

# **АБИЛИТАЦИОННО-СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИГРЕ И С ИГРОЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**И. Г. Вечканова**

кандидат педагогических наук, доцент,  
заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе  
ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района С-Петербурга,  
г. Санкт-Петербург, Россия,  
e-mail: [ivechkanowa@gmail.com](mailto:ivechkanowa@gmail.com)

*Аннотация:* В статье представлен опыт использования междисциплинарной командой педагогов игр, а также альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) как интерактивных технологий при создании абилитационно-образовательной среды в инклюзивном детском саду в группах комбинированной направленности и Службе ранней помощи. Исследование было посвящено повышению коммуникативного потенциала детей с ОВЗ, обучающихся совместно с нормативно развивающимися детьми раннего возраста, с помощью игровых пособий, в том числе кубиков с пиктограммами.

*Ключевые слова:* абилитация, альтернативная и дополнительная коммуникация, игровые технологии

## **HABILITATION AND SOCIALIZING POTENTIAL OF USING ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION IN PLAY AND WITH PLAY FOR CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE**

**I. G. Vechkanova**

*Abstract:* The article presents the experience of using of games by an interdisciplinary team of teachers, as well as alternative and augmentative communication (AAC) as interactive technologies when creating an habilitation and educational environment in an inclusive kindergarten in groups of a combined orientation and the Early Assistance Service. The study was devoted to increasing the communicative potential of children with disabilities, studying together with normatively developing young children, using play aids, including boxes with pictograms.

*Keywords:* habilitation, alternative and augmentative communication, game technologies

Актуальность постановки проблемы конструирования абилитационного пространства в психолого-педагогической литературе не ослабевает с точки зрения организации условий социальной интеграции и среды инклюзивного образования, поскольку цель обеспечения максимально возможного самостоятельного независимого образа жизни лиц с ОВЗ в соответствии с возрастными социальными эталонами [1, с. 15] стоит перед специалистами, работающих в различных сферах – педагогике, здравоохранение, социальном обеспечении.

Для нашего исследования важно определение, данное Аксеновой Л.И. и использованное в работах Тюриной Н.Ш. [10], «абилитации как комплекса мер, направленных на формирование новых и мобилизацию, усиление имеющихся ресурсов социального, психического и физического развития человека [1, с. 21].

Решение вопроса коммуникации неговорящих детей за счет использования альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) позволяет осуществить «равный старт» [1, 2, 9] детям, в том числе в инклюзивной группе, что обеспечивает возможность «делать состоятельными» их в среде сверстников, что и означает «абилитировать» [1, с. 22].

Цель специалистов в абилитационной педагогике – разработка и реализация программ сопровождения особого ребенка и его семьи, включающих раннее обнаружение, идентификацию, диагностику и стимуляцию развития [1, с.12], а также разработка и внедрение семейно-центрированных программ, позволяющих восстановить функции семьи, находящейся в состоянии длительного эмоционального напряжения [6, 10].

Современное преобразование практики социально-психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ предполагает кардинальные изменения на уровне конструирования инновационного жизненного пространства для абилитации: создание развивающей полифункциональной среды, организация условий социальной интеграции и условий инклюзивного образования с целью обеспечения максимально возможного самостоятельного независимого образа жизни в соответствии с возрастными социальными эталонами [1, 9].

Экосистемные основания абилитации в широком смысле (реализация основных видов и форм вхождения ребенка с ОВЗ в общество) проявляются в рамках пяти концентров адаптации (ступеней обучения) [8, с. 5], из них четыре ступени проходят во взаимодействии с дошкольным учреждением: 1) социокультурное взаимодействие внутри семьи, 2) общение с ближайшим окружением, 3) образование в ДОУ, 4) коммуникация во дворе дома.

В современных исследованиях принята модель системы семейных интеракций с точки зрения социально-экологического подхода с его центральной идеей прогрессирующего согласования взаимодействия растущего организма и его непосредственного окружения на уровне микро-, мезо-, экзо- и макросистемы [6, 8, 9].

При изучении потребностей родителей [6, 7, 8, 9] доказано, что кросскультурная перспектива потребностей носит универсальный характер: потребности информационного плана и финансовые повторяются в национальных выборках (Россия, Китай, США, Швеция), а в России приоритетными являются «институциональные» (дружеские, профессиональные), а не «родственные связи», поэтому Смирнова Е.Р. [8, с. 4] придает большое значение разработке социальных технологий помощи семье. Нами отмечалось, что у родителей детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают информационные потребности и потребности во вмешательстве, формальной поддержке со стороны образовательного учреждения, причем особое внимание уделяется установкам на взаимодействие в конативном аспекте [4, с. 121]. С позиции субъект-субъектного взаимодействия важна помощь и поддержка для ребенка, при этом ребенок рассматривается как сложная и

саморазвивающаяся система, обладающая внутренним потенциалом для саморазвития [1, с. 23].

