

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОМОЩИ ЖЕСТОВ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И (ИЛИ) МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО И (ИЛИ) ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.Н. Сороко

Переосмысление отношения общества к лицам с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития (далее – ТМНР) происходит к отказу от утопических представлений о «необучаемых детях». Признание государством ценности их социальной и образовательной интеграции и инклюзии определили кардинальные изменения в системе специального образования Республики Беларусь.

В силу значительных ограничений вербальной коммуникации дети с ТМНР оказываются в большой зависимости от своих коммуникативных партнеров. В то же время родителям и другим лицам, окружающим ребенка, приходится трудно, поскольку они не понимают его коммуникативные сигналы, им очень сложно предложить ребенку что-либо, соответствующее его потребностям и интересам. Для того чтобы повысить качество жизни детей с ТМНР, подготовить их к взрослой жизни с максимальной самостоятельностью в обслуживании и удовлетворении собственных потребностей необходимо создать, в первую очередь, условия для овладения ими доступной системой коммуникации [6].

В мировой практике с детьми и взрослыми с ТМНР, у которых отмечаются нарушения навыков вербального общения, успешно используется поддерживающая и альтернативная коммуникация (Augmentative and Alternative Communication) – область научных исследований в клинической и образовательной практике, включающая попытки обучения и (при необходимости) компенсации временных либо постоянных ограничений жизнедеятельности лиц со значительными расстройствами экспрессивной и (или) импрессивной речи [1].

Направленность коррекционно-педагогической работы по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с ТМНР определяется основной целью этого процесса – максимально нормализовать жизнедеятельность детей, имеющих нарушения навыков вербального общения.

Планированию всех образовательных мероприятий по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации должно предшествовать распознавание потребностей, актуальных навыков и возможностей неговорящего ребенка.

Существуют два подхода к оценке уровня коммуникативного поведения ребенка с ТМНР: онтогенетический и средовой. Согласно онтогенетическому подходу диагностика и коррекционно-развивающая работа с ребенком, испытывающим трудности в коммуникации, должна осуществляться с учетом развития речи в онтогенезе. Данный подход направлен на выявление коммуникативных навыков ребенка на

определенных этапах речевого развития, однако не учитывает характер его социального взаимодействия. Средовой подход предполагает изучение социальных отношений ребенка, характер его функционирования в окружающей среде и, как правило, применяется для оценки всех областей его жизнедеятельности, в том числе и коммуникации. Оценка потребностей в коммуникации представляет собой опись сред и подсред жизнедеятельности ребенка и представляет собой следующую последовательность действий: встреча команды специалистов и членов семьи; изучение актуальных (дом, образовательное учреждение) и потенциальных (дом независимого проживания) сред и подсред ребенка, в которых он будет осуществлять свою жизнедеятельность в дальнейшем; анализ действий ребенка, выполняемых в окружающих средах и подсредах (прием пищи, умывание, прогулка и т.п.); ранжирование действий и структурирование их по значимости (по степени участия в них ребенка); определение мероприятий по улучшению качества выполнения жизненно важных действий; планирование мероприятий по максимальной самостоятельности ребенка в повседневной жизни [4].

Онтогенетический и средовой подход невозможно рассматривать изолировано друг от друга. Они находят свое отражение в традиционной начальной диагностике: специальной, функциональной и экологической, в процессе которой осуществляется оценка коммуникативных, когнитивных, лингвистических, психосоциальных и моторных способностей и возможностей неговорящего ребенка.

Выделяют три группы пользователей поддерживающей и альтернативной коммуникации [4]:

1. «Коммуниканты – новички», к которым относятся, преимущественно дети и взрослые с существенным отставанием в развитии либо взрослые с тяжелыми приобретенными расстройствами, в том числе и языковыми. Они общаются при помощи средств естественной коммуникации – лицевой экспрессии, телодвижений, вокализаций и т.п. Эти неязыковые и часто идеосинкретичные формы существенно сужают диапазон передаваемых сообщений и круг собеседников, способных интерпретировать «сказанное».

2. «Зависимые коммуниканты», которые наряду с естественными средствами общения они прибегают к символической коммуникации. Несмотря на способность осуществлять различные коммуникативные функции – выражение согласия / отклонения, требование, выбор и т.п., они по-прежнему зависимы от ближайшего окружения. Поскольку их сообщения, создаваемые путем техники партнерского сканирования, требующие перемещения взгляда, также трудны для понимания. Зависимость от окружающих может быть обусловлена отсутствием соответствующего словарного запаса, неспособностью производить новые сообщения.

3. «Независимые коммуниканты», которые способны общаться как с близкими родственниками, так и незнакомыми людьми, вести диалог на различные темы. В случае возникновения трудностей время от времени они могут обращаться за помощью к ближайшему окружению.

Следует отметить, что отнесение ребенка, имеющего затруднения в вербальном общении, к определенной группе пользователей поддерживающей и альтернативной коммуникации не зависит от нозологии. Например, дети с одной и той же формой детского церебрального паралича могут быть представителями различных групп пользователей невербальной коммуникации.

Поддерживающая и альтернативная коммуникация включает целый спектр невербальных средств коммуникации, которые условно можно разделить на две группы. Первую группу составляют невербальные средства, которые свойственны любому человеку: реакции на вегетативной основе (потовыделение, слюновыделение, покраснение кожи и т.д.), мимика, телодвижения, жесты, взгляд. Вторую группу составляют вспомогательные средства, позволяющие передавать сообщения окружающим людям: тактильно воспринимаемые символы (реальные предметы, их части, миниатюрные копии), графические (фотографии, пиктограммы, картинных средства коммуникации, Блисс-символы, Леб-символы, Ребус-символы и т.д.) и технические («кнопки», «говорящие» фотоальбомы, «Супер Токеры», «Гоу Токи» и т.д.) средства коммуникации [4; 5; 6].

