

Влияние использования альтернативной и дополнительной коммуникации на смягчение поведенческих трудностей детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития

Гнеденко Я.С.

Региональная благотворительная общественная организация
Центр лечебной педагогики «Особое детство»,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-7985>, e-mail: yana-gnedenko@yandex.ru

Караневская О.В.

Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: olg_ka@mail.ru

Исследовалась значимость образовательных тренингов и умения коммуницировать с подростками с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) для взрослых, работающих в стационарном учреждении социального обслуживания (СУСО). Представлены результаты исследования коммуникативных и поведенческих навыков детей и подростков с ТМНР и проблемным поведением, проживающих в СУСО. В исследовании приняли участие 60 сотрудников, 28 детей и подростков с ТМНР, 20 родителей особых детей. Использованы методики: оценочные листы «Список важнейших навыков общения» и «Таблица интересов», циклограмма «Обзор дня». Установлено, что у детей и подростков с ТМНР, проживающих в СУСО, отмечаются стойкие нарушения в освоении навыков, обеспечивающих основу коммуникации. Проведена работа по обучению сотрудников владению средствами альтернативной и дополнительной коммуникации и внедрению их в работу с подростками. Представлен конкретный кейс с описанием индивидуальной формы работы с девушкой, имеющей ТМНР. Показано положительное влияние этих занятий на улучшение социально-коммуникативного поведения. При дальнейших исследованиях эффективности описанной технологии ее распространение в СУСО может способствовать расширению социально-коммуникативных навыков, доступных обучающимся с ТМНР.

Ключевые слова: дети и подростки с тяжелыми множественными нарушениями развития, альтернативная и дополнительная коммуникация, индивидуальный и дифференцированный подход, стационарные учреждения социального обслуживания

Финансирование: Исследование выполнено в рамках совместного проекта Некоммерческой организации «Обычное детство» и Государственного бюджетного учреждения города Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Дом Детей» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы при поддержке конкурса проектов «Москва — добрый город» и Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики».

Для цитаты: Гнеденко Я.С., Караневская О.В. Влияние использования альтернативной и дополнительной коммуникации на смягчение поведенческих трудностей детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 3. С. 65–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200307>

Augmentative and Alternative Communication and Alleviating of the Behavioral Difficulties of Adolescents with Severe Multiple Developmental and Behavioral Disorders

Yana S. Gnedenko

Regional Non-Profit Social Organization «Center for Curative Pedagogics»,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-7985>, e-mail: yana-gnedenko@yandex.ru

Olga V. Karanevskaya

Moscow City University,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: olg_ka@mail.ru

This article is relevant in the framework of the study educational training importance and the ability to communicate with adolescents with severe multiple developmental and behavioral disorders (SMDD) in adults working for inpatient social service institution (ISSI). The survey of communication and behavioral skills in adolescents with SMDD living in ISSI presented. The study involved 60 employees, 28 adolescents with SMDD, 20 parents of special children. Methods used: Communication Matrix, cyclogram «Review of the day», evaluation sheet «Table of interests». A specific case of employee training and introduction of Augmentative and Alternative Communication techniques into an individual form of work with the student and the impact of these activities on improving her behavior demonstrated. The experimental data presented in this article can be used for work with ISSI to increase the communication skills available to students with SMDD. Also, the article includes the description of the work on improvement of the quality of life of adolescents with SMDD that are in inpatient institutional care. It has been established that children and adolescents with SMDD living in the ISSI have persistent impairments in mastering skills, identifying their communication mechanisms.

Keywords: adolescents with special needs, development, employment types, augmentative and alternative communication

Funding: The reported study was conducted in a joint project by the Centre for Socialization and Integration of People with Developmental Disabilities and Their Families «Common Childhood» and the Center for Social Support and Rehabilitation of Disabled Children «House of Children» with the help of the Regional Non-Profit Social Organization «Center for Curative Pedagogics» funded by the Department of Social Protection as part of the project «Moscow as a Kind City».

For citation: Gnedenko Y.S., Karanevskaya O.V. Augmentative and Alternative Communication and Alleviating of the Behavioral Difficulties of Adolescents with Severe Multiple Developmental and Behavioral Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 3, pp. 65–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200307> (In Russ.).

Введение

Становление и развитие системы психолого-педагогического сопровождения людей с тяжелыми множественными нарушениями развития — одна из наименее разработанных задач современной коррекционной педагогики и психологии [1; 12]. Тяжелыми множественными нарушениями развития называют такие состояния, при которых у ребенка или взрослого выявляются два и более нарушений развития, возникающих независимо друг от друга, то есть являющихся самостоятельными [1; 2; 7; 8; 20]. Это в значительной степени осложняет процессы обучения и воспитания, к тому же более чем в половине случаев отмечаются нарушения речи и коммуникации,

что приводит к значительным трудностям социализации [2; 12; 13; 16]. Нарушения интеллектуального, речевого развития приводят к значительному своеобразию усвоения социально-культурного опыта [5], нарушениям формирования коммуникативной деятельности, которая играет ведущую роль в психическом развитии и социализации [11]. Стойкие трудности обозначения потребностей у ребенка с ТМНР приводят к поиску доступных ему способов влияния на окружающий мир, в том числе к использованию социально нежелательного поведения для выражения своих желаний [9; 10; 12]. Поэтому обучение детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации

является обязательным условием психолого-педагогической работы, что отражено в ряде ключевых документов, регламентирующих права граждан [14; 15; 18]. ТМНР часто сопровождаются тяжелыми нарушениями интеллекта из-за эмоционально-волевых нарушений, отсутствия деятельности и речи. Считается, что более 80 процентов воспитанников СУСО не пользуются речью как основным средством коммуникации. В некоторых учреждениях существуют разные системы альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), которые часто не согласуются между собой. В большинстве учреждений работа по введению АДК системно не ведется [3; 4].

Вследствие перечисленных факторов актуальность и новизна представленного исследования заключаются в определении эффективности проведенного обучения специалистов СУСО применению не используемых ранее методик альтернативной и дополнительной коммуникации для смягчения у воспитанников стойких коммуникативных и поведенческих нарушений.

Различные организации пытались по-разному решать вопрос сопровождения людей с особенностями развития как в семьях, так и в учреждениях [3; 4; 12]. В 2020–2021 годах НКО «Обычное детство» и ГБУ ЦСПР «Дом Детей» совместно реализовали проект, направленный на повышение качества жизни воспитанников с тяжелыми множественными наруше-

ниями развития, включая поведенческие нарушения. Проект ориентирован на разработку способов и обучение возможностям эффективно общаться, занимать себя в свободное время, на усиление коммуникативной активности с использованием адекватных коммуникативных методов [16].

В ГБУ ЦСПР «Дом Детей» в будние дни значительную часть времени дети и подростки находятся в группах. В выходные или на каникулах часть детей уезжают к родителям, остальные живут в учреждении все время. Особая роль в развитии социально-коммуникативных навыков в сложившихся условиях принадлежит сотрудникам, непосредственно находящимся в группах, а именно, – воспитателям, помощникам воспитателей [3; 4]. Поэтому в обучении, направленном на формирование представлений о технологиях работы с детьми и подростками с тяжелыми множественными нарушениями развития, приняли участие как специалисты, которые занимались с детьми индивидуально или в подгруппах (педагог-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи), так и воспитатели, и помощники воспитателей. Родители же прошли обучение только основам ПАП.

В таблице 1 представлено содержание обучения, проведенного среди персонала, которое включает как технологии работы с поведением, так и обучение использованию альтернативной и дополнительной коммуникации.

