаться с другими воспитанниками;
- с помощью ортезов или ортопедической обуви необходимо следить за правильным развитием стопы. Контрактуры и деформации можно предотвратить ношением правильной и удобной обуви. Дети, которые испытывают трудности в общении или у них нарушены интеллектуальные способности, не всегда могут сказать о том, что обувь причиняет неудобства или жмет. Этот момент должны учитывать взрослые;
- обязательным является использование индивидуально подобранных технических средств реабилитации (ходунки, вертикализаторы, ортезы, коляски, подъемники, подушки, валики и т. п.);

— при использовании технических средств реабилитации ребенок может испытывать дискомфорт (трудности в использовании, размер, вес). В этом случае следует заменить техническое средство или приспособить его непосредственно под ребенка.

2. Участие в уходе и перемещении. В процессе ухода важным является использование имеющегося ресурса у ребенка с ТМНР и привлечение его к выполнению любой манипуляции при перемещении и позиционировании. Большинство возможностей для стимуляции моторной активности заложены в простых бытовых ситуациях (смена позы, переодевание, движение в пространстве, принятие пищи и т. д.).

3. Игровую деятельность. Если дети увлечены и проявляют интерес, являющийся самой мощной мотивацией, они выполняют большое количество разных движений.

4. Спонтанную двигательную активность, которую стимулируют с помощью организации пространства вокруг детей, используя предметы, за которыми ему захочется потянуться, взять, подползти.

5. Структурированную двигательную активность (занятия со специалистом по лечебной и / или адаптивной физической культуре, физическим терапевтом).

Результативность применения эрготерапевтических практик в работе с детьми с ТМНР обусловлена выполнением следующих практических рекомендаций:

- обучение и поощрение самостоятельности при самообслуживании. При минимальных достижениях дети будут получать удовлетворение от собственных действий, в результате чего будет повышаться самооценка и уверенность в своих силах и в себе;
- обязательное вовлечение родителей (законных представителей) в процесс социальной реабилитации с целью налаживания отношений и семейных связей, улучшения взаимопонимания между близким окружением и детьми;
- применение различных вспомогательных средств, приспособлений и оборудования для передвижения должно осуществляться с учетом индивидуальных особенностей детей;
- проведение обучающих консультаций является обязательным не только для специалистов, но и для родителей или близкого окружения по применению вспомогательных приспособлений, оборудования и технических средств реабилитации в тренировочном процессе при самообслуживании и в бытовых условиях, во время отдыха и досуга и т. д.;
- необходим подбор поз максимально физиологичных, что создаст необходимые импульсы для освоения правильных движений и нормализации мышечного тонуса, а также дальнейшего развития, приобретения сенсорного опыта.

Также при планировании двигательной активности важно учитывать **следующие рекомендации:**

- ребенку необходимо сидеть в симметричной позе с использованием индивидуально подобранных кресел-колясок, сидений, системы валиков и т. д.;
- детям необходимо пассивное растяжение определенных суставов и мышц с использованием ортезов;
- при необходимости ребенку нужно обеспечить симметричную позу лежа ночью с использованием специальной системы для сна;
- при необходимости должна быть осуществлена поддержка передвижения (мобильности) с использованием технических средств реабилитации для выработки правильного стереотипа ходьбы;
- программы двигательного развития могут включать:
 - антигравитационные упражнения, гидротерапию, укрепление мышц и т. д.;
 - тренировочные упражнения на удержание собственного веса;
 - практики антиспастической терапии;
 - методики регуляции баланса мышц-антагонистов;
 - занятия с психологом, дефектологом, логопедом;
 - массаж, ароматерапию, вибротерапию, вестибулярную терапию, занятия в рамках сенсорно-интегративного подхода.

Принятие решения о том, какие мероприятия необходимы конкретному ребенку с ТМНР, основываются на оценке его клинического и функционального состояния, качества сна, с учетом долгосрочных прогнозов миграционного процента тазобедренных суставов, а также влияния предполагаемых мероприятий на эмоциональную и социальную сферу.

Направления, используемые в работе по развитию двигательной активности детей с ТМНР:

1. Коррекционно-развивающее направление:

- стимулирование общего физического развития;
- поддержание жизненно важных функций организма;
- развитие крупной моторики: обучение детей переходу из одной позы в другую; поворотам головы в разные стороны лежа на животе; удерживанию и подниманию головы при присаживании; опоре на вытянутые руки в положении лежа на животе, приподнимая туловище; стимуляция к появлению новых движений; формирование у детей элементарных ощущений тела;
- развитие мелкой моторики: обучение детей брать предметы различными захватами (всей ладонью, щипцовым и пинцетным захватом);

- развитие коммуникативно-социальных и культурно-гигиенических навыков.

2. Воспитательное направление:

- формирование положительных и позитивных эмоций от коммуникации и игры с близким окружением;
- воспитание положительного отношения к занятиям по стимуляции двигательной активности;
- поддержание чувства удовольствия у детей от выполняемых движений.