Подбор оптимального средства коммуникации, успех коррекционно-педагогической работы по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации зависит от слаженной работы команды специалистов (учителей-дефектологов, психолога, социального педагога, воспитателя, инструктора ЛФК, медицинских работников и др.) и родителей (или лиц их заменяющих).

В Республике Беларусь одной из самых распространенных систем поддерживающей и альтернативной коммуникации является коммуникация с помощью жестов (знаков), в основе которой лежат самые распространенные естественные жесты, используемые каждым человеком на определенном этапе его коммуникативного развития. Все жесты объединены в ситуативные блоки: социальное взаимодействие, гигиена и уход, еда и питье, одежда и обувь, эмоции и ощущения, семья и люди, игра и занятия, явления природы, действия, трудовые операции [2; 3].

Приоритет обучения детей с ТМНР, имеющих нарушения навыков вербального общения, основывается на их преимуществах перед другими средствами невербальной коммуникации, которые состоят в следующем:

- жесты не требуют никакого специального оборудования;
- жесты можно вводить на довольно ранней стадии развития;
- визуальное восприятие жеста проще, чем слова;
- жесты не столько абстрактны как слова, они иконические, что упрощает их усвоение для ребенка на ранних стадиях развития;
- движения рук и пальцев проще, чем артикуляционные движения;
- темп предъявления жестов медленнее, чем слов, поэтому данные знаки легче воспринимаются.

Положительные стороны использования жестов как средства поддерживающей коммуникации состоят также в том, что:

- дети приходят к непосредственному пониманию возможности оказывать воздействие на окружающих;
- 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 (видит мимику, артикуляцию, движения тела), что улучшает его восприятие.

Следует обратить внимание на то, что жесты, которые используются в качестве средства поддерживающей и альтернативной коммуникации с детьми с ТМНР, имеющими нарушения навыков вербального общения, и жестовый язык, используемый лицами с нарушением слуха, не одно и то же. Жестовый язык – это сложная система, которая предполагает учет ряда правил и требований: грамматических, лексических и т.д. Жесты, которые используются неговорящими детьми, могут быть придуманы самими пользователями, взяты педагогами или родителями из языка жестов и адаптированы под возможности конкретного ребенка. В большинстве случаев один жест, который используется в качестве средства поддерживающей и альтернативной коммуникации, может обозначать целое предложение, например, движение руки указательным пальцем вокруг губ может означать о том, что ребенок проголодался и сообщает нам «Я хочу есть!».

Можно выделить ряд требований к жестам как средству поддерживающей и альтернативной коммуникации:

- жесты должны быть моторно-доступными, мотивированными, простыми;
- оптимальная поза для предъявления жеста – напротив, на уровне глаз;
- для обучения лучше всего подходят жесты, основанные на: сходстве или ассоциациях с понятием, например, «мяч» – выполнение руками кругового или бросательного движения; одном движении, а не на серии движений; не содержащие трудных для выполнения движений; требующие явных и четких движений; имеющие четкое отличие от других, чтобы их было невозможно перепутать;
- по возможности, жесты должны изображать объект или действия с ним, например, чашка – жест «пить» [4].

Для того чтобы у людей, вступающих в контакт с пользователем жестовой системы, не возникало трудностей в общении, жесты подлежат документированию. Документирование жестов производится по особым правилам, которыми руководствуются при создании словарей невербального

поведения. В качестве руководства выступает «Книга жестов». На каждой отдельной странице такой книги изображен рисунок или прикреплена фотография, иллюстрирующая сам жест, дополнительно нарисованными знаками (стрелками) указывается способ, направление и интенсивность выполнения жеста. Под изображением располагается письменный комментарий с названием жеста, описанием особенностей его выполнения. В некоторых случаях следует перечислить ситуации, в которых применяется данный жест; зафиксировать время и частоту его встречаемости; описать как нужно вести себя коммуникативному партнеру в ответ на предъявляемый жест. Жесты в книге могут быть структурированы по лексическим темам, выполняемым рутинам, частоте использования и т.д. [4].

Таким образом, для того чтобы подготовить детей с ТМНР, которые имеют нарушения навыков вербального общения, к взрослой жизни с максимальной самостоятельностью в обслуживании и удовлетворении собственных потребностей, взаимодействия с окружающими, необходимо создать условия для овладения ими доступной системой коммуникации. Для большинство таких детей основной, а чаще всего и единственной, выступает невербальная коммуникация, которая позволяет им успешно социализироваться в общество нормально развивающихся людей.

Литература

1. Горудко, Т.В. Визуальное расписание как средство обучения дополнительной и альтернативной коммуникации лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития / Т.В. Горудко // Специальная адукацыя. – 2009. – № 6. – С. 37 – 41.
2. Землянова Е.Т. Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги / Е.Т. Землянова, Т.В. Лисовская // Дэфекталогія. – 2005. – № 4. – С. 18 – 26.
3. Коррекционно-педагогическая работа в домах интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская и [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с.
4. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2009. – 276 с.
5. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; научн. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: УО «БГПУ им. М. Танка», 2007. – 275 с.
6. Сороко, Е.Н. Дополнительная и альтернативная коммуникация как средство нормализации жизни детей с особенностями психофизического развития / Е.Н. Сороко // Специальное образование: пути развития за 20 лет независимости: материалы науч.-практ. конференции / отв. ред.

д.п.н., проф. Р.А. Сулейманова. – Алматы, «Центр САТР», 2012. –
С. 197 – 201.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