Таблица 1

Содержание обучения сотрудников СУСО

Направление обучения	Основное содержание	Особенности реализации
Обучение основам прикладного анализа поведения	Формирование базовых представлений о поведении, функциях поведения, стратегиях работы с нежелательным поведением, методах и приемах формирования мотивации и др.	Тренинг включал лекционные и практические занятия сертифицированного специалиста для сотрудников групп. По окончании обучения были предусмотрены супервизии
Обучение основам использования альтернативной и дополнительной коммуникации (т.е. использованию различных средств для замены отсутствующей устной речи и поддержки имеющейся устной речи, если она не обеспечивает реализацию всех потребностей человека) [8]	Уточнение и систематизация представлений об онтогенезе развития коммуникативной деятельности, причинах и механизмах нарушенной коммуникации, технологиях диагностики коммуникативных умений, сущности и функциях АДК, системах, стратегиях обучения, этапах разработки и реализации индивидуальных программ обучения АДК, методах оценки эффективности работы	Лекционные, практические занятия и самостоятельная работа (индивидуальная и групповая). В процессе обучения сотрудники осваивали необходимые умения для составления и реализации индивидуальных программ развития коммуникативных навыков. На протяжении всего исследования проводились групповые и индивидуальные супервизии
Обучение сотрудников языковой программе Макатон ¹	Формирование представлений, овладение практическими умениями, позволяющими использовать в индивидуальной и групповой работе графические и мануальные символы (жесты) в рамках сертифицированного тренинга базового уровня	Обучено 15 сотрудников, в числе которых были специалисты, работавшие с детьми индивидуально (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог), а также воспитатели групп, чтобы обеспечить соблюдение единообразия требований в использовании графических и мануальных

¹ Макатон – языковая программа, сочетающая использование жестов, символов и звучащей речи, что дает возможность общаться людям с нарушениями развития и коммуникативными трудностями.

Направление обучения	Основное содержание	Особенности реализации
		символов (жестов) и возможность переноса в групповые ситуации умений, освоенных на индивидуальных занятиях
Обучение игровым технологиям	Уточнение представлений о развитии деятельности в онтогенезе, особенностях усвоения детьми с тяжелыми нарушениями развития социального опыта. Даются варианты игровых и продуктивных видов деятельности для детей с ТМНР. Разработка критериев выбора игр и занятий, позволяющих учитывать интересы и возможности обеспечения эффективности участия, методы и приемы адаптации игрового занятия и материал для продуктивных видов деятельности на индивидуальных и групповых занятиях	Практические занятия в рамках тренинга. После основной части обучения проводились мастер-классы в каждой группе, сотрудники обучались проведению групповых занятий (на примере игрового занятия «Круг 2», адаптированного с учетом возможностей и интересов детей каждой группы)
Обучение использованию специальных приложений	Обучение использованию специально разработанных приложений, позволяющих ставить и реализовывать индивидуальные задачи ребенка, видеть ситуацию в режиме реального времени, например, наличие и выраженность поведенческих трудностей в течение дня, и пр.	Использовалось специальное приложение, обеспечивающее работу междисциплинарной команды учреждения

Помимо обучения специалистов, было проведено обучение родителей основам прикладного анализа поведения (тренинг сертифицированного специалиста ВСВА). Проводились групповые занятия с родителями и групповые супервизии.

Мы предполагали, что повышение компетентности сотрудников, работавших в группах, в области коммуникативного развития детей, в применении альтернативной и дополнительной коммуникации, а также технологий организации деятельности воспитанников может смягчить поведенческие трудности и предоставить дополнительные возможности воспитанникам для участия в типичных видах деятельности, в данном случае, сопровождающих и отражающих достижения психического развития ребенка, например, в изобразительной деятельности у дошкольников и младших школьников [8].

В статье описан процесс реализации одного из направлений, а именно, — использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации для смягчения поведенческих трудностей подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития, проживающих в условиях стационарных учреждений социального обслуживания.

Материалы и методы исследования

В исследовании, проведенном с февраля по ноябрь 2021 года на базе ГБУ ЦСПР «Дом Детей», приняли участие 60 сотрудников: учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, воспитатели, помощники воспитателей, а также 28 детей и подростков с ТМНР [6] и 20 родителей, имеющих детей с ТМНР.

Возраст воспитанников от 10 до 18 лет. Участвовавшие в исследовании ребята не имели выраженных

нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата; русский язык был родным для 27 из 28 воспитанников; речью как основным средством коммуникации пользовались 4 воспитанника.

Дизайн исследования — экспериментальное нерандомизированное.

Цель исследования — определение и реализация возможностей развития коммуникативных умений у детей и подростков с тяжёлыми нарушениями, получающих помощь в стационарном учреждении социальной защиты.

Задачи исследования:

1. Определить компетентность специалистов в области использования поведенческих подходов, технологий развития и поддержки коммуникации у детей, имеющих тяжёлые нарушения развития;
2. Оценить коммуникативное развитие воспитанников с тяжёлыми и множественными нарушениями, находящихся в группах;
3. Провести обучение сотрудников современным технологиям, направленным на коррекцию нарушений социально-коммуникативного развития;
4. Разработать, апробировать программы развития АДК у детей и подростков с тяжёлыми множественными нарушениями развития;
5. Оценить полученные результаты.

Гипотезы исследования:

1. Дети и подростки с тяжёлыми множественными нарушениями развития имеют нарушения коммуникации (речевой, неречевой) и нарушения поведения;
2. Сотрудники, проводящие большую часть времени с воспитанниками в группах (воспитатели, помощники воспитателей), не владеют технологиями коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие коммуникации и профилактики нежелательного поведения;

3. Коммуникативные и поведенческие трудности воспитанников могут быть смягчены посредством дополнительного обучения сотрудников технологиям психолого-педагогической работы с детьми с ТМНР.

Описан процесс обучения сотрудников технологиям работы по развитию коммуникации у детей и подростков с ТМНР в ГБУ ЦСПР «Дом Детей».

Также приведен пример коррекционно-развивающей работы с безречевой девушкой с тяжёлыми множественными нарушениями развития и выраженными поведенческими проблемами, из-за которых она находилась на индивидуальном обучении, не посещала школу, а также была оценена всеми сотрудниками группы как имеющая сложное поведение.

Так как одной из задач работы было обучение всех специалистов используемым методикам, в том числе тех, кто не имел достаточных компетенций в области специальной психологии и педагогики, мы выбрали диагностические методики, которыми владели 60 сотрудников, работающих в группах проекта. Для освоения этих диагностических методик занятия проводились в нескольких группах по 8–10 человек, созданных с учетом графика работы сотрудников, для того чтобы все они прошли обучение и получили первичное представление о методиках до начала углубленного обучения.

1. На первой встрече сотрудники знакомились с целью и задачами предполагаемой работы, правилами проведения оценки, анализировали заполненные бланки, учились вносить в них по подгруппам данные воспитанников.

2. Ко второй встрече сотрудники выполняли практическое задание (проводили оценку умений с использованием изученных диагностических методик), на самой встрече обсуждались возникшие в процессе выполнения вопросы, проводился анализ заполненных бланков.

Затем освоенные диагностические методики были использованы для сбора данных в группах, в которых реализовывался проект, и по всем 28 воспитанникам были получены данные, отражающие особенности коммуникации со взрослыми и другими детьми, поведение ребенка в разных режимных моментах, индивидуальную нагрузку в течение дня. Помимо заполнения данных на воспитанников сотрудниками, работающими в группах, направленное наблюдение проводилось непосредственно самими участниками междисциплинарной команды Центра лечебной педагогики (ЦЛП), данные фиксировались в таких же бланках (как и те, которыми пользовались все специалисты), затем проводился сравнительный анализ результатов наблюдения специалистов, хорошо знающих воспитанников и специалистов, не знакомых с воспитанниками, участвовавших только в оценке. Выделялись сильные и слабые стороны поведения подростков, анализировались особенности участия воспитанников в разных видах активности в течение дня в группе, в дополнительный список вносились

пункты, по которым данные наблюдений существенно отличались.

