

К.М. Козлова

Особенности организации обучения альтернативной коммуникации младших школьников с сочетанными нарушениями развития

В статье рассмотрены сложности, возникающие при введении обучения альтернативной коммуникации в начальных классах образовательного учреждения. Автором выделены и описаны несколько групп трудностей, которые встречаются в процессе работы с родителями, педагогическими сотрудниками, учениками, а также представлены методы и приемы для их преодоления или смягчения. Статья адресована руководителям образовательных учреждений и педагогам, использующим в своей практике альтернативные способы коммуникации.

Ключевые слова: сочетанные нарушения развития, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, альтернативная коммуникация, условия формирования коммуникативных умений, коммуникативные умения.

В современном мире понятие «коммуникация» используется в различных областях научного знания и представляет интерес для широкого круга исследователей. К рассмотрению коммуникации в философии и социологии обращались: Г.М. Андреева, М.С. Каган, Т. Парсонс, Ю. Хабермас, К. Черри, Ф.И. Шарков, К. Ясперс и др.; в психологии и педагогике – О.К. Агавелян, А.А. Бодалев, Л. С. Выготский, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, В.А. Лабунская, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.; в лингвистике и психолингвистике – Н.Д. Арутюнова, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская, О.Н. Морозова, С.Г. Тер-Минасова, Р.М. Фрумкина, С.Н. Цейтлин и др.

В работах отечественных авторов можно встретить различные, а иногда и прямо противоположные мнения, применительно к соотношению понятий «коммуникация» и «общение». Ряд исследователей (Г.М. Андреева, М.С. Каган, В.П. Конецкая, М.И. Лисина и др.) разводят эти понятия, не отождествляя их. Другие авторы (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.В. Соколов, С.Г. Тер-Минасова и др.) полагают, что указанные термины являются синонимичными или могут являться таковыми при соблюдении некоторых условий. Мы считаем, что, хотя «общение» и «коммуникация» – понятия близкие, однако их употребление

в качестве синонимов является упрощением. Придерживаясь позиции М.И. Лисиной и А.Н. Леонтьева, мы рассматриваем общение как один из видов деятельности, а именно, как коммуникативную деятельность [3, с. 12]. М.И. Лисина определяет общение как «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [Там же, с. 9]. Под коммуникацией нами понимается наблюдаемая сторона общения, процесс, в ходе которого осуществляется выбор и реализация средств получения и передачи информации с целью достижения актуальных потребностей участников.

Для отечественной специальной педагогики в последние годы чрезвычайно актуальной стала проблема обучения детей с сочетанием двух и более нарушений развития. Для обозначения таких сочетаний используются различные термины: «осложненные», «сложные», «множественные», «комплексные», «сочетанные». Они применяются как близкие по значению, так и в качестве синонимов. Анализ работ В.Н. Чулкова (2000) и М.В. Жигоревой (2008) показывает, что термин «сочетанные нарушения развития» используется для обозначения различных вариантов нарушений: сочетания двух или двух и более первичных нарушений, т.е. сложного (комплексного) нарушения; сочетания трех и более первичных нарушений, т.е. множественного нарушения; сочетания двух нарушений, одно из которых выражено в слабой степени, но отягощает ход развития, т.е. осложненного нарушения развития [2; 11].

В профессиональной и нормативно-правовой литературе последних лет также можно встретить такие термины, как «тяжелые нарушения развития», «тяжелые и множественные нарушения развития» (ТМНР), обозначающие выраженность нарушений или их совокупность [1; 5; 6; 10]. По определению А.М. Царева (2005), тяжелое и множественное нарушение – это «специфическое состояние психофизического развития человека вследствие органического поражения ЦНС, при котором совокупность в высокой степени выраженных нарушений интеллекта, поведения, коммуникации, движения, сенсорных функций в значительной мере препятствует развитию самостоятельной жизнедеятельности индивида в обществе» [10, с. 12].

Далее в тексте мы будем использовать термин «сочетанные нарушения развития». Такой выбор обусловлен тем, что в рамках школы, зачастую, обучение детей с множественными, сложными и осложненными нарушениями развития происходит совместно, кроме того, нет однозначного мнения, касаемо некоторых из вариантов сочетаний. Например, по мнению С.А. Морозова (2016), сочетание расстройства аутистического спектра (РАС) и умственной отсталости может иметь вид как

осложненного, так и сложного нарушения развития [4]. В то же время, Л.А. Головчиц (2011) указывает, что спорным является использование термина «сложное нарушение» применительно к детям с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью в сочетании с негрубыми сенсорными, двигательными и другими нарушениями, что больше соответствует характеристике осложненного нарушения [1].