Правильно выстроенная работа по стимуляции двигательной активности улучшает и повышает жизнедеятельность всего организма ребенка с ТМНР как единого целого. При этом важно выполнять следующие **рекомендации**:

- использование игровой формы работы с детьми (проигрывание коротких рассказов, сказок, использование сюжетно-ролевых игр, организация кукольного театра);
- организация релаксации (использование «водной кровати» для создания волновых эффектов: расслабление; перекачивание детей со спины на живот и обратно; покачивание ребенка на руках, на коленях взрослого);
- использование спокойной классической музыки (П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов и др.), звуков природы, белого шума;
- использование дренажной гимнастики, целью которой является выведение мокроты из органов дыхания;
- чередование пассивной и активной деятельности;
- использование индивидуальных, самостоятельных, организованных занятий по двигательной активности;
- систематическое выполнение упражнений из индивидуальных маршрутов двигательной активности с использованием технических средств реабилитации в полной мере позволяет стимулировать двигательную активность ребенка, укреплять и сохранять здоровье ребенка и формировать положительные эмоции от взаимодействия с другими участниками.

Подтверждением эффективности реализации индивидуальных маршрутов двигательной активности в работе с детьми с ТМНР являются результаты проведенных мониторингов:

- у 35 воспитанников (87,5% целевой группы) отмечается повышение двигательной активности, улучшение координации, снижение мышечного тонуса, овладение новыми двигательными навыками, в частности: 3 ребенка стали передвигаться с использованием

технических средств реабилитации; 2 воспитанника научились ползать; 3 воспитанника стали непродолжительно удерживать голову в положении на животе; 1 девочка стала вставать с инвалидной коляски с опорой на специалиста (Забайкальский край).

РЕКОМЕНДАЦИИ

Среда, в которой мало сенсорных ощущений, замедляет развитие ребенка и может привести к сенсорной депривации, даже если первичные нарушения не затронули сенсорную сферу. Дети с ТМНР часто получают недостаточно стимулов извне. В зависимости от целей и задач по развитию ребенка подбираются виды деятельности и методы работы. Среди них выделяется сенсорно-интегративный подход¹⁸.

Многие трудности поведения и обучения детей с ТМНР являются результатом искажения процесса восприятия сенсорной информации. Для этих детей характерна неспособность интегрировать сенсорную информацию, которая поступает от разных органов чувств, с целью получения точной картины окружающего мира. Дети с дисфункцией сенсорной интеграции имеют моноканальный характер восприятия, то есть они из широкого спектра сенсорных сигналов вычлениют отдельные аффективно значимые индивидуально для них раздражители (звуки, цвета, запахи, формы и пр.), поэтому окружающий мир часто воспринимается как раздробленный и хаотичный.

Сенсорно-интегративный подход подразумевает стимулирование работы органов чувств в условиях координации разных сенсорных систем и реализуется **в двух направлениях**:

1. Создание специальных средовых условий, которые облегчают восприятие окружающего мира и эффективное взаимодействие с ними. Необходимо внимательно наблюдать за детьми с ТМНР и предоставлять каждому широкий выбор занятий и упражнений, которые удовлетворяли бы их сенсорные интересы и нужды. Воспитанники могут столкнуться с раздражающим или неприятным для них опытом, поэтому из окружения рекомендуется устранить такие раздражители или научить детей адаптироваться к ним. Детей, которые испытывают неприязнь к двигательной активности, можно раскачивать на гамаке или качелях, держа на коленях, завернув в одеяло, чтобы создать ощущение надежности и защищенности. Если у ребенка наблюдается феномен тактильной защиты, то необходимо использовать интенсивные касания (прикасаются рукой, шерстью или махровым платком). В некоторых случаях более эффективным является использование мягких нажатий, чем осторожных касаний. Если дети не могут заниматься в шумной обстановке, им необходимо помочь найти более спокойное тихое место или следует использовать наушники для блокировки лишних шумовых эффектов. Детям с повышенной зрительной чувствительностью необходимо использовать специальные очки с защитными фильтрами.

¹⁸ Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. М. : Теревинф, 2017. 768 с.

2. Развитие способов полисенсорного восприятия, которые, во-первых, предполагают обучение комплексному использованию тактильных, слуховых, зрительных и других умений, синтезу информации, поступающей от разных органов чувств, во-вторых, совершенствование отдельных перцептивных умений.

Использование сенсорно-интегративного подхода позволяет удовлетворить потребность детей с ТМНР в осознании себя и окружающего мира, а также способствует двигательному и эмоциональному развитию. Эффективность применения этого подхода подтверждена специалистами государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Юргинский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» (Кемеровская область) в рамках проекта «Мы можем!», которые обобщили ключевые **рекомендации по применению сенсорно-интегративного подхода в работе с детьми с ТМНР**:

- во время проведения занятий необходимо постоянно разговаривать с детьми, даже, если они не в состоянии отвечать, необходимо их понимать и комментировать, используя сигналы, жесты;
- использование разных сенсорных упражнений и игр (с песком, крупами, бытовыми предметами, тканями и бумагой, фруктами и т. д.);
- индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом степени выраженности сенсорного дефицита и выявленной патологии;
- важно тщательно выбирать занятия и силу воздействия на ту или иную сенсорную систему;
- хорошая интеграция и перцепция ощущений – залог эффективной работы над освоением различных навыков;
- не стоит принуждать, заставлять детей совершать действия, которые им неизвестны. Это может спровоцировать протестное поведение, агрессию, негативизм, в результате чего может замедлиться процесс социальной и медицинской реабилитации;
- следует выбирать задачи, предусматривая при этом базовый уровень умений, знаний и предпочтений детей;
- необходимо целенаправленно стимулировать отдельные системы восприятия ощущений таким образом, чтобы на долю других приходилось как можно меньше работы;
- необходимо мотивировать родителей к активному участию в процессе сенсорной интеграции.