Нами использовались следующие диагностические методики:

– Оценочный лист «Список важнейших навыков общения» [19]. Этот инструмент оценивает, какими средствами коммуникации пользуется воспитанник, какие коммуникативные средства отсутствуют, подходят ли имеющиеся средства общения для решения типичных, ежедневных, задач коммуникации;

– Методика «Обзор дня» [17] представляет собой циклограммы, которые были использованы для сбора данных посредством направленного наблюдения за поведением ребенка в разные временные интервалы в течение недели. Заполнение циклограмм позволило получить представление о режиме дня, об особенностях поведения воспитанника в разные режимные моменты (отмечалась частота и продолжительность поведения, интенсивность поведения могла отмечаться в комментариях на листе с циклограммой). Наблюдение проводилось в интервалы, в которых ребенок находился в учреждении. Поэтому данные для детей, постоянно находящихся в учреждении, включали данные за неделю. Данные для детей, которые на выходные возвращались в семью, в основном собирали за пять рабочих дней (если родители не были готовы заполнять циклограмму дома), или у ребенка, уходившего домой также были данные за неделю (пять рабочих дней были заполнены сотрудниками и два дня родителями). Обучение родителей заполнению циклограмм проводили непосредственно сотрудники групп, взаимодействующие с родителями и по другим вопросам. Обзор дня охватывал недельный интервал и позволил получить первичные представления о занятости каждого воспитанника в течение типичной недели, о частоте эпизодов нежелательного поведения, времени их возникновения и продолжительности.

– Оценочный лист «Таблица интересов» — форма для сбора данных по наиболее явным интересам человека [17]. Оценивалось то, что любит есть и пить воспитанник, какие предметы, игрушки, виды активности (деятельности) предпочитает, кто из людей для него наиболее значим, в каких местах любит бывать.

Критерии: выбор этих методик, помимо соответствия нашим задачам, определялся простотой и непродолжительностью заполнения, доступностью для разных сотрудников учреждения, возможностью собирать данные в течение всего интервала оценки (например, данные, собранные на воспитанников специалистами, работающими в группе в первую смену, дополняются данными сотрудников, работающими во вторую смену, и пр.

Для проведения **анкетирования** сотрудников в целях оценки направлений их обучения использовалась анкета, специально разработанная врачом-психиатром Новиковым А.Ю. Информация из анкеты позволила получить первичные представления о понимании поведенческих особенностей воспитанни-

ков, о выборе стратегий решения типичных задач взаимодействия с детьми и подростками, имеющими познавательные, социально-коммуникативные и поведенческие трудности.

В анкетировании приняли участие 64 сотрудника: узкие специалисты (учителя-дефектологи, педагоги-психологи, учителя-логопеды), которые составили 39% от всех участников, а также воспитатели и помощники воспитателей, работающие непосредственно в группах с детьми (37,5 и 23,5%). Высшее образование имели около 76,5% сотрудников, 5% всех участников анкетирования, среднее специальное и неоконченное высшее образование имели более 20,4%, у остальных участников анкетирования было среднее общее образование (3,1%). У 83% участников анкетирования было профильное образование (педагоги общегосударственные и специальные, педагоги-психологи). Более половины участников (58,8) имели стаж педагогической работы от 4,6 до 15 лет.

Результаты

Оценка направлений обучения сотрудников СУСО

Для уточнения содержания и направлений обучения сотрудников было проведено анонимное анкетирование и опрос сотрудников групп.

Участники опроса работали с детьми разных возрастных категорий. Узкие специалисты чаще указывали, что предпочитают работать с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, воспитатели и помощники воспитателей чаще выбирали школьный возраст или отмечали пункт, что возраст воспитанников не имеет значения. Воспитатели и узкие специалисты указывали на готовность к сотрудничеству и коммуникации, помощники воспитателей на самостоятельность воспитанников как показатели того, что наиболее важно для них в работе с детьми. Особенности детей, вызывающие наибольшие затруднения у всех опрошенных, были сходными: физическая агрессия и самоагрессия, гиперактивность и отсутствие ориентированности ребёнка на взрослого. При выборе причин нежелательного поведения при первичном анкетировании наиболее частым выбором были следующие варианты ответов: ребёнок болен психическим заболеванием, не может получить желаемое, голоден. Менее популярными, но достаточно распространёнными среди ответов сотрудников групп были ответы, что ребёнок пытается добиться своего, показать, что он главный, и недостаточность медикаментозной терапии. При этом 37% сотрудников считали, что использование АДК может быть вредно или не полезно для развития некоторых детей, может оказать негативное влияние на устную речь, 63% считали использование АДК полезным.

Изучение представлений в области использования АДК показало, что примерно треть специалистов

(в основном, узкие специалисты) имеют представление о языковой программе Макатон (34%), о русском жестовом языке (30%), о системе PECS (22%), некоторые сотрудники имеют представление о дактиле (8%) и умеют использовать коммуникатор Go-Talk (6%). При этом 38% участников анкетирования не имеют представлений ни об одном из перечисленных наиболее часто используемых в нашей стране средств и систем. Наиболее важным для успешной профессиональной деятельности сотрудники указали: обучение методике работы с поведением (наиболее частый выбор у специалистов, воспитателей и помощников воспитателей), обучение использованию АДК (на втором месте в выборе узких специалистов, на третьем у воспитателей и на предпоследнем из шести у помощников воспитателей), на втором месте по значимости у воспитателей и помощников воспитателей оказалось обучение технологиям педагогической работы с детьми с нарушениями развития, у узких специалистов на третьем месте было обучение работе в команде (для узких специалистов обучение технологиям работы с детьми с нарушениями развития оказалось на предпоследнем месте в силу достаточной компетентности в самих технологиях логопедов, дефектологов и психологов).

Одной из задач обучения АДК большая часть сотрудников групп называла снижение нежелательного поведения (чтобы не кричал, не убежал, чтобы не раздевался и пр.), при этом обучение коммуникации как упрощение способа взаимодействия с миром для самого ребенка обозначили примерно четверть сотрудников, участвовавших в опросе (в основном специалисты, которые занимались с детьми индивидуально). Менее 10% всех опрошенных ранее проходили специализированное обучение технологиям использования средств АДК. В помещениях одной из четырех групп проекта использовались фото воспитанников для маркировки личных вещей (например, полка с личными средствами гигиены), были промаркированы некоторые помещения группы.

В основном, сотрудники недостаточно знакомы с составлением и использованием графических и предметных расписаний. При этом большая часть из них проявляли интерес и желание учиться, имели достаточно полные представления о возможностях и интересах воспитанников, достаточно быстро реагировали на проявления нежелательного поведения, эмоционально поддерживали детей, стремились обеспечить эмоциональный и физический комфорт.

Таким образом, мы можем подтвердить одну из гипотез — о недостаточной компетентности сотрудников, находящихся с детьми в течение дня, в области АДК и поведения, что определило содержание обучения всех сотрудников групп основам поведенческих подходов, основам разработки и использования средств АДК, технологиям организации групповой деятельности с воспитанниками с ТМНР [6].

Также нами была проведена работа по изучению особенностей коммуникативного развития воспитанников для последующего обучения сотрудников и их участия в реализации индивидуализированных программ.

Сформированность коммуникативных навыков воспитанников СУСО

Оценка важнейших навыков общения показала, что у подавляющего большинства воспитанников (23 из 28) отмечаются стойкие нарушения в освоении коммуникативных навыков, обеспечивающих основу коммуникации (см. таблицу 2 и рисунок 1).

С нашей точки зрения, невозможность попросить предмет, находящийся вне поля зрения, являлась одной из причин трудностей организации своего досуга в свободное время детьми с ТМНР. Например, воспитанник Б. мог привлечь внимание педагога, в руках которого находился интересующий его предмет (подходил и смотрел на педагога, тянул руку к предмету),

но если воспитанник не видел интересный предмет в руках у педагога или на открытой полке шкафа, то он не пытался искать, а прибегал к аутостимуляциям.