Можно отметить, что дети перечисленных категорий имеют выраженные особенности физической, познавательной, эмоционально-волевой сфер, что значительно затрудняет подбор приемов и методов не только обучения, но и повседневного взаимодействия с ними. Одну из самых больших сложностей для их обучения и социальной адаптации представляет недостаточный уровень развития коммуникативных умений.

Проведенный нами в 2010–2013 гг. на базе младших классов специальных (коррекционных) школ эксперимент, направленный на выявление особенностей коммуникации детей с нарушениями развития, показал, что у детей с сочетанием нескольких нарушений (таких как РАС, умственная отсталость, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения сенсорных анализаторов и т.п.) недостаточно развито не только понимание и использование устной речи, но и жестов, визуального контакта, мимики, тактильного контакта, возможности устанавливать и удерживать дистанцию при общении и т.п. [7, с. 108–118].

Как правило, даже в школьном возрасте многие из учащихся, имеющих сочетанные нарушения, не отзываются на свое имя, не используют указательный жест, не умеют обращаться с просьбой, не реагируют на приветствие и пр. У этих детей нередко наблюдаются проявления агрессии и аутоагрессии, стереотипного и аутостимулирующего поведения. Такие поведенческие особенности зачастую связаны с неумением выразить свои желания и потребности приемлемым способом, отсутствием умения начать и завершить взаимодействие с другим человеком [8, с. 202–203]. Что, безусловно, влияет на эмоциональное состояние ребенка, его одноклассников и педагогов, осложняет бытовые ситуации, делает затруднительным процесс обучения и воспитания.

Многие дети с сочетанными нарушениями, поступившие в школу с первого сентября 2016 г., в соответствии с ФГОС обучаются по программам для школьников с ТМНР. Для решения вышеперечисленных проблем в области коммуникации вариант программ для детей с ТМНР включает курсы: «Речь и альтернативная коммуникация», «Альтернативная коммуникация», «Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие» [5; 6]. В рамках каждого из этих курсов предусмотрено обучение альтернативным способам коммуникации. Альтернативная коммуникация означает, что индивидуум общается лицом к лицу

с собеседником без использования устной речи. Например, посредством жестов, графических и предметных символов, азбуки Морзе и т.п. Альтернативная коммуникация может применяться как полная замена устной речи или как дополнение к ней, в таком случае она будет называться дополнительной коммуникацией. В английском языке для обозначения такой формы коммуникации используется термин *Alternative and Augmentative Communication*, который можно перевести как альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК) [9, с. 20]. Обучение АДК является нововведением для большинства учреждений, и, как следствие, может сопровождаться рядом сложностей. Несмотря на увеличивающееся в последние годы количество публикаций по теме развития коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья, основная их часть направлена на освещение методов и приемов обучения, и не затрагивает вопросы, связанные с преодолением широкого круга трудностей, сопровождающих его. В этой статье, опираясь на имеющийся практический опыт, мы обозначим проблемы, возникающие при обучении коммуникации детей с сочетанными нарушениями развития, и опишем варианты их решения.

С 2012 г. и по настоящее время на базе начальных классов ГКОУ «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции»» СП 30 г. Москвы (СКОШ № 30 VIII вида) нами проводится формирующий эксперимент, целью которого является создание и апробация программы развития коммуникативных умений младших школьников с сочетанными нарушениями развития [8, с. 204–205]. Данная программа предполагает работу по трем направлениям: с классными руководителями и другими специалистами, с семьей, с учащимися младших классов.

Работа с учащимися младших классов реализуется в рамках курса «Альтернативная коммуникация». Его содержание включает в себя развитие вербальных и невербальных средств коммуникации, а также обучение одной из систем АДК. Система альтернативной коммуникации – это совокупность закономерно связанных друг с другом неречевых средств коммуникации, которая используется в качестве дополнения или полной замены устной речи (например, система жестов, система графических символов и т.п.). Принято выделять жестовые, графические и предметные системы АДК [9, с. 20–21]. Системы, в которых для коммуникации используется несколько способов передачи информации, называют мультимодальными. Например, к ним относится языковая программа Макатон, т.к. она содержит в себе три способа коммуникации: при помощи пиктограмм, при помощи жестов и при помощи звучащей речи.