В рамках проекта «Мы можем!» специалистами используется сенсорно-динамический уголок «Дом Совы» – пространство, где ребенок познает свой внутренний и окружающий мир через движение. Двигательная чувствительность стимулирует кожные рецепторы, от которых

в мозг поступают импульсы о новых впечатлениях. В свою очередь кожная чувствительность способствует появлению разных эмоций. Многие проблемы обучения и поведения детей с ТМНР являются результатом искажения процесса восприятия сенсорной информации, работа, направленная на сенсорную интеграцию, помогает решать эти проблемы.

При организации работы в сенсорно-динамическом комплексе необходимо:

- познакомить детей с правилами поведения и работы в сенсорно-динамическом комплексе;
- соблюдать ограничение числа детей, одновременно находящихся в сенсорно-динамическом комплексе;
- обеспечить отсутствие внешних шумов;
- придерживаться структурности занятий и их системности;
- соблюдать режим уборки и кварцевания помещений сенсорно-динамического комплекса;
- обеспечивать исправность оборудования сенсорно-динамического комплекса.

РАЗНОУРОВНЕВОЕ ПОШАГОВОЕ ОБУЧЕНИЕ

4.4.

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫМ НАВЫКАМ В РАМКАХ РАЗВИВАЮЩЕГО УХОДА

Формирование социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания – одна из важных задач обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Родители особых детей хотят, чтобы они читали, считали, писали, а дети элементарно не могут держать кружку, ложку, надевать одежду. Позиция близкого окружения ребенка, которая может быть выражена фразами «Это очень долго», «Я лучше сам ему помогу и одену быстрее» и прочее, сильно тормозит процесс овладения социально-бытовыми навыками.

Особенности психофизического развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, страхи, нарушение контакта и мотивации, трудности произвольного сосредоточения препятствуют овладению социально-бытовыми навыками в повседневной деятельности.

В коррекционном процессе возможностью переориентировать систему обучения потребностям в социально-бытовых навыках у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития является технология разноуровневого пошагового обучения, которая основана на принципах гуманизации и природосообразности.

Разноуровневое пошаговое обучение представляет собой такую организацию процесса, при которой каждый ребенок целевой группы имеет возможность овладеть каким-либо навыком на разном уровне в зависимости от индивидуальных особенностей и способностей.

Одним из главных преимуществ пошагового обучения несомненно является то, что оно позволяет эффективно и быстро обучить ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития определённому навыку самообслуживания именно в том объеме и возрасте, в котором навык самообслуживания формируется в случае обычного развития.

Целевые ориентации применения технологии разноуровневого пошагового обучения социально-бытовым навыкам:

- уменьшение зависимости ребенка от посторонней помощи, мотивирование его на самостоятельность, самовыражение и активность, приспособление к окружающей природной и социальной среде;
- снятие психоэмоционального напряжения, предупреждение агрессивности и тревожности с помощью системы методов компенсации нарушений, коррекции развития ребенка;
- развитие и коррекция психических процессов, базовых способностей всех компонентов продуктивного интеллекта и их включение в процесс;

— формирование положительной мотивации.

Эффективность применения данной технологии подтверждена специалистами государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания системы социальной защиты населения Архангельской области «Новодвинский детский дом-интернат для детей с серьезными нарушениями в интеллектуальном развитии». В рамках проекта «Границам.нет» в учреждении проводятся индивидуальные занятия по развитию социально-бытовых навыков на основе двух технологий:

1. Разноуровневые задания – это педагогическое средство, позволяющее на основе идентичности учебного материала и учета разного способа обработки информации овладеть оптимальным для данного ребенка объемом знаний, умений и навыков или компетенций.

2. Пооперационное или пошаговое обучение – технология, которая предполагает пошаговое сообщение информации; пооперационную внешнюю обратную связь, алгоритмизацию деятельности.

Структура занятий по развитию социально-бытовых навыков:

— Ритуал приветствия.

— Ритмическая часть.

— Повторение последовательности бытовой операции с использованием средств альтернативной коммуникации.

— Обучение конкретной бытовой операции.

— Закрепление ранее усвоенных бытовых операций.

— Ритуал прощания.

Следует обратить внимание на то, что пошаговое обучение таким социально-бытовым навыкам, как чистка зубов и умывание, переодевание, купание, связаны со значительным вмешательством в личное пространство ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития. При этом несомненно важно находиться в тесном контакте с детьми. Такое обучение дает большие возможности для двигательного и интеллектуального развития детей. Процессу обучения гигиеническим процедурам и одеванию необходимо выделять достаточно количество времени, использовать удобную одежду, подбирать подходящую позу.