Значительные трудности представляла недостаточная сформированность у многих воспитанников умения обращаться за помощью даже на самом простом уровне, например, принести и отдать педагогу предмет (машинка, у которой заело колесо, ботинок, который не получилось надеть, и пр.). Недостаточность сформированности этого навыка отмечалась и у двух говорящих детей. В целом сформированность навыка обращения за помощью, по нашему мнению, зависела от выраженности аутистических нарушений у ребенка и от предшествующего опыта обучения. Дети с тяжёлыми нарушениями интеллекта без расстройств аутистического спектра значительно чаще обращались за помощью, за помощью обращался 1 ребенок с РАС, который был обучен этому ранее. Большинство детей, в том числе говорящих (27 из 28), не умели просить о

Таблица 2

Сравнительная характеристика сформированности коммуникативных навыков детей

Навык / умение	Освоен	Что использовалось
просьба о предмете, который находится в руках	у 9 из 28	протягивали руку, говорили «дай», показывали на предмет рукой, тянули за руку педагога к месту, где находился нужный предмет
просьба о предмете, который не находится в поле зрения	у 5 из 28	использовали речь; показывали на место, где обычно находился этот предмет, показывали на предметы, связанные по смыслу (например, на телефон, если нужна зарядка)
просьба об информации	у 2 из 28	в основном обучающиеся хотели узнать местонахождение желаемого предмета (мяч, телефон, печенье), 1 воспитанник спрашивал о том, когда за ним приедет мама
просьба о помощи	у 4 из 28	обращались при помощи слова или слога; отдавали предмет, с которым возникали трудности, чтобы взрослый открыл, починил и пр.
просьба о завершении или перерыве	у 1 из 28	в основном использовали физический уход, отталкивание и сбрасывание предметов со стола, самоагрессию, агрессию
выражение согласия	у 28 из 28	выражение согласия не представляло особых сложностей для воспитанников, так как все могли взять желаемый предмет, шли за педагогом в другое помещение, если им предлагали желаемое действие (прием пищи, прогулку и пр.)
отказ от предлагаемого занятия	у 1 из 28 отказ социально приемлемым способом	физический уход, отталкивание и сбрасывание предметов со стола, самоагрессия, агрессия
ждать события или действия	у 4 из 28	трудности при необходимости подождать не возникали у воспитанников со сниженной активностью, у остальных воспитанников умение недостаточно сформировано (от постоянного уточнения, когда случится событие, до агрессии и самоагрессии, если ожидание затягивается)
выполнение простых инструкций	у 20 из 28 в привычных ситуациях; у 7 из 28 в новых ситуациях	выполнение простых инструкций (специалисты предлагали инструкцию как с использованием жеста, так и без него) во многом зависело от ситуации. Выполняли простые инструкции в привычных условиях многие воспитанники, вне привычной ситуации понимание инструкций значительно ниже
следование расписанию	у 17 из 28	большая часть воспитанников длительно находились в учреждении, поэтому понимали последовательность событий (после прогулки шли в группу, после мытья рук — в столовую). Значительные трудности возникали при изменении привычного распорядка, например, в случае необходимости пойти с новым специалистом в кабинет или прийти в знакомое помещение другой дорогой, и пр.

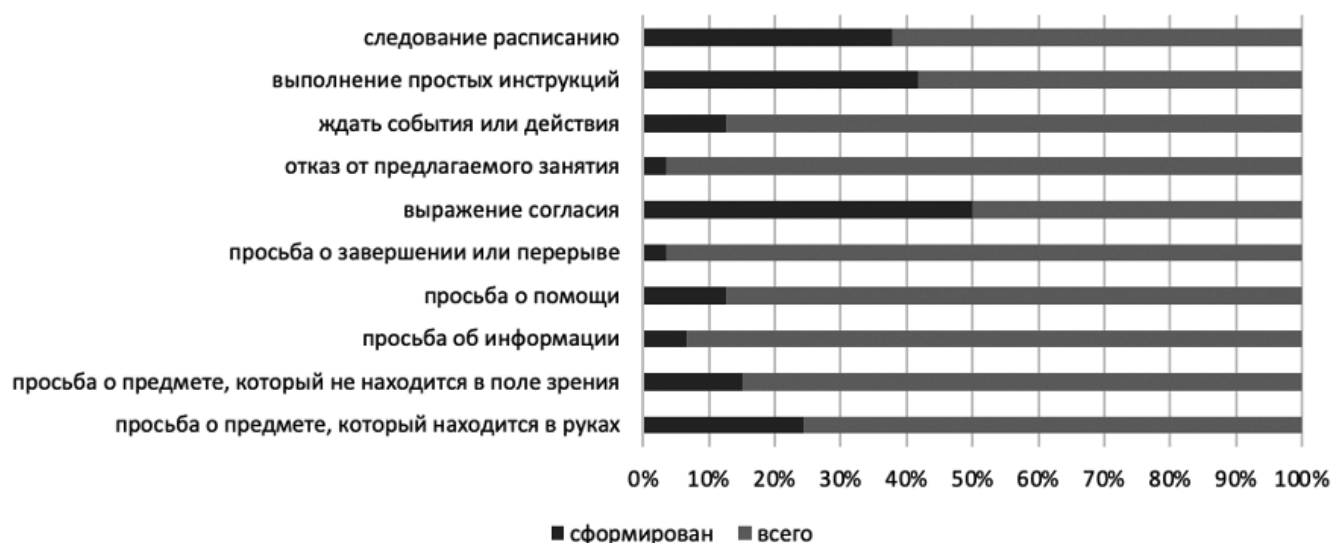


Рис. 1. Сравнительная характеристика сформированности коммуникативных навыков

завершении дела или перерыве, не умели отказываться от предлагаемого занятия. При этом реакции могли быть разными (воспитанник прерывал деятельность и уходил, сбрасывал со стола предметы, проявлял агрессию, или самоагрессию, или др.).

Более чем у половины воспитанников отмечались выраженные нарушения понимания речи, в том числе простых инструкций, высокая зависимость выполнения инструкции от ситуации (то есть, речевая инструкция без поддержки жестом в привычной ситуации выполнялась, а в новой ситуации не выполнялась, даже если взрослый снижал темп речи, увеличивал ее громкость и сопровождал слова жестом). Это позволило говорить о необходимости учитывать особенности понимания речи, усилить работу над пониманием речи на индивидуальных занятиях специалистов (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога и др.). Практически все воспитанники, которые проживали или систематически посещали группу не менее трех месяцев, ориентировались в основных режимных моментах, понимали приближение события по внешним признакам, например, приближение обеда или прогулки — по изменению деятельности людей, звону посуды и пр. Яркие проявления негативизма (отказ выполнять инструкции, физический уход), агрессия и самоагрессия у части воспитанников отмечались тогда, когда вместо ожидаемого события происходило другое. При этом речевые пояснения сотрудников о том, что должно было произойти, не воспринимались частью воспитанников как из-за снижения понимания речи, так и в силу высокой тревожности, неготовности к изменениям. Трудности также отмечались в ориентировании воспитанников при переходе от одного занятия к другому, например, в рамках индивидуального расписания (при необходимости уйти на занятие специалиста, прервав прогулку).

Особенности работы сотрудников с воспитанниками СУСО

Изучение мнения специалистов о работе с детьми и подростками с ТМНР, не пользующимися речью и имеющими нарушения поведения, показало, что эта работа является крайне тяжелой (сопоставимой по сложности с работой с детьми и подростками с ТМНР и тяжелыми двигательными нарушениями).

1. В ситуации взаимодействия с воспитанниками с ТМНР сотрудники часто воспринимают трудности коммуникации и поведения как результат заболевания, специфику характера воспитанников, действуют интуитивно и несогласованно, в сложных ситуациях прибегают к медицинской помощи (воспринимают нарушения поведения как медицинский симптом).

2. Среди сотрудников, непосредственно находящихся в группе с воспитанниками, нет людей, имеющих компетенции в области АДК и коррекции поведенческих нарушений (даже на базовом уровне), нет достаточного взаимодействия между сотрудниками группы и узкими специалистами, в том числе имеющими данные компетенции. Сотрудники со специальными компетенциями составляют менее 3 процентов.