В статье представлен опыт комплексного введения АДК наряду с использованием традиционных игровых технологий в инклюзивном ГБДОУ №83 в трех группах комбинированной направленности, где воспитываются совместно по 20 нормативно развивающихся детей раннего возраста (2-3 года всего 60 детей) и трое детей с ОВЗ (с генетическими синдромами – Дауна, хондрометаплазия), а также в практике работы Службы ранней помощи с 6 детьми с синдромом Дауна.

Работа команды педагогов была ориентирована на принципы, введенные Ф. Фребелем [11] и лежащие в основе ФГОС дошкольного образования, построенные на следовании интересам ребенка. Педагоги знакомили детей с первым и третьим дарами Фребеля в комбинации с использованием современных коррекционно-развивающих технологий на основе АДК.

Перед началом абилитационной работы педагоги при наблюдении в группе за детьми раннего возраста выявили особенности коммуникативного развития. При сравнительном анализе результатов заполнения матрицы коммуникации [5] в начале учебного года педагогом-психологом совместно с родителями и в середине учебного года учителем-логопедом, были выявлены следующие закономерности:

– при первичном составлении профиля ребенка были выделены в качестве усвоенных такие коммуникативные навыки, которые позже, в середине года, не были выбраны (либо были выбраны в формулировке «на стадии становления») другим специалистом. Мы предположили, что во взаимодействии с родителями ребенок зачастую демонстрирует большее количество умений и различных эмоциональных и моторных проявлений, что обусловлено более тесным эмоциональным контактом между ребенком и родителями, а также наличием большего спектра ситуаций взаимодействия, в которых ребенок может проявлять себя;

– при повторном составлении профиля другим специалистом (без участия родителей) были отмечены в качестве усвоенных навыков новые вербальные проявления и использование традиционных и специальных жестов, «на стадии усвоения» – использование карточек АДК. Это мы связываем с результатами успешно проводимой коррекционно-развивающей работы.

Результативность переноса навыков подтвердилась при наблюдениях перехода девочки Д. с синдромом Дауна из одной группы в другую: в совместной деятельности с ребенком было отмечено, что адаптация прошла достаточно положительно и легко, выявленный уровень коммуникативного общения у ребенка остался без изменений.

Параллельно друг другу воспитатели группы создавали матрицу коммуникативного общения, характеризующую особенности другой девочки К. с синдромом Дауна. По результатам наблюдения и работы с ребенком К., был сделан вывод о том, что в зависимости от времени суток она демонстрирует или

же не демонстрирует определенные коммуникативные навыки общения. К примеру, в первой половине дня К. показывает желание заняться чем-то новым, просит отсутствующий предмет (5 уровень Матрицы коммуникации-«Конкретные символы»). Во второй половине дня другим воспитателем было отмечено, что эти же навыки у К. только на стадии становления. Также были отмечены и другие изменения: на 6-м уровне общения («Абстрактные символы») К. в первой половине дня отказывается от чего-нибудь, может попросить чего-то большего, привлекает к себе внимание, демонстрирует привязанность, может поприветствовать кого-либо, отвечает на вопросы «да», «нет», а во второй половине дня данные навыки явно не выражаются. До введения альтернативной коммуникации К. не могла ответить на вопросы, используя слова «да» и «нет», не могла попросить чего-то больше («еще»). После месяца того, как в общении с К. стали использовать альтернативную коммуникацию, К. начала произносить слова «мама», «папа», научилась говорить слово «еще», когда хочет получить что-то больше, подкрепляя данное слово указательным жестом, а также стала использовать жест «здорово» (палец вверх), когда радуется и когда что-то получается. Также и воспитатели, и родители заметили, что после введения альтернативной коммуникации ребенок стал более улыбчивым.

В 2020-21 уч. гг. междисциплинарная команда специалистов ГБДОУ детского сада №83 в работе по введению альтернативной и дополнительной коммуникации предлагали детям «дары» Ф. Фребеля [11]: первый – мячики на веревочках, третий дар – кубики. Команда участвовала в апробации современной интерпретации конструктора Фребеля – набора «Кубиков-пиктограмм» (ООО «Альма» С-Петербург), и плоскостного конструктора Л.Б. Баряевой (ООО «Альма»).

Педагоги создавали коммуникативные ситуации в комбинированной группе, где при игре с шариками стимулировался обмен информацией (дай, положи в стаканчик, домик того же цвета), способствовали взаимному восприятию и совместному вниманию, попытками малышей влиять друг на друга («отдай/попроси; большой/маленький мяч»).