В связи с тем, что дети, поступающие в школу, используют различные способы коммуникации (жесты, карточки с графическими изображениями, электронные устройства и т.п.), для обучения АДК в рамках курса «Альтернативная коммуникация» мы выбрали мультимодальный подход. Разрабатываемая нами программа рассчитана на применение в рамках групповой работы. В ней используются жесты и графические символы программы Макатон, а также она включает в себя обучение глобальному чтению и учитывает потребности детей, которые уже владеют устной речью. В структуре урока предусмотрены задания для развития связной речи, например, составление рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа-описания, проведение беседы и т.п. Учебный материал в ней распределен по темам, количество часов на изучение определенной темы зависит от индивидуальных особенностей учащихся класса и в среднем не превышает двух. Работа в рамках программы осуществляется специалистами в сотрудничестве с родителями. Основной целью работы с педагогами является вооружение их знаниями и умениями в области обучения АДК (знакомство с различными системами и средствами альтернативной коммуникации, методами и приемами обучения использованию альтернативной коммуникации и т.д.).

Чрезвычайно важным и наиболее сложным направлением работы является работа с семьями учащихся, т.к. закрепление и перенос в новые ситуации полученных коммуникативных умений и навыков наиболее успешно осуществляется в бытовых ситуациях и со значимыми людьми – родителями и ближайшими родственниками. Именно от поддержки семьи во многом зависит то, насколько успешно будет проходить работа по развитию коммуникативных умений ученика. Главная цель этого направления – приведение родителей к осознанию важности развития коммуникативных умений детей с сочетанными нарушениями развития, обучение основам выбранной системы АДК и приемам развития коммуникации во время повседневной деятельности ребенка.

Для выстраивания в образовательной организации более эффективной работы по обучению АДК, необходимо учитывать механизмы, затрудняющие такую работу. В ходе реализации каждого из вышеперечисленных направлений были выявлены определенные проблемы, упоминания о некоторых из них можно также встретить в литературе [9, с. 104–107, с. 349–360]. Трудности, возникающие при работе с педагогами и семьей, мы условно разделили на несколько групп.

Информационные, связанные с недостаточной информированностью специалистов и родителей о том, что такое коммуникация и чем она отличается от речи, о значении общения в онтогенезе, о существующих

способах коммуникации, о влиянии использования АДК на формирование устной речи. Например, отрицательное отношение к альтернативным системам коммуникации, убеждение, что их использование препятствует развитию речи; недостаточная осведомленность о механизмах развития речи и общения, видах АДК и способах их использования; субъективное оценивание коммуникативных умений учащихся при проведении диагностики; отсутствие у педагогов и семьи желания посещать встречи, консультации, получать информацию по данной теме.

Психологические, связанные с недостаточной готовностью признать наличие нарушений коммуникации у ребенка и начать использование АДК, нежеланием применять альтернативные средства коммуникации из-за их необычности и необходимости обучения их применению; ожиданием быстрого результата. Например, отказ педагогов и родителей использовать средства АДК в связи с убежденностью в их неэффективности в целом или для конкретных учащихся, идей о том, что использование АДК препятствует развитию речи; нежелание родителей и других близких использовать жесты/пиктограммы при общении с ребенком, закреплять дома изученный материал в связи с тем, что такой вид коммуникации выглядит необычно для окружающих и демонстрирует наличие у ребенка особенностей развития; неготовность к длительной работе над освоением ребенком системы альтернативной коммуникации.

Организационные, возникающие в связи с осуществлением регулярного обучения родителей и педагогов, в том числе, новых членов коллектива; проведения индивидуальных и групповых встреч для последующего консультирования; получения обратной связи и применения командного подхода. Например, необходимость создания методического объединения, курирующего обучение и консультирование педагогов и родителей; необходимость внепланового обучения и быстрого введения в процесс работы новых членов коллектива; сложность организации встреч одновременно с несколькими членами семьи учащегося или командой специалистов.

Материально-технические, сопряженные с недостаточным количеством необходимого оборудования (электронных коммуникаторов, коммуникативных книг и т.п.), как материальных средств, так и временных ресурсов на его закупку/изготовление; нехваткой кадров разных профилей (олигофренопедагогов, логопедов, психологов), имеющих специальную подготовку для применения АДК.