3. Работа посменно приводит к недостаточной коммуникации сотрудников группы между собой, и соответственно, к сложности соблюдения единых требований, оперативного реагирования на значимые ситуации.

4. Опыт изучения помощи воспитаннице из представленного ниже кейса показал, что результаты введенных занятий позволяют говорить про то, что положительная динамика возможна и у воспитанников с тяжелыми нарушениями поведения, имеющими длительный опыт использования нежелательного поведения для достижения коммуникативных задач.

Группы в учреждении были созданы по гендерному признаку, в них находились воспитанники, которые имели разный уровень восприятия символов и символического материала (например, два ребенка в группе читают слова, понимая их смысл, соотносят простое предложение и изображение, два воспитанника не понимают изображений, узнают предметы). Это приводило к необходимости использования разного расписания, в том числе использования двух видов расписания (графического и предметного) в ситуации разного уровня интеллектуального развития воспитанников. В одной из трех групп было выбрано сочетание предметных и графических символов, так как половина воспитанников недостаточно узнавали графические изображения, используемые в групповом расписании и в индивидуальной работе (маркировка и расписание при помощи двух видов символов). В трех других группах основными являлись графические символы для расписания и маркировки помещений, которые были подписаны (в каждой из этих трех групп были 1–2 воспитанника, которые узнавали или могли прочесть отдельные слова).

Информация из циклограммы «Обзор дня» в течение недели и наблюдение за поведением воспитанников в разные режимные моменты отразили недостаточность предметно-практической деятельности, отсутствие у большинства воспитанников доступных способов себя занять, недостаточность времени проведения специально организованных занятий, что в некоторых случаях, по нашему мнению, приводило:

— к возрастанию роли специалистов в обеспечении занятости воспитанников (то есть воспитатель должен был предложить каждому какую-либо деятельность, следить за безопасным использованием дидактических материалов и игрушек, предложить другой вид деятельности при пресыщении и пр.);

— к возрастанию количества аутостимуляций и игр с телом у воспитанников, которые не умели или не интересовались дидактическими материалами, доступными в помещении;

— к использованию воспитанниками неприемлемых способов взаимодействия как к средству для получения эмоциональных впечатлений и привлечения внимания (например, одна воспитанница, потеряв интерес к пазлам, подходила и толкала другую воспитанницу, в результате чего в конфликт вмешивались взрослые, которые критиковали ее поведение, при этом первая воспитанница выглядела довольной, так как ей уделяли внимание, которое она не получала, пока не проявляла нежелательное поведение);

— к необходимости достаточно сложного подбора дидактических материалов, предметов окружающего мира, отвечающих интересам воспитанников и безопасности для них и окружающих (например, некоторые предметы не могли предлагаться для самостоятельной игры из-за наличия мелких деталей, если этот или другой воспитанник тянул все материалы в рот), что приводило к обедненности среды, несоот-

ветствию существующих дидактических материалов возрасту воспитанников.

На основании сбора и обобщения полученных данных об особенностях общения, режиме дня и занятости воспитанников и их интересов сотрудниками групп (воспитателями, помощниками воспитателей) и специалистами, которые занимались индивидуально, были определены наиболее актуальные задачи развития коммуникации и дополнены индивидуальные программы, использовавшиеся в учреждении. На основании индивидуального и дифференцированного подхода для каждого воспитанника было выделено от 4 до 7 задач, над которыми работали сотрудники в группах и на индивидуальных занятиях в течение трех месяцев, также были поставлены общие задачи для части воспитанников (например, отвечать на приветствие другого человека, и пр.). Каждая задача имела следующий алгоритм реализации:

- *цель* (описание поведения, которое воспитанник должен был освоить; в ряде случаев цель разбивалась на отдельные шаги, если для обучения было уместно такое деление);
- *место обучения* (или несколько мест, если навык удобно формировать в разных ситуациях индивидуальных занятий и группового дня);
- *материалы*, необходимые для обучения;
- *специалисты*, участвовавшие в обучении;
- *форма для записи результатов* усвоения коммуникативных навыков.

Помимо задач, непосредственно связанных с развитием коммуникации, в индивидуальные планы воспитанников могли быть включены задачи, связанные с усвоением социальных норм (например, здороваться и прощаться с проходящими людьми, и пр.), а также направленные на развитие интересов (подбор материалов, способствующих развитию представлений о мире: журналов, книг с заданиями и пр.), на освоение типичных видов деятельности (рисовать, раскрашивать, приклеивать наклейки, собирать детали в коробку и пр.). Воспитателям были предложены варианты групповых видов деятельности, в которых могли участвовать воспитанники с разным уровнем познавательного развития и разной работоспособностью, в частности, проводились групповые занятия Круг как один из видов деятельности, способствующий развитию взаимодействия детей в процессе приятной и доступной деятельности.

В формировании коммуникативных умений некоторых воспитанников, показавших наиболее низкие результаты, принимали непосредственное участие привлеченные специалисты, реализующие проект.

Повторное анкетирование сотрудников показало изменение понимания причин нежелательного поведения (см. рисунок 2).

Более полное понимание сотрудниками причин проблемного поведения детей произошло благодаря уяснению значения коммуникации для успешного сотрудничества с детьми. Все участники прошли об-

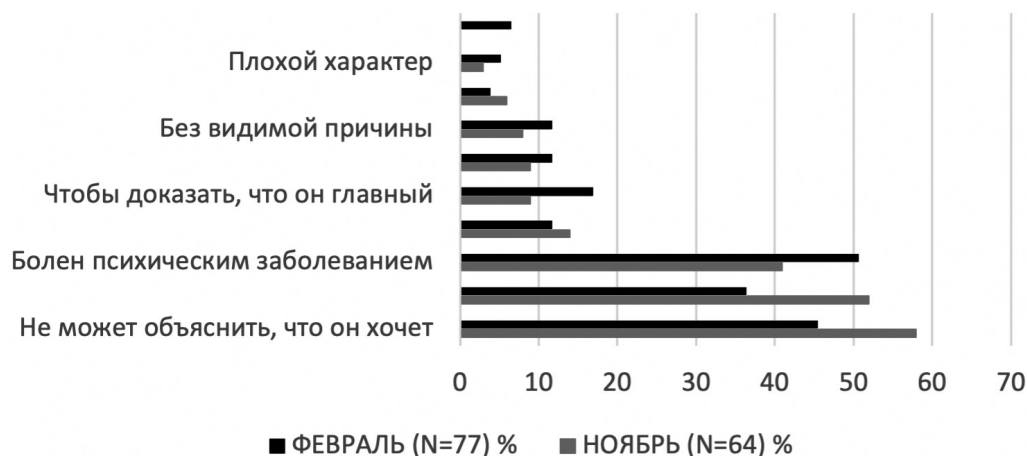


Рис. 2. Изменения в объяснении причин агрессии до и после работы, %

учение, которое способствовало развитию их представлений о средствах и системах АДК, о важности использования АДК в повседневном общении воспитанников со взрослыми. Просмотр специальных видеозаписей позволил педагогам в каждой группе иметь визуальные опоры для правильного понимания и использования жестов, применяемых на индивидуальных занятиях узкими специалистами.

В Приложении размещен пример формирования коммуникативных навыков у подростка с ТМНР, который может иллюстрировать особенности проведенной в ГБУ ЦСПР «Дом Детей» коррекционно-развивающей работы.