В ходе исследования абилитирующего потенциала были апробированы различные наглядные пособия с изображением пиктографических кодов. Одним из основных принципов по внедрению системы дополнительной коммуникации является принцип «от более реального к более абстрактному». При обучении использованию графической системы символов ребёнку сначала предъявлялись фотографии реального объекта, потом — рисунок с объектом, и затем — пиктограмма [2, 3, 9]. Так, в эту работу педагоги включали картины художников с реалистичными изображениями, что также является элементом работы по обучению детей воспринимать графические символы. Работа была направлена на то, чтобы развивались операции сравнения: ребята соотносили себя с детьми, изображенными на картине Кашель Н.Я. «Игра с мячом». С помощью педагога соотносили и сравнивали мячи на картине с различными мячами, в том числе с

мячиками Ф. Фребеля. В играх с круглыми деталями плоскостного конструктора дети соотносили и дифференцировали различные мячики и шары по размеру. Рассматривая игрушку «неваляшки», дети вместе сравнивали ее детали с шарами разных размеров, плоскими кругами из плоскостного конструктора. Также, используя первый «дар» Ф. Фребеля, дети учились различать и соотносить цвета, сортируя мячики по цветным контейнерам. Всю эту работу сопровождали элементы альтернативной и дополнительной коммуникации – жесты, карточки с реалистичными изображениями и пиктографические коды. Так дети активно взаимодействовали друг с другом и с педагогами, а педагоги стимулировали к показу карточек и использованию различных слов, таких как: «мяч», «дай», «на», «играть», «строить», «прятать», «большой», «маленький», «в коробку» и другие.

Игровое методическое пособие, кубики альтернативной дополнительной коммуникации (АДК), использовалось с детьми с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в общении на занятиях специальных педагогов: учителей-дефектологов, логопедов, психологов, а также воспитателей в индивидуальной и подгрупповой работе. Учебно-методическое пособие может быть использовано также и тьюторами, сопровождающими детей с ОВЗ во время посещения групповых занятий по физическому и музыкальному развитию. Включение кубиков было апробировано во время режимных моментов в детском саду, таких, как утренняя и бодрящая гимнастика, подвижные игры на прогулке и сюжетные игры в группе. Полифункциональным дополнительным средством поддержки были кубики АДК для всех детей в инклюзивной группе (при переходе в младшую группу семи детям был поставлен диагноз ОНР, 2 уровень речевого развития). Они визуально дополняют четкую словесную инструкцию педагога, могут «рассказать» о планировании действий или правильном порядке выполнения инструкций взрослого во время режимных моментов дня и/или на занятии (расписание), просто быть строительным цветным мягким материалом для детей раннего возраста.

Положительное влияние использования полифункционального пособия - мягких кубиков с пиктограммами, где изображены на гранях АДК («Кубики-пиктограммы» ООО «Альма» Санкт-Петербурга), отметили все педагоги команды. Поскольку они подобны дару Ф. Фребеля, воспитатели организовывали игры на сенсорное развитие (кукле важно идти по «дорожке» из синих кубиков, строим «башню» из красных, «большую» поляну из зеленых). Цветовая маркировка кубиков для разграничения грамматической категории слов (синий – существительные, красный – глаголы, зеленый – прилагательные) позволяет визуально способствовать систематизации пассивного лексического запаса [2, 3]. Выкладывание кубиков последовательно с разными цветными гранями помогает построить правило игры и протофразу: «мяч» – «играть», «яблоко» – «резать». Предложение взрослым игр с кубиками одного цвета в коробке способствует интуитивному выбору ребенком слов одной видовой категории и, соответственно, созданию ситуации успеха. Например, педагог спрашивает: «Что будем класть на стол?». Педагог начинает выкладывать кубики

с синим фоном («лимон»), мотивируя к дальнейшему присоединению ребенка и произнесению слов («яблоко», «груша», «банан» и т.п.). Затем ребенок с ОВЗ сам включался в сюжетные игры с нормативно развивающимися детьми: «покормим куклу», «мыть» в игрушечной раковине. Также детали данного конструктора в качестве пиктографических кодов могут быть включены в работу по обучению детей соотносить реальные предметы (и/или реалистичные изображения) с пиктограммами, играть на соотнесение в «парочки» (закреплять слово и жест «одинаково»).

Интерактивность технологий (игры и альтернативные, дополнительные средства коммуникации) обеспечивается свойствами: наглядности, предметности, учитывающими психологию ребенка с ОВЗ. Педагоги при стимуляции речи у «неговорящих» детей начинали включать театрализацию в практику совместной деятельности при знакомстве со стихами и иллюстрациями, например, с книгой А. Барто «Игрушки».