Обобщение региональных практик позволяет систематизировать практические рекомендации по применению технологии разноуровневого пошагового обучения социально-бытовым навыкам:

— необходимо быть последовательными в отношениях с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития и договариваться об общих требованиях;

- всему окружению ребенка следует придерживаться общих правил. Нельзя допускать того, что кто-то учил ребенка кушать с помощью ложки самостоятельно, а кто-то его кормит сам;
- очень важно поддерживать контакт с ребенком при обучении социально-бытовым навыкам: реагировать на его сигналы (отказы, просьбы, предпочтения), рассказывать о новых блюдах, предупреждать о приближении бытовых предметов;
- прежде чем требовать выполнения от ребенка чего-либо, необходимо понять, сможет ли он это выполнить;
- просьбы не должны быть невыполненными и оставаться без внимания. Они должны быть простыми, краткими и четкими;
- очень важно поддерживать и отмечать мельчайшие успехи ребенка;
- использование и составление визуального расписания. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития очень хорошо воспринимают визуальную поддержку, которая должна быть на доступном уровне для восприятия и прояснять ситуацию (картинки, фотографии, изображающие то, как он ест, гуляет, одевается, готовится ко сну);
- важно подключать ребенка к деятельности взрослого с помощью мелких поручений (помощь в приготовлении еды: мыть овощи, фрукты; принести «забытую» вещь, которая лежит на видном месте; положить заранее приготовленное белье в стиральную машинку; помочь в уборке игрушек и т. д.);
- перед началом обучения важно определить порядок действий (разбить процесс обучения на отдельные короткие шаги для того, чтобы ребенок мог с легкостью справиться с каждым из этих шагов). Расписать план, последовательность (цепочку) шагов, выбрать удобный для всех вариант обучения и т. д.;
- в процессе обучения и работы над социально-бытовыми навыками необходимо использовать «незаметные» подсказки: жестовые; физические (прикосновение к ребенку и перемещение его тела таким образом, чтобы совершить все действие); словесные (непрямые вербальные, например, «продолжай»); прямые вербальные («возьми зубную щетку»); моделирование (показать ребенку, что и как надо делать); визуальную поддержку;
- необходимо учитывать уровень развития социально-бытовых навыков ребенка при выборе задания и не забывать о постепенном пошаговом повышении степени его трудности. Важно выбирать материалы, которые удобны в обращении, ясно и четко объяснять ребенку задание, убирать отвлекающие предметы и т. д.;
- следует познакомить ребенка с примерами из произведений художественной литературы: «Мойдодыр», «Федорино горе», «Маша-растеряша»;

- значимым является использование в процессе пошагового обучения разных дидактических игр: «Вымой кукле руки», «Маша-замарашка», «Мыльные перчатки», «Утро наступило»;
- очень важно учитывать индивидуальный темп действий и восприятия ребенка;
- необходимо наблюдать и выделять действия, которые дети уже могут делать самостоятельно, в результате постепенно уменьшать помощь по мере того, как увеличиваются возможности детей;
- использование тактильных и зрительных опор для освоения последовательности действий (расписание из карточек, разложенная по порядку одежда);
- необходимо комментировать все свои действия;
- в процессе пошагового обучения социально-бытовым навыкам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития очень важно учитывать желание и потребности ребенка, давать ему право выбора. У каждого ребенка есть право отказаться от какого-то действия, в этом случае следует терпеливо убедить и стараться заинтересовать его, но нельзя переходить к принудительным действиям;
- при пошаговом обучении социально-бытовым навыкам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития эффективным является использование игровых упражнений (Таблица 7).

Таблица 7. Примеры игровых упражнений при пошаговом обучении социально-бытовым навыкам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития

№ П/П	НАИМЕНОВАНИЕ ИГРЫ	ЦЕЛЬ ПРОВЕДЕНИЯ ИГРЫ	НЕОБХОДИМОЕ ОБОРУДОВАНИЕ
1.	«Почистим зубки»	Научить ребенка чистить зубы	Зубные щетки, стакан с водой, зеркало, умывальник
2.	«Умывалочка»	Научить ребенка умываться	Полотенце, зеркало, умывальник
3.	«Вымой кукле руки»	Создать у ребенка позитивное отношение к мытью рук, объяснить важность, значение и необходимость	Шкафчик с полотенцем, кукла, умывальник
4.	«Кукла заболела», «Носики-курносики»	Научить ребенка пользоваться носовым платком	Кукла, носовые платки
5.	«Фонтанчики»	Научить ребенка полоскать рот	Стакан с водой, умывальник

6.	«Мыльные перчатки. Пузырики»	Научить ребенка хорошо мылить руки с внутренней и внешней стороны до образования пузырей и пенки	Умывальник, мыло, полотенце
7.	«Кукла Даша обедает»	Закрепить знания ребенка о столовых приборах, воспитать культуру поведения во время принятия пищи	Кукла, стол, детская посуда
8.	«Купание куклы Даши»	Закрепить умения ребенка правильно умываться, мылиться, смывать пену, вытирать тело полотенцем	Полотенце, зеркало, умывальник, ванна, мыло

Таким образом, применение технологии разноуровневого пошагового обучения социально-бытовым навыкам способствует формированию собственной активности детей с ТМНР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

05

A decorative graphic element consisting of a series of parallel white diagonal stripes on a purple background, located in the bottom right corner of the page.

Региональный опыт учреждений по формированию навыков жестовой и тотальной коммуникации, предметной, предметно-символьной и картинно-символьной коммуникации, в том числе с использованием визуально-графических средств и специальных устройств свидетельствует о необходимости применения совместно с практиками развивающего ухода, способствующими формированию коммуникативного потенциала у детей с ТМНР, эффективных практик, направленных на повышение их собственной активности. Верховая езда и ипповенция, эрготерапия, физический и постуральный менеджмент, методы интенсивного взаимодействия и сенсорной интеграции, построение индивидуальных маршрутов двигательной активности, технологии разноуровневого пошагового обучения социально-бытовым навыкам, танцевально-двигательная терапия и логоритмика являются действенными способами активизации двигательной сферы, восстановления нарушенных функций и снижения психоэмоционального напряжения детей.