Заключение и выводы

С нашей точки зрения, крайне важным в работе с воспитанниками являлось формирование социально-коммуникативных навыков, увеличение количества занятий, обеспечивающих занятость в течение дня, обучение использованию графических символов для понимания последовательности событий и их изменения, а также для выражения своих потребностей (например, обучение умению проситься в туалет, используя символ, на прогулке или на занятиях с новым специалистом). Важным представляется повышение внимания к развитию понимания речи на занятиях учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, а также к соблюдению определенных правил всеми сотрудниками группы (единообразию речевых инструкций, четкому и чуть замедленному произнесению инструкции, к сопровождению речи показом жеста, изображения или предмета и др.). Например, обучение специалистов языковой программе Макатон позволило им не только использовать жесты и графические символы на индивидуальных занятиях: сотрудники выбрали жесты (ключевые слова), соответствующие наиболее важным понятиям, чтобы воспитатели и по-

мощники воспитателей могли сопровождать этими жестами свою речь, делать ее более понятной для воспитанников.

В качестве продолжения проекта и закрепления его результата особое внимание стоит уделить обучению воспитанников умению выполнять простые задания, участвовать в доступных и коротких общественно-полезных занятиях, что может способствовать не только повышению собственной активности и произвольности поведения, но и самостоятельности воспитанников, что наиболее важно в будущем, так как многие из них после достижения 18–21 года будут проживать в учреждениях для взрослых, где меньше сотрудников, и требуются большая самостоятельность и владение навыками самообслуживания.

Значительную актуальность имеет проблема полового воспитания (обозначение желания побыть одному, не раздеваться в помещении с другими людьми и пр.), которая не решалась в нашем проекте, но серьезно влияет на ситуацию с нежелательными формами поведения, по мнению сотрудников групп.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Формирование навыков и умений коммуникации — одно из важнейших направлений улучшения качества жизни детей и подростков с ТМНР.

2. Работа по развитию коммуникативных умений детей и подростков с ТМНР должна строиться на обучении всех специалистов учреждения, введении и соблюдении единых требований и стратегий, систематической оценке результатов, например, членами ПМПк учреждения. Задачи коммуникативного развития должны решаться совместно с задачами социального развития, повышения самостоятельности и обеспечения занятости воспитанников в свободное время.

4. Для эффективного формирования коммуникативных умений у детей с ТМНР, получающих помощь в условиях СУСО, необходима реализация индивидуальных и групповых задач, своевременная

оценка динамики (в том числе с использованием специальных приложений).

5. По возможности, в работу должны включаться члены семьи (в дальнейшем необходимо предусмотреть просветительскую работу, планировать время для проведения консультаций и пр., чтобы повысить заинтересованность членов семьи в участии в коррекционно-развивающей работе).

6. Необходим сбор и хранение информации для создания коммуникативных паспортов для воспитанников с ТМНР, которые после достижения взрослого

возраста оказываются в системе психоневрологических интернатов.

Результаты данного исследования подтверждают необходимость проведения исследований в области повышения качества комплексной помощи воспитанникам социальных учреждений, последующей разработки и апробации системы психолого-педагогической помощи (включая обучение альтернативной и дополнительной коммуникации и работу с проблемным поведением, обеспечение дневной занятости, полового воспитания и др.). ■

Приложение

Формирование коммуникативных навыков у подростка с ТМНР в условиях СУСО

Анамнестические сведения

Воспитанница А., 15 лет, диагноз РАС, интеллектуальные нарушения, поведенческие нарушения (нет более полной информации, так как в СУСО она закрыта).

С младшего школьного возраста А. проживает в учреждении на постоянной основе (не ездит домой на выходные, каникулы, с родителями в отпуск). Школу не посещала, находится на индивидуальном обучении в связи с выраженными нарушениями поведения (учителя приезжают к воспитаннице на занятия 5 дней в неделю).

Описание проблем

На первый план выходят нарушения социально-коммуникативного развития воспитанницы из-за РАС и интеллектуальных нарушений. Отсутствует устная речь, не используются другие средства коммуникации. Не сформирована предметно-практическая деятельность, много аутостимуляций (раскачивается сидя, раскачивает предметы перед своим лицом, нюхает предметы практически все время, когда предоставлена самой себе). Возрастание напряжения приводит к увеличению действий, направленных на получение тактильных ощущений: А. засовывает руки под одежду, трет тело и пр.). Поведение речью регулируется слабо (выполняет некоторые простые инструкции в значимых ситуациях, например, идет на обед или к шкафу, чтобы пойти на прогулку). Навыки самообслуживания усвоены частично, нуждается в организующей помощи в выполнении простых бытовых действий (снять или надеть одежду, вытереть руки и пр.). Особую сложность представляют импульсивные реакции (может оттолкнуть человека, выхватить предмет из рук, броситься бежать и пр.), нарушения социальных норм (снимает с себя одежду и пр.).

Результаты первичного обследования / результаты диагностики (диагностические инструменты, в т.ч. наблюдение)

Использовались следующие методы оценки: беседа со специалистами; направленное наблюдение, ана-

лиз результатов заполненных специалистами бланков методик.

Проведенное обследование показало, что у воспитанницы общение находится на уровне нестандартного и стандартного общения. По матрице коммуникации [21], общее количество баллов 52 (из 160), процент освоения 33%. Анализ коммуникативных умений показал, что:

- отсутствовал навык выражения просьбы (А. выхватывала из рук предмет, забирала нужный предмет самостоятельно, могла оттолкнуть другого человека, если бежала к предмету, и кто-то стоял на пути),
- если предмет отсутствовал в поле зрения, то активно использовала аутостимуляции (раскачивалась, запускала руки в одежду, при возрастании напряжения раздевалась, могла сильно оттолкнуть человека, если он настаивал на своем требовании, убежать),
- не умела отказываться, отталкивала предметы или человека, который что-то требовал, уходила в другое помещение,
- о помощи не просила, при невозможности получить желаемое возрастали аутостимуляции, возникла генерализованная агрессия, редко кричала или плакала,
- не умела ждать, брала самостоятельно нужное, уходила из помещения,
- не реагировала на простые инструкции, не подходила ко взрослому по просьбе, не давала предмет, не шла в указанное помещение по инструкции (кроме случаев с приемом пищи).

Достаточно хорошо А. ориентировалась в последовательности событий в течение дня, поэтому при неожиданной смене событий сильно возбуждалась, протестовала, отказывалась идти в новое место.

Работа по формированию коммуникативных навыков у А.

Обзор дня показал, что основное время воспитанница спит (до 11 часов сна в сутки); участвует в режимных моментах (около 3,5 часов в сутки); занимается со специалистами не более 45 минут в день (включены занятия учителя и отдельных специали-

стов, в среднем 2–3 занятия в будни); в свободное время находится в игровой; во второй половине дня более активно перемещается по помещениям группы (заходит в душевую, в спальню, перемещается по коридору и пр.). Самостоятельно занимать себя девушка не может (даже интересные предметы ей нужно предложить), аутостимуляции занимают большую часть свободного времени. Требуется постоянное сопровождение и небольшое расстояние между воспитанницей и сотрудниками вне группы. Нежелательное поведение (раздевание, выхватывание предметов, истерики) возникает ежедневно, чаще во второй половине дня.

Уточненный запрос

Формирование базовых навыков коммуникации, коммуникативных навыков, обеспечивающих более эффективное взаимодействие с окружающими людьми, расширение интересов и возможности участия в простых видах деятельности в свободное время.

Цели вмешательства:

– в связи с индивидуальной работой участником проекта в течение трех месяцев 1–2 раза в неделю проводилось обучение специалистов, работающих с воспитанницей индивидуально, делались записи занятия для внутреннего информирования специалистов и пр.). Планировалось:

1. Обучение умению выражать просьбу.
2. Обучение умению выражать отказ.
3. Обучение умению выражать просьбу о помощи.
4. Обучение умению участвовать в общей деятельности.
5. Расширение возможностей занимать себя в свободное время.
6. Обучение выполнению простых инструкций.

– В ходе групповых занятий:

1. В процессе пребывания в группе были выбраны материалы, которые систематически предлагались воспитателями и помощниками воспитателя для того, чтобы А. могла себя занять в свободное время (создана сенсорная коробка).