Далее приведем примеры, как формировалась предметная и образная игра в сочетании с введением средств альтернативной коммуникации у дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: игра с реальными предметами в ритме песен про прятки «Где же, где же у Даши руки (ложка, брюки и др.)» (карточка «прятаться»), «Строить дом» (кубик с пиктограммой «строить»), «Держи – не урони» (по подобию игры Е.И. Грачевой), с музыкальными инструментами (кубик с пиктограммой «петь», «прыгать»). Понравились всем детям в группе игры с подкидыванием кубиков, когда после того, как выпала определенная грань, нужно было показать жест (например, «спать») или найти в помещении соответствующий предмет или заменитель (например, кровать).

Этап формирования познавательных действий и ориентировки в пространстве, отраженном в знаках, с наглядными иллюстрациями, с предметами-заместителями проходил в ходе игровой и предметно-практической деятельности. Основой для сюжета-сценария игр стала последовательность от потешек и пестушек, песенок – к стихам, сказкам, спектаклям в «интеграционном театре». Особо мотивированы дети на показ карточек, после чего взрослый рассказывает стихи в сопровождении с «самоходными» игрушками («Идет бычок» – карточки «ходить»), или движениями взрослых с театральными игрушками на руках («Крокодил солнце в небе проглотил» – кубик «есть», «солнце»).

Вместе с педагогами дети в более старшем возрасте упражнялись в моделируемой воображаемой ситуации – с моделями, схемами, пиктограммами, ролью, символами. Выкладывание из плоскостного конструктора (ООО «Альма») кругами мячей разного размера, неваляшки, пирамидки, конструирование изображений (например, деревья, яблоко, каталка) воспринималось детьми как создание плоскостных декораций (для режиссерских игр с куклами) по сюжетам коротких сказок.

Вывод исследования об абилитирующем потенциале согласуется с мнением Аксеновой Л.И. о том, что совместное образование ребенка с ОВЗ,

увеличивая его шансы на саморазвитие и самореализацию, должно осуществляться с раннего возраста в диалогическом процессе, поэтому включение технологий АДК в постоянное и активное взаимодействие с социокультурным окружением [1, с.15] способствует речевому развитию детей раннего возраста и вовлечению родителей в абилитационное пространство.

Проанализировав опыт увеличения потенциала социально-коммуникативного развития, мы выделили методические аспекты основных этапов. При постановке целей команда педагогов стимулирует и помогает ребенку, в том числе с ОВЗ, выбрать посильную для него задачу на определенный отрезок времени. При совместной разработке проекта игры происходит привлечение детей к участию в планировании деятельности по достижению цели: к кому обратиться за помощью; в каких источниках (картинки, жесты, схемы, алгоритмы правил, цветовые шкалы) можно найти и выразить информацию; какие представления, окружающую среду использовать; с какими предметами, технологиями АДК научиться работать (различать по цвету, по изображению действий) для достижения цели. Затем реализуется проект в ходе совместной игровой практики. Подведение результатов и представление игрового проекта может происходить в группе, на интеграционных досугах, совместных мини-спектаклях.

В итоге повышается коммуникативный абилитационный потенциал, показатель активности и участия детей с ОВЗ и их родителей на микро- и мезо-уровне в абилитационно-образовательных и досуговых мероприятиях.

#### **Список использованных источников**

1. *Аксенова Л.И.* Абилитационная педагогика. Учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2008. 377 с.
2. *Баряева Л.Б., Лопатина Л.В.* Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации// Специальное образование, 2018, №4. С. 5-20.
3. *Баряева Л.Б., Лопатина Л.В.* Технологии дополнительной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-метод. пособие. СПб: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2017. 48 с.
4. *Вечканова И. Г.* Потребности родителей во взаимодействии с педагогами при создании реабилитационной среды в образовательной организации для дошкольников с ОВЗ// Научное мнение (Психолого-педагогические и юридические науки), 2016, № 6. С. 120-124.
5. Матрица общения. [Электронный ресурс]. URL: <https://communicationmatrix.org/>
6. *Михайлова Н.Ф.* Концепция семейного стресса и копинг-парадигма в изучении семей «особых» детей (обзор литературы) // Вестник Южно-Уральского университета (Психология) 2014, № 3. Т. 7. С. 32-46.
7. *Селигман М.* Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями [пер. с англ.] 2-е изд. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

8. *Смирнова Е.Р.* Семья нетипичного ребенка: Социокультурные аспекты. Саратов: Изд-во Саратовского гос. ун-та, 1996. 192 с.

9. *Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен.* 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, 2014. 432 с.

10. *Тюрина Н.Ш.* Формирование абилитационной компетентности родителей в условиях раннего комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности// Образование и семья: проблемы сопровождения. Тезисы IV межд. научно-практ. конференции. СПб., 2008.

11. *Фребель Ф.* Педагогические сочинения Т.1: Воспитание человека. Изд-е 2. Москва: Книгоизд-во К.И.Тихомирова: Кузнецкий Мост, 1913. 359 с.