Успешная реализации 16 проектов позволила получить следующие результаты в Республиках Адыгея, Бурятия, Татарстан и Хакасия, Красноярском, Приморском и Ставропольском краях, Вологодской, Кемеровской, Ленинградской, Мурманской, Новгородской, Новосибирской, Смоленской и Тульской областях, г. Санкт-Петербург:

- включение более 500 детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в состав целевых групп и получение ими поддержки в ходе выполнения индивидуально ориентированных программ по формированию коммуникативных навыков;
- 285 детей овладели навыками жестовой и тотальной коммуникации;
- у более чем 400 воспитанников сформированы навыки предметной и картинно-символьной коммуникации с использованием визуально-графических средств;
- 300 детей освоили навыки коммуникации с использованием специальных устройств, в том числе в комбинации с визуально-графическими средствами;
- у 482 воспитанников улучшились показатели развития с внедрением в учреждениях средств альтернативной и дополнительной коммуникации;
- число родителей, участвующих в мероприятиях, направленных на восстановление семейных связей, достигло 174 человек;

- 834 специалиста прошли обучение по вопросам применения эффективных средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с отклонениями в развитии;
- более 100 инструктивно-методических материалов разработано для специалистов по вопросам применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Антонова Л. В., Пирогова С. В. Физическая терапия и эрготерапия как новые специальности для России. Что такое эрготерапия? // ЛФК и массаж. 2015. № 5. С. 25.

Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. М. : Теревинф, 2017. 768 с.

Битова А. Л., Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития ; под. ред. Бояршиновой О. С. М. : Теревинф, 2018. 114 с.

Горина Е. Ю. Использование наглядных расписаний в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8. М. : Теревинф, 2014.

Кибрик А. А. (при участии Бондарь Т. А. и Лебедевой Е. Н). Языковая программа МАКАТОН как система мультимодальной коммуникации. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8. М. : Теревинф, 2014.

Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. 5-е изд. М. : Теревинф, 2015. 240 с.

Колдуэлл Ф., Хорвуд Д. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с тяжелыми формами аутизма. М. : Теревинф, 2019. 128 с.

Лаунонен К. Раннее использование жестовых знаков. Помощь в развитии коммуникативных и языковых навыков у детей с синдромом Дауна: сопровождение от шести месяцев до восьми лет. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра ; ред.-сост. Рыскина В. СПб. : Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. 288 с.

Мальцева М. Н., Шмонин А. А., Мельникова Е. В., Иванова Г. Е. Эрготерапия. Роль восстановления активности и участия в реабилитации пациентов. Consilium medicum, 2017. Т. 19, № 2-1. С. 90–93.

Рязанова И. А. Низкотехнологичные средства АДК: начинаем использовать [Электронное пособие]. Сокращенный перевод ресурса Getting Started with AAC: Using Low Tech Symbol Based Systems with Children. URL: <http://aacbooks.net/book2/> (дата обращения: 31.05.2021 г.).

Спинк Дж. Развивающая лечебная верховая езда. Принципы создания и оценка работы терапевтической команды. М. : РБОО «МККИ», 2001. 196 с.

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. : Теревинф, 2018. 432 с.

Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М. : Теревинф, 2011. 416 с.

Эстербрук С. А., Орлова Е. А, Карпекова Т. А. Метод социальных историй в развитии социального взаимодействия детей с нарушениями аутистического спектра (по материалам зарубежных исследований). Вестник Московского государственного областного университета. М., 2018. №1.

Хайдт К. и др. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. М. : Теревинф, 2018. 560 с.

Хьюэтт Д., Ферт Г., Бабер М., Харрисон Т. Интенсивное взаимодействие. Руководство. СПб. : Скифия, 2018. 248 с.

Лошадь в психотерапии, иппотерапии и лечебной педагогике. Учебные материалы и исследования Немецкого кураториума по терапевтической верховой езде (в двух частях). М. : РБОО «МККИ», 2003. Ч.1. 216 с. Ч.2. 192 с.

Диагностические шкалы оценки уровня актуального развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития и зоны его ближайшего развития

Основная цель диагностики – всестороннее изучение ребенка, определение уровня его актуального коммуникативного развития и «зоны ближайшего развития».

Задачи:

- выявление особенностей физического и психического развития ребенка;
- определение доступных видов деятельности;
- выявление особенностей социального взаимодействия, уровня общения;
- выявление предпосылок учебной и игровой деятельности.

Методы психолого-педагогического обследования:

- наблюдение – целенаправленное восприятие поведения ребенка;
- психологический анамнез – сбор информации о развитии ребенка у специалистов и людей ближайшего круга, изучение различных материалов (видео, протоколы, характеристики);
- непосредственная оценка возможностей ребенка – тестирование, экспериментальное обучение.

ДВИГАТЕЛЬНЫЕ НАВЫКИ

Общая моторика:

1. Способ передвижения: передвигается самостоятельно, передвигается с помощью вспомогательных средств, самостоятельно не передвигается.