2. Обучение общим задачам группы: здороваться и прощаться с людьми (по инициативе взрослых).

3. Обучение использованию расписания.

4. Участие в игровом занятии Круг.

6. Увеличение самостоятельности в быту (поддерживать умение самостоятельно принимать пищу, убирать тарелку и ложку после еды, вытирать рот, мыть руки, выбрасывать бумагу в мусорное ведро и пр.).

7. Учить обозначать потребность побыть одной (например, уходить в спальню, не раздеваться в игровой).

Для формирования навыка просьбы нами была использована система PECS [19].

Результаты обучения

За три месяца воспитанница освоила первые три стадии PECS, стала верно выбирать графический сим-

вол для выражения своей просьбы из нескольких других (из 6 на странице), приносить карточку человеку, находящемуся в другой части помещения. Было освоено умение (в понятной ситуации) действовать по очереди, умение отдавать предмет по просьбе («Дай мне. Теперь моя очередь»). В ситуации занятия за столом А. освоила умение отодвигать от себя ненужный предмет или отворачиваться, не бросая его и не убегая (жест «нет» на момент написания статьи освоен не был).

В ситуации занятия воспитанница научилась отдавать закрытую коробку или неработающий предмет, чтобы взрослый помог получить желаемое. Вне ситуации занятия умение не использовала.

В процессе разнообразных действий с сенсорно значимыми для А. материалами увеличилось время участия в занятии за столом от 2 до 17 минут.

А. стали доступны простые задания для получения желаемого объекта (нанизать все бусины на шнурок, затем раскачивать шнурок; собрать все звучащие предметы в пластиковую бутылку и греметь ею одновременно со взрослым и по очереди).

А. стала соотносить предмет и изображение (парные картинки и простое лото на 6 элементов).

А. стала выбирать предмет из нескольких, не выхватывая его из рук, а обозначая жестом всей рукой (протянутая рука без хватания) в среднем 7 раз из 10 действий.

Включение в общую деятельность проводилось на групповых занятиях Круг, в которых использовались предметы, вызывающие у воспитанницы интерес. В ситуации занятия стало доступно непродолжительное время ожидания начала интересного действия (около 40 секунд).

Для сокращения количества аутостимуляций сотрудниками группы была собрана коробка с индивидуальными материалами, значимыми для А., которая предлагалась ей в свободное время. Это повысило умение занимать себя и увеличило частоту взаимодействия со специалистами (от отсутствия попыток привлечения внимания до 3–4 в день).

На время подготовки статьи воспитаннице А. было доступно выполнение таких инструкций, как «Иди сюда», «Дай мне», «Выбирай», «Положи», «Вставай», «Садись». Она отзывалась на свое имя в помещении, поворачиваясь и иногда подходя к говорящему. На улице во время прогулки на имя отзывалась реже.

Проведенная через три месяца оценка коммуникативных умений при помощи Оценочного листа «Список важнейших навыков общения» и «Матрицы коммуникации» показала стойкие положительные изменения в коммуникации А. (56 баллов из 160, 35% освоено). Анализ циклограммы «Обзор дня» показал некоторое сокращение нежелательных форм поведения. Это, по нашему мнению, было связано как с возросшим умением сотрудников занять А. интересной деятельностью, так и с большим пониманием причин ее поведения. В целом, поведение А. находилось на стадии нестандартного и частично на стадии

стандартного общения, отмечалось освоение навыка просьбы, отказа, умения делать выбор.

В настоящее время работа с А. продолжается. Наиболее важными направлениями являются: формирование умения ориентироваться в событиях, изображенных графически; развитие умения ждать, действовать по очереди в совместной деятельности; расширение

собственных интересов; увеличение времени действия с выбранными материалами; обращение за помощью к сотрудникам группы с типичными затруднениями; умение отказываться в разных ситуациях, находясь в группе; умение выполнять инструкции в естественной среде, в том числе приходиться к сотрудникам на улице, возвращаться из другого помещения.

Литература

1. *Басилова Т.А.* Несложное, осложненное и сложное нарушение развития у детей // Специальная педагогика и специальная психология: Коллективная монография. Москва: ЛОГОМАГ, 2013. С. 120–124. ISBN 978-5-905025-19-8.
2. *Бгажнокова И.М.* Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программно-методические материалы. Москва: ВЛАДОС, 2007. 181 с.
3. *Битова А.В. и др.* Основные направления реализации междисциплинарного взаимодействия в оказании помощи детям-инвалидам, оставшимися без попечения родителей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 41. С. 53–62.
4. *Бондарь Т.А., Караневская О.В.* Готовность к использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации специалистами детских домов-интернатов // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 41. С. 86–96.
5. *Выготский Л.С.* Основные проблемы дефектологии // Основы дефектологии. Санкт-Петербург: Лань, 2003. С. 22–59. ISBN 5-8114-0481-6.
6. *Гнеденко Я.С., Караневская О.В., Кочеткова Т.В.* Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации в психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития и нарушениями поведения в условиях стационарных учреждений социального обслуживания // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 2. С. 52–66. DOI:10.47639/2074-4986_2022_2_52
7. *Головщиц Л.А.* К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития // Дефектология. 2011. № 3. С. 3–11.
8. *Жигорева М.В.* Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 240 с. ISBN 5-7695-2947-4.
9. Жизнь как жизнь: как помочь особому человеку жить достойно в условиях интерната / авт.-сост. А.А. Легостаева; под ред. А.Л. Битовой. Москва: Теревинф, 2019. 64 с.
10. *Квятковская М.* Глубоко непонятые дети: Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. Санкт-Петербург: Скифия, 2016. 368 с. ISBN 978-5-00025-066-2.
11. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 384 с. ISBN 5-89395-027-5.
12. Образование обучающихся с тяжелыми нарушениями развития: Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием 6–8 ноября 2018 / под общ. ред. А.М. Царёва. Псков: Псковский государственный университет, 2018. 232 с. ISBN 978-5-91116-797-4.
13. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. Москва: ВЛАДОС, 2007. 181 с. ISBN 978-5-691-01598-4.
14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрирован 03.02.2015 № 35850) [Электронный ресурс]. 70 с. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=175316&fld=134&dst=1000000001,0&nd=0.8857983240018963#0895508737761141> (дата обращения: 01.02.2022).
15. Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им необходимой помощи» (Зарегистрировано в Минюсте России 08.12.2015 № 40000) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190309/ (дата обращения: 01.02.2022).
16. *Серкина А.В., Груничева С.И., Мещерякова И.А.* Сравнительный анализ взаимодействия детей с тяжелыми множественными нарушениями развития с разными взрослыми в учреждении для детей-сирот // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 35. С. 60–67.
17. *Фон 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. Москва: Теревинф, 2015. 423 с. ISBN 978-5-4212-231-8.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.02.2022).
19. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.

20. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н.М. Назаровой. Москва: Academia, 2000. С. 332–344. ISBN 5-7695-0551-6.
21. Communication Matrix [Электронный ресурс]. URL: <https://www.communicationmatrix.org/> (дата обращения: 01.02.2022).