Основные трудности, с которыми мы столкнулись при проведении коррекционно-развивающей работы с учащимися младших классов, условно можно выделить в группу, связанную с психофизическими и индивидуальными особенностями младших школьников. К ним

относятся: разный уровень психофизических возможностей учащихся одного класса; сложность подбора предметов (стимулов, значимых предметов) для моделирования ситуаций общения; «выученная пассивность» некоторых учащихся; использование различных систем коммуникации в рамках одного класса; разное количество времени, требующееся для проведения подготовительной работы и дальнейшего изучения материала; затруднения в спонтанном использовании и переносе умений и навыков, полученных на уроке, в новые ситуации (во время режимных моментов, дома, с различными коммуникативными партнерами).

Перечисленные трудности были учтены при проведении формирующего этапа исследования. Далее рассмотрим подробнее работу, которая осуществлялась для их преодоления в рамках каждого из направлений.

Организационно-методическая работа с классными руководителями и другими специалистами обеспечивалась педагогом, прошедшим обучение основам альтернативной коммуникации и программе Макатон базового уровня. Подготовительная работа была начата со знакомства коллектива с существующими зарубежными и отечественными системами АДК, опытом их использования, параллельно разъяснялась важность развития коммуникативных умений детей с сочетанными нарушениями развития. Ознакомление происходило на педагогических советах в виде докладов, просмотров обучающих фильмов. Также были изданы статьи в школьной газете и опубликована информация на сайте школы.

В результате данной работы была достигнута заинтересованность большинства педагогов, что позволило сформировать экспериментальную и контрольную группы, состоящие из классов начальной школы. Педагогам данных групп были даны разъяснения и рекомендации по проведению диагностики коммуникативных умений учащихся, предоставлены бланки наблюдения. Первый диагностический срез проводился совместно с руководителем эксперимента, при последующем диагностировании заполненные бланки проверялись и результаты уточнялись, что позволило повысить объективность исследования уровня коммуникативных умений учащихся.

Для учителей, состоящих в экспериментальной группе, на базе учреждения было организовано обучение АДК и проведены мастер-классы по изготовлению средств альтернативной коммуникации (пиктограмм, визуального расписания, коммуникативных книг и шаблонов для составления предложений). С целью оказания консультативной помощи педагогам экспериментальной группы и обучения новых членов педагогического коллектива организовывались еженедельные встречи, а также индивидуальные консультации по запросу (при личной встрече

и дистанционно, посредством электронной почты). Для повторения и закрепления информации об использовании АДК были созданы раздаточные информационно-справочные материалы и видеозаписи с жестами из языковой программы Макатон. В случаях необходимости внепланового обучения и быстрого введения в процесс работы новых членов коллектива использовался созданный набор методических материалов с подробным описанием всех этапов, методов и приемов работы.

Как указывалось ранее, информационное обеспечение и психолого-педагогическая поддержка семей являются чрезвычайно важными направлениями работы. Она осуществлялась классными руководителями и другими специалистами (логопедом, психологом, педагогом, имеющим подготовку в области альтернативной коммуникации). Прежде всего, на собраниях родители были ознакомлены с механизмами развития речи в онтогенезе, со средствами общения с ребенком, с научными данными, подтверждающими эффективность использования АДК и опровергающими утверждение о том, что это препятствует развитию речи. Родителям объяснялась важность развития коммуникативных умений детей с целью повышения качества их жизни. Просветительская работа также преследовала цель повышения интереса родителей к данной теме и мотивации к закреплению дома изученного ребенком материала и использованию его в повседневной жизни. В тех случаях, когда родители не могли присутствовать на собраниях, им передавались специально подготовленные тексты и видеоматериалы. Также были организованы индивидуальные консультации по запросу, приветствовалось совместное с детьми участие в классных и общешкольных досуговых мероприятиях, проводилось анкетирование с целью выяснения приоритетов при обучении детей АДК, были опубликованы статьи на тему коммуникации в школьной газете и на сайте школы.

За время работы было достигнуто понимание родителями важности общения с ребенком при помощи любых доступных ему средств, многие родители стали проявлять интерес к альтернативной коммуникации, закреплять дома изученный материал. К сожалению, в силу сокращения ставок логопеда и психолога в учреждении на момент начала работы, взаимодействие родителей и указанных специалистов было недостаточным. Вероятно, в связи с этим, многие родители не смогли преодолеть смущение при использовании альтернативных способов коммуникации для общения с ребенком, другие, не увидев быстрых результатов, прекратили использование АДК после непродолжительного времени, кроме того, осталась часть родителей, не проявляющих интереса ни к получению дополнительной информации, ни к занятиям с ребенком дома.