2. Физическая подготовленность: основные двигательные навыки (ходьба, бег), координация движений (равновесие – сидит, стоит (с помощью или без), сидит на корточках, стоит на носках, стоит на одной ноге); согласованность движений рук и ног; точность движений (целенаправленные движения рук).

Мелкая моторика:

1. Действия целой кистью: сжимает пальцы в кулак; удерживает / роняет, вложенные в руку крупные / мелкие предметы (какие); берет их полной кистью.

2. Действия пальцами: берет и собирает маленькие или только крупные предметы.

3. Психомоторные качества: быстрота, сила мышц, выносливость, ловкость.

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:

1. Импрессивная речь: реагирует на свое имя, понимает и выполняет простые речевые инструкции («встань», «сядь», «возьми», «дай» и др.), понимает и выполняет сложные речевые инструкции («Закрой дверь и иди сюда», «Сначала вымой руки, а потом сядь за стол»), показывает называемые объекты и их изображения, понимает действия на изображениях, понимает простое предложение, понимает простой сюжет.

2. Экспрессивная речь: произносит отдельные звуки, слоги, звукоподражания, называет свое имя, предметы; называет действия; строит простое предложение.

ОБЩЕНИЕ:

1. Контакт со взрослыми: реагирует на телесный контакт (касание рукой, поглаживание), на обращенную речь, на изменение интонации (ласковый / строгий, серьезный / веселый), громкости голоса; поддерживает зрительный контакт с говорящим; вступает в контакт с любым взрослым или избирательно, идет на контакт, только если требуется помощь; привлекает к себе внимание движениями (тянет за руку и т. п.), звуками, словами; показывает, чего он хочет и др.

2. Контакт с детьми: отходит или нет, когда к нему подходят дети; подходит сам к детям, с какой целью (погладить / ударить, дать или отнять и т. д.); пытается заговорить с другими; присоединяется к игре; может играть по правилам; проявляет симпатию / антипатию к детям и др.

ПРЕДПОСЫЛКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:

1. Поведение на индивидуальных занятиях: в течение какого периода времени занимается за столом; направленность взгляда на то, что он делает или на того, кто с ним говорит; выполняет простые речевые инструкции; реагирует эмоционально на проявления эмпатии (приветствие, похвалу и т. п.); подражает простым движениям или манипуляциям с предметами; выполняет какие-либо задания с предметами по инструкции; выполняет простое задание с наглядным содержанием (по образцу, без образца) без инструкции (собрать вкладыш, пирамидку, нанизать крупные бусы и т. п.); реагирует на обращение по имени в момент манипулирования предметами.

2. В ситуации группового занятия: заходит в класс вместе с другими детьми и взрослыми; в течение какого времени сидит за столом самостоятельно; подражает движениям и простым действиям, когда эти задания предъявляются всей группе; проявляет активность на занятии; выполняет простые речевые инструкции учителя; начинает самостоятельно делать то, что делают другие, или требуется посторонняя помощь, и получается ли потом самостоятельно; выполняет доступные задания самостоятельно, без постоянного контроля со стороны учителя; выполняет задания быстро (медленно); спокойно воспринимает помощь учителя; использует указательный

жест; проявляет положительные эмоции, связанные с пребыванием в коллективе; проявляет эмоциональный дискомфорт во время проведения группового занятия.

ДЕЙСТВИЯ С ПРЕДМЕТАМИ:

1. Предметные действия: предмет используется в соответствии со своим функциональным назначением.

2. Неспецифические манипуляции: действия, не основанные на учете свойств предметов, ребенок со всеми предметами действует одинаково (постукивает, тащит в рот и т. п.).

3. Специфические манипуляции: действия основаны на учете физических свойств предметов (вращение колес перевернутой машины, закрывание глаз куклы и т. п.).

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:

- соотнесение предмета с его изображением, нахождение двух одинаковых предметов;
- группировка предметов по цвету, форме, величине, определение количества предметов (один, много, мало), счет;
- ориентация в схеме тела;
- выделение части и целого (ствол, ветви, листья – дерево); выделение существенных признаков объектов (длинный рыжий хвост – лисица); обобщенные понятия (яблоко, груша – фрукты);
- временные представления (узнавание на картинке, называние времен года).

Сенсорное развитие: зрительное, слуховое, тактильное восприятие.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:

1. Вид игровой деятельности: предметная, ролевая, сюжетно-ролевая.
2. Играет сам с игрушками, конструктивными материалами.
3. Повторяет отдельные игровые действия педагога.
4. Принимает простой игровой сюжет и выполняет игровые действия по образцу.

МОТИВАЦИЯ:

1. Чем и насколько трудно или легко увлечь чем-либо.
2. Радуется успеху или безразличен. Реакция на похвалу.

3. Чем можно заинтересовать ребенка (возможные стимулы и т. п.).
4. Зависимость результативности деятельности ребенка от поощрения.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ:

1. Агрессия / самоагрессия, неадекватные реакции, негативизм, физическое сопротивление, стереотипии и пр.
2. Преобладающее эмоциональное состояние.
3. Степень эмоционального контроля.

САМООБСЛУЖИВАНИЕ:

1. Какими навыками владеет.
2. Степень самостоятельности при самообслуживании: самостоятельно (по подражанию, по образцу, по словесной инструкции, полностью самостоятельно); требуется незначительная помощь; нуждается в значительной помощи).
3. Потребность в полном уходе и присмотре.