References

1. *Basilova T.A.* Neslozhnoe, oslozhnennoe i slozhnoe narushenie razvitiya u detei [The light, the complicated and the difficult developmental disorder in children]. In *Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya: Kollektivnaya monografiya* [Special education and special psychology: Collective monography]. (In Russ.) Moscow: Publ. LOGOMAG, 2013. Pp. 120–124. ISBN 978-5-905025-19-8.
2. *Bgazhnokova I.M.* Vospitanie i obuchenie detei i podrostkov s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: Programmno-metodicheskie materialy [Upbringing and education for adolescents with severe and multiple developmental disorders: instructional materials]. (In Russ.) Moscow: Publ. VLADOS, 2007. 181 p.
3. *Bitova A.V. et al.* Osnovnye napravleniya realizatsii mezhdistsiplinarnogo vzaimodeistviya v okazanii pomoshchi detyam-invalidam, ostavshimisya bez popечeniya roditel'ei [The main pathways of interdisciplinary interactions implementation in providing assistance to disabled children deprived of parental care]. (In Russ., abstr. in Eng.) *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac Institute of Special Education], 2020, no. 41, pp. 53–62.
4. *Bondar' T.A., Karanevskaya O.V.* Gotovnost' k ispol'zovaniyu sredstv al'ternativnoi i dopolnitel'noi kommunikatsii spetsialistami detskikh domov-internatov [Willingness to use augmentative and alternative communication by the specialists of children's homes]. (In Russ., abstr. in Eng.) *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac Institute of Special Education], 2020, no. 41, pp. 86–96.
5. *Vygotskii L.S.* Osnovnye problemy defektologii [Basic problems of defectology]. In *Vygotskii L.S. Osnovy defektologii* [Basics of defectology]. (In Russ.) Saint Petersburg: Publ. Lan', 2003. Pp. 22–59. ISBN 5-8114-0481-6.
6. *Gnedenko Ya.S., Karanevskaya O.V., Kochetkova T.V.* Ispol'zovanie sredstv al'ternativnoi i dopolnitel'noi kommunikatsii v psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detei i podrostkov s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya i narusheniyami povedeniya v usloviyakh statsionarnykh uchrezhdenii sotsial'nogo obsluzhivaniya [The Use Of Means Of Alternative And Additional Communication In The Psychological And Pedagogical Support Of Children And Adolescents With Severe And Multiple Developmental Disorders As Well As Behavioral Disorders In Stationary Social Service Institutions]. Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya [Upbringing and Education for Children with Developmental Disorders], 2022, no. 2, pp. 52–66. DOI:10.47639/2074-4986_2022_2_52
7. *Golovchits L.A.* K probleme terminologii: «slozhnye, mnozhestvennye, kompleksnye...» narusheniya razvitiya [On the problem of terminology: “complicated, multiple, complex...” developmental disorders]. (In Russ.) *Defektologiya* [Defectology], 2011, no. 3, pp. 3–11.
8. *Zhigoreva M.V.* Deti s kompleksnymi narusheniyami v razvitii: pedagogicheskaya pomoshch' [Children with complex developmental disorders: Educator's support. Manual for higher education students]. (In Russ.) Moscow: Publ. Akademiya, 2006. 240 p. ISBN 5-7695-2947-4.
9. *Legostaeva A.A. (compiler), Bitova A.L. (ed.)* Zhizn' kak zhizn': kak pomogat' osobomu cheloveku zhit' dostoino v usloviyakh internata [A normal life: how to help a special person live with dignity in an institution]. (In Russ.) Moscow: Publ. Terevinf, 2019. 64 p.
10. *Kvyatkovska M.* Gluboko neponyatye deti: Podderzhka razvitiya detei s tyazhelymi i glubokimi narusheniyami intellekta [Deeply misunderstood children: Support in the development for children with severe and deep intellectual disorders]. (In Russ.) Saint Petersburg: Publ. Skifiya, 2016. 368 p. ISBN 978-5-00025-066-2.
11. *Lisina M.I.* Obschenie, lichnost' i psikhika rebenka [Communication, personality and the psyche of a child]. (In Russ.) Moscow: Publ. Institute for practical psychology; Voronezh: Publ. MODEK, 1997. 384 p. ISBN 5-89395-027-5.
12. *Tsarev A.M. (gen. ed.)* Obrazovanie obuchayushchikhsya s tyazhelymi narusheniyami razvitiya: Sbornik materialov vsereossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem 6–8 noyabrya 2018 [Education for students with severe developmental disorders: Proceedings of the national scientific and practical conference with international participation, 6–8 November 2018]. (In Russ.) Pskov: Publ. Pskov State University, 2018. 232 p. ISBN 978-5-91116-797-4.
13. *Bgazhnokova I.M. (ed.)* Obuchenie detei s vyrazhennym nedorazvitiem intellekta: programmno-metodicheskie materialy [Education for children with acute intelligence underdevelopment: training materials]. (In Russ.) Moscow: Publ. VLADOS, 2007. 181 p. ISBN 978-5-691-01598-4.
14. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 19.12.2014 № 1599 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami)» [Order of the Ministry of education and science of Russian Federation from 19.12.2014 no. 1599 “On the approval of the federal state educational standard for students with intellectual disabilities”] [Web resource]. (In Russ.) 70 p. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=175316&fld=134&dst=1000000001,0&nd=0.8857983240018963#0895508737761141> (Accessed 01.02.2022).
15. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 09.11.2015 g. № 1309 «Ob utverzhdenii Poryadka obespecheniya uslovii dostupnosti dlya invalidov ob"ektov i predostavlyaemykh uslug v sfere obrazovaniya, a takzhe okazaniya im neobkhodimoi pomoshchi» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 08.12.2015 № 40000) [Order of the Ministry of education of Russia

- from 09.11.2015 g. no. 1309 “On the approval of the Order of providing the conditions for making facilities and services of education accessible for disabled people, as well as providing necessary support”] [Web resource]. (In Russ.) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190309/ (Accessed 01.02.2022).
16. *Serkina A.V., Grunicheva S.I., Meshcheryakova I.A.* Sravnitel'nyi analiz vzaimodeistviya detei s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya s raznymi vzroslymi v uchrezhdenii dlya detei-sirot [Interaction of children with severe developmental disorders with different types of adults in the orphanage]. (In Russ., abstr. in Eng.) *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki [Almanac Institute of Special Education]*, 2018, no. 35, pp. 60–67.
 17. *Von Tetzchner S., Martinsen H.* Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nyuyu kommunikatsiyu: zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudei s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstroistvami autisticheskogo spectra [Introduction to Symbolic and Augmentative Communication]. (Transl. into Russ.) Moscow: Publ. Terevinf, 2015. 423 p. ISBN 978-5-4212-231-8.
 18. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoi Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-ФЗ (poslednyaya redaktsiya) [Federal law “On education in Russian Federation” from 29.12.2012 no. 273-ФЗ (latest revision)] [Web resource]. (In Russ.) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 01.02.2022).
 19. *Frost L., Bondy A.* Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek (PECS): rukovodstvo dlya pedagogov [Picture Exchange Communication System Training Manual]. (Transl. into Russ.) Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
 20. *Chulkov V.N.* Razvitie i obrazovanie detei so slozhnymi narusheniyami razvitiya [Development and education of children with complex developmental disorders]. In *Nazarova N.M. (ed.) Spetsial'naya pedagogika [Special pedagogy: manual for higher education students]*. (In Russ.) Moscow: Publ. Academia, 2000. Pp. 332–344. ISBN 5-7695-0551-6.
 21. Communication Matrix [Web resource]. (In Eng.) URL: <https://www.communicationmatrix.org/> (Accessed 01.02.2022).

Информация об авторах

Гнеденко Яна Сергеевна, психолог, Региональная благотворительная общественная организация Центр лечебной педагогики «Особое детство»; Автономная некоммерческая организация «Обычное детство», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-7985>, e-mail: yana-gnedenko@yandex.ru

Караневская Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт специального образования и психологии Московского городского педагогического университета; учитель-логопед, дефектолог, Региональная благотворительная общественная организация Центр лечебной педагогики «Особое детство»; г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: olg_ka@mail.ru

Information about the authors

Yana S. Gnedenko, psychologist, Center for Socialization and Integration of People with Developmental Disabilities and Their Families «Common Childhood», Regional Non-Profit Social Organization «Center for Curative Pedagogics», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-7985>, e-mail: yana-gnedenko@yandex.ru

Olga V. Karanevskaya, PhD in Education, associate professor of the Chair of Special Education and Psychology, Moscow City University; educator, Regional Non-Profit Social Organization «Center for Curative Pedagogics», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: olg_ka@mail.ru

Получена 29.11.2021

Received 29.11.2021

Принята в печать 07.09.2022

Accepted 07.09.2022