Коррекционно-развивающая работа с учащимися младших классов, направленная на развитие коммуникативных умений, проводилась классными руководителями как в рамках курса «Альтернативная коммуникация», так и во время других уроков и режимных моментов. Как уже говорилось выше, большая часть трудностей, возникающих при реализации данного направления, была связана с индивидуальными особенностями учащихся. Такие проблемы решались включением в работу логопеда и психолога. Индивидуальная форма проведения логопедических занятий и занятий с психологом позволяла учесть особенности каждого отдельного ученика.

Для разрешения ситуации, когда в одном классе дети используют различные системы АДК (систему PECS, программу Макатон и др.) или у ребенка уже есть свой жест для обозначения любимого предмета/действия, мы рекомендовали педагогам завести «словари» для специалистов с описанием того, какой жест и/или пиктограмму ребенок использует для обозначения чего-либо. В случаях, когда семьей учащегося была выбрана система АДК, отличная от применяемой в классе, однако ребенок не использовал ее для общения, родителям предлагалось осваивать систему коммуникации, предложенную учителем, или своими силами овладеть выбранной системой коммуникации. Наблюдающиеся у большинства учащихся трудности переноса коммуникативных умений и навыков в новые ситуации решались посредством применения АДК не только на уроке, но и во время режимных моментов в школе и дома, т.е. в течение всего дня, когда изученное понятие используется в речи. То же самое можно сказать и о случаях, когда понятие усваивалось медленно или не усваивалось.

Обобщая, выделим ряд условий, необходимых для проведения успешной работы по развитию коммуникативных умений школьников с сочетанными нарушениями развития:

- создание методического объединения, координирующего работу с педагогами и родителями учащихся;
- наличие программы обучения педагогов и родителей альтернативным способам коммуникации;
- поддержание администрацией учреждения использования АДК педагогами и специалистами во время уроков и внеурочной деятельности;
- наличие помещения с мультимедиаоборудованием, специально отведенного времени для проведения обучения и последующих консультаций родителей и специалистов;
- обеспечение возможности осуществлять обучение и консультации дистанционно (посредством рассылки и передачи видеозаписей)

- и печатных материалов, общения по электронной почте, публикации материалов на сайте учреждения);
- выделение учреждением средств на закупку оборудования и/или материалов для его изготовления, соответствующей методической литературы, на обучение специалистов на курсах, посвященных АДК;
 - организация в учреждении специальной коммуникативной среды (маркировка помещений пиктограммами, создание в классах коммуникативной зоны с визуальным расписанием и набором символов для коммуникации и т.д.).

Предложенные нами варианты преодоления трудностей при обучении АДК помогут специалистам учреждений более эффективно проводить работу в рамках курсов «Речь и альтернативная коммуникация», «Альтернативная коммуникация», «Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие». Как показывает наш опыт, посредством просветительской работы и консультативной помощи возможно достичь понимания родителями и специалистами важности общения с ребенком при помощи различных доступных ему средств, пробудить интерес к альтернативным способам коммуникации и их использованию в повседневной жизни. Обучение АДК младших школьников с сочетанными нарушениями развития, в свою очередь, позволяет реализовать их право на выбор средств коммуникации, повысить качество их жизни, уменьшить такие последствия нарушений коммуникации, как агрессивное и нежелательное поведение, тревожность, фрустрация и т.д. Проводя целенаправленную поэтапную работу по всем вышеперечисленным направлениям, можно добиться стойких положительных результатов в развитии коммуникативных умений младших школьников с сочетанными нарушениями развития.

Библиографический список

1. Головнич Л.А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития // Дефектология. 2011. № 3. С. 3–12.
2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: Учебное пособие. М., 2008.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. М., 1986.
4. Морозов С. А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 9–18.
5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г.

- № 1598. URL: минобрнауки.рф/документы/5132 (дата обращения: 22.03.2017).
6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1599. URL: минобрнауки.рф/документы/5133 (дата обращения: 22.03.2017).
 7. Стасько К.М. О развитии коммуникативных умений младших школьников с сочетанными нарушениями онтогенеза в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида // *Инновации в образовании*. 2015. № 8. С. 108–118.
 8. Стасько К.М. Проблема развития коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра в сочетании с умственной отсталостью и ее решение в рамках школьного обучения // *Комплексная реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра в системе непрерывного образования: Сб. материалов научно-практической конференции*. М., 2015. С. 201–205.
 9. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М., 2014.
 10. Царев А.М. Система педагогической помощи лицам с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях лечебно-педагогического центра: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
 11. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // *Специальная педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов* / Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2000. С. 332–344.