Оценка уровня коммуникативного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: диагностический инструментарий

Карта сформированности коммуникативных навыков

Коммуникация	Сентябрь	Декабрь	Май	Динамика
Возможность получения сообщения				
ориентируется на интонации				
ориентируется по ситуации (копирует)				
ориентируется на жест				
ориентируется на знак				
ориентируется на речь				
Возможность изложения сообщений				
действие				
интонация				
с помощью предметов				
жест				
речь				
Указательный жест				
смотрит				
тянется, берет чужой рукой				
в обученной ситуации				
по просьбе «покажи»				
есть всегда				
Восприятие речевых сообщений				
ориентируется по ситуации				
понимает отдельные знакомые слова				
понимает простые фразы в привычной ситуации				
понимает простые фразы в свободной ситуации				
понимает сложные фразы				
Составление и изложение речевых сообщений				
вокализация				
повторяет				
отученные сообщения				

отдельные слова				
фразы				
Ответы на вопросы				
отвечает на безличные вопросы (сколько?, что такое?)				
отвечает на вопросы со зрительной опорой (хочешь / не хочешь)				
отвечает на вопросы (хочешь / не хочешь) без зрительной опоры				
выбор со зрительной опорой				
ответ на личный вопрос (что ты хочешь?)				
Субъекты общения				
Сотрудники				
Воспитатель				
С одним ребенком				
С несколькими детьми				
В группе				

Условные обозначения:

- 0 – задание не выполняется, даже при массовой помощи (навык не сформирован)
- 1 – задание выполняется при массовой помощи
- 2 – задание выполняется самостоятельно, с большим количеством ошибок
- 3 – задание выполняется самостоятельно, в основном, правильно

Диагностическая карта уровня развития речи

Ф.И.О. ребенка
 Год рождения
 Дата обследования

	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Представления о себе и окружающем мире				
1. Представление о себе (я, части тела)	Не сформировано	Реагирует на имя и фамилию	Знает имя, фамилию, возраст, пол, показывает некоторые части тела	Знает и называет имя, фамилию, возраст, пол, части тела
2. Знания других людей, которые их окружают	Не знает	Знания резко ограничены	Знает имена детей группы, воспитателей	Знает детей интерната и сотрудников, ориентируется в должностях
3. Вступление во взаимоотношения с другими людьми	Не вступает	Может наблюдать за действиями других, иногда идти на контакт	Контактирует с детьми и взрослыми, недостаточно взаимодействует	Может продуктивно общаться с детьми и взрослыми и участвовать в коллективной деятельности
4. Знание предметов окружающего мира (по лексическим темам)	Не знает	Знает предметы ближайшего окружения	Знает и называет предметы, знает их функциональное назначение	Обобщает, классифицирует, сравнивает
Слуховое восприятие				
5. Восприятие неречевых звуков	Не различает	Различает отдельные	Различает некоторые бытовые звуки, ищет источник звука	Дифференцирует различные звуки
6. Восприятие речевых звуков	Не воспринимает речевые звуки	Ситуативное внимание к речи взрослого	Узнает некоторых эмоционально значимых людей по голосам	Тонко различает тембры, различает женский, мужской, детский голоса

7. Понимание жестов и невербальных знаков	Не воспринимает значений, передаваемых невербальными средствами	Обращает внимание на жесты взрослого, но чаще повторяет их механически, не всегда связывает со значениями	Ориентируется на жесты, внимателен, понимает достаточное количество общеупотребляемых жестов	«Считывает» невербальную информацию более широко, чем набор жестов
8. Понимание обращенной речи	Не понимает	Понимает в минимальном объеме, требуется поддержка в виде жестов	Понимает обращенную речь на бытовом уровне, фразы должны носить элементарный, бытовой характер	Достаточно хорошо понимает обращенную речь
9. Понимание речевой интонации	Не реагирует на интонацию	Реагирует на интонацию, если она сопряжена с дополнительным раздражителем (жест, взгляд)	Понимает крайние проявления эмоций, выраженных в речи	Чуток к интонации, реагирует на средства речевой выразительности
Собственная речь				
10. Наличие собственной речи	Отсутствует	Имеется в виде вокалирования, звукокомплексов. Может по просьбе произносить отдельные слова, но в общении их не использует	Имеется индивидуальная речь, понятная близким	Речь активно используется для общения
11. Использование в речи невербальных средств общения	Не использует	Использует отдельные жесты, заменяя ими слова, трудные для произношения	Адекватно использует в речи, сопровождает вербальное общение для усиления смысла	Широко использует невербальные средства для расширения возможности общения
12. Звукопроизношение	Грубо нарушено	Нарушена, коррекция непродуктивна	Негрубо нарушена, поддается коррекции	Не нарушена
13. Активный словарь	Отсутствует	Низкий, преимущественно название предметов из личного опыта, называет предметы при их непосредственном предъявлении	Средний уровень. Использует слова, обозначающие предметы, действия, признаки	Имеется запас словаря для передачи информации из различных областей знаний, почерпнутых не только из личного опыта (книги, занятия)
14. Фразовая речь	Отсутствует	Предложения из 2 – 3 слов, аграмматичные	Правильно выстроенная короткая фраза	Развернутая фраза с незначительными речевыми ошибками

Перечень нормативных документов, регламентирующих деятельность детских домов-интернатов для умственно отсталых детей (ДДИ), в том числе принятых в 2019 – 2020 гг.

1. Постановление Правительства РФ от 04.04.2019 № 397 «О формировании списка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц, которые относились к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и достигли возраста 23 лет, которые подлежат обеспечению жилыми помещениями, исключении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из списка в субъекте Российской Федерации по прежнему месту жительства и включении их в список в субъекте Российской Федерации по новому месту жительства».

2. Постановление Правительства РФ от 28.11.2018 № 1425 (ред. от 30.04.2020) «Об утверждении общих требований к порядку взаимодействия федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, подведомственных им государственных и муниципальных учреждений, иных организаций с организаторами добровольческой (волонтерской) деятельности и добровольческими (волонтерскими) организациями и перечня видов деятельности, в отношении которых федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления утверждается порядок взаимодействия государственных и муниципальных учреждений с организаторами добровольческой (волонтерской) деятельности, добровольческими (волонтерскими организациями)».

3. Постановление Правительства РФ от 18.09.2017 № 1117 (ред. от 28.03.2019) «Об утверждении норм и Правил обеспечения за счет средств федерального бюджета бесплатным питанием, бесплатным комплектом одежды, обуви и мягким инвентарем детей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц, потерявших в период обучения обоих родителей или единственного родителя, обучающихся по очной форме обучения по основным профессиональным образовательным программам за счет средств федерального бюджета, а также норм и Правил обеспечения выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа, в которых они обучались и воспитывались за счет средств федерального бюджета, выпускников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, обучавшихся по очной форме обучения по основным профессиональным образовательным программам за счет средств федерального бюджета, – детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц, потерявших в период обучения обоих родителей или единственного родителя, за счет средств организаций, в которых они обучались и воспитывались, бесплатным

комплектом одежды, обуви, мягким инвентарем и оборудованием».

4. Постановление Правительства РФ от 26.02.2015 № 170 «Об утверждении Правил проведения медицинского обследования детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, помещаемых под надзор в организацию для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

5. Постановление Правительства РФ от 24.05.2014 № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».

6. Постановление Правительства РФ от 19.05.2009 № 432 (ред. от 19.12.2018) «О временной передаче детей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации» (вместе с «Правилами временной передачи детей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации»).

7. Приказ Минтруда РФ от 30 марта 2020 г. № 157 «О внесении изменений в Правила организации деятельности организаций социального обслуживания, их структурных подразделений, утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 ноября 2014 г. № 940н».

8. Приказ Минтруда РФ от 5 апреля 2019 года № 217н «О внесении изменений в рекомендации по определению индивидуальной потребности в социальных услугах получателей социальных услуг, утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 июля 2014 г. № 500н».

9. Приказ Минпросвещения России от 16.01.2019 № 17 «О реализации отдельных вопросов по временной передаче детей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации».

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 июля 2015 г. № 753 «Об утверждении примерной формы соглашения между родителями, усыновителями либо опекунами (попечителями), организацией для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и органом опеки и попечительства о временном пребывании ребенка в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

11. Приказ Минздрава России от 11.04.2013 № 216н (ред. от 19.11.2020) «Об утверждении Порядка диспансеризации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе усыновленных (удочеренных), принятых под опеку (попечительство), в приемную или патронатную семью».

12. Приказ Минздрава России от 15.02.2013 № 72н (ред. от 19.11.2020)

«О проведении диспансеризации пребывающих в стационарных учреждениях детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» (вместе с «Порядком проведения диспансеризации пребывающих в стационарных учреждениях детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации»).

13. Письмо Минтруда РФ от 02.03.2021 № 26-0/10/В-2178 Руководителям высших органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации «О реализации приказа Министерства труда социальной защиты Российской Федерации от 30 марта 2020 г. № 157н «О внесении изменений в Правила организации деятельности организаций социального обслуживания, их структурных подразделений, утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 ноября 2014 г. № 940н».

14. Письмо Минпросвещения России от 26.10.2020 № 07-6471 «Об устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

15. Письмо Минпросвещения России от 31.08.2020 г. № ДГ-1342/07 Руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования «Об организации образования лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

16. Письмо Минпросвещения России от 27.04.2020 № СК-310/07 «Об организации деятельности по опеке и попечительству».

17. Письмо Минпросвещения России от 2 ноября 2018 года № ТС-459/07 «О получении общего образования лицами с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

18. Письмо Минтруда России № 12-3/10/П-3963 от 22 июня 2017 г. в органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации в сфере социальной защиты «Методические рекомендации по обеспечению преемственности и непрерывности предоставления социальных услуг, мероприятий по социальному сопровождению, медицинской помощи, образовательных и иных услуг в стационарных организациях социального обслуживания».

19. План устранения нарушений, выявленных контрольно-надзорными органами в ходе проверки деятельности психоневрологических интернатов субъектов Российской Федерации, утвержденный 17 октября 2019 г. 9501п-П12.

20. СП 2.1.3678-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к эксплуатации помещений, зданий, сооружений, оборудования и транспорта, а также условиям деятельности хозяйствующих субъектов, осуществляющих продажу товаров, выполнение работ или оказание услуг» (Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 24 декабря 2020 года № 44).

21. СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 года № 28).



ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО УХОДА
ЗА ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано к использованию 07.07.2021.

Объем 28 Мбайт. Электрон. текстовые дан. Заказ 599.