Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования

«Институт развития образования Кировской области»

Кировское областное государственное общеобразовательное бюджетное учреждение «Школа для обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья г.Слободского»

**Использование интенсивного взаимодействия для развития навыков коммуникации у детей с тяжелыми и множественными**

**нарушениями развития**

Учитель Шуткина Елена Аркадьевна

Слободской, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | |  |
| Введение……………………………………………………………………….. | | 3 |
| I. Теоретические основы альтернативной и дополнительной коммуникации ………………………………………………………………... | | 4 |
| 1. | Краткий обзор средств альтернативной и дополнительной коммуникации…………………………………………………………. | 4 |
| 2. | Интенсивное взаимодействие как один из методов формирования и развития коммуникативных навыков у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития…………………………… | 4 |
| II. Формирование и развитие навыков коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития ………………………………... | | 6 |
| 1. | Диагностика состояния навыков коммуникации у обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития с использованием матрицы коммуникации …………………………... | 6 |
| 2. | Использование интенсивного взаимодействия для развития навыков коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития………………………………………………... | 8 |
| 3. | Оценка динамики развития навыков коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в результате использования интенсивного взаимодействия……….................... | 9 |
| Заключение …………………………………………………………………… | | 10 |
|  | |  |
| Приложение …………………………………………………………………... | | 11 |

ВВЕДЕНИЕ

До недавних пор дети, нарушение интеллекта которых сочеталось с нарушениями зрения, слуха, речевого развития, эмоционально-волевой сферы, опорно-двигательного аппарата, психическими расстройствами и расстройствами аутистического спектра, считались необучаемыми, т.к. они не могли освоить общеобразовательные программы. Воспитанием зачастую занимались родители, не обладающие знаниями в области специальной педагогики и психологии. Современные данные специальных педагогических дисциплин позволяют говорить о том, что необучаемых детей нет, но у них есть разные возможности для обучения. С 1 сентября 2016 г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в котором представлена совокупность требований по обучению и воспитанию не только детей с лёгкой умственной отсталостью, но и детей с тяжёлой, глубокой умственной отсталостью и с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР), не владеющие вербальной речью, часто зависят от окружения. Такие особенности детей, как ограниченный пассивный словарь, отсутствие или недостаточная мотивация к речевой деятельности и коммуникации, а также неумение осуществлять речевое взаимодействие, ограничивают процесс общения таких детей с другими людьми, затрудняют расширение их социальных контактов. Окружающие обращаются к ним тогда, когда имеют для этого желание, причину или время. Недопонимание со стороны ребёнка требований взрослого, неспособность донести до другого человека свои желания ведут к проявлениям нежелательного поведения.

Различные нарушения оказывают негативное влияние не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания. В связи этим человек требует значительной помощи, объем которой существенно превышает содержание и качество поддержки, оказываемой при каком-то одном нарушении: интеллектуальном или физическом. Все эти проявления совокупно препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка, как в семье, так и в обществе.

У детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. У них значительно затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи, что требует для большей части обучающихся использование разнообразных средств невербальной коммуникации и постоянной логопедической коррекции.

У данной категории детей могут присутствовать также расстройства аутистического спектра. У некоторых детей особенности сенсорной интеграции могут проявляться в виде гиперчувствительности и защитных реакций по отношению к определенным стимулам или в виде активного поиска специфических ощущений. Для окружающих это может выглядеть как необычное и непонятное поведение.

Детям с ТМНР нередко свойственен очень медленный темп реагирования, их ответы могут быть очень слабыми и необычными. Если взрослый не подстраивается к ребенку, то возникает ситуация, когда ответная реакция ребенка не замечается и не поддерживается. При этом ребенок может не понимать сигналы взрослого или не успевать связать их с последующими событиями. В таком случае происходящее будет возникать для ребенка внезапно и пугать его.

Таким образом, педагогам, специалистам и родителям, воспитывающим детей с ТМНР, важно понимать, что тяжёлые и множественные нарушения развития представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Различные нарушения влияют на развитие человека не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания.

В России и за рубежом накоплен большой опыт по применению средств альтернативной (дополнительной, поддерживающей) коммуникации.

При выборе средства коммуникации необходимо учитывать интеллектуальные, психосоциальные, моторные возможности ребёнка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

1.1. Краткий обзор средств альтернативной и дополнительной коммуникации

Коммуникация, или общение, – это процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, характеризующийся взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга.

Альтернативная и дополненная коммуникация (АДК) — область знаний, которая включают в себя самые различные средства общения, специальные методики, специальные системы коммуникаций, которые разрабатываются для людей, у которых по каким-то причинам отсутствует речь.

Альтернативной называют все виды неголосового общения, однако альтернативная форма коммуникации так же может использоваться как дополнение к голосовому общению. Особенно альтернативная коммуникация актуальна в случае отсутствия устной речи.

Существует несколько видов альтернативной коммуникации:

* коммуникация с непосредственным использованием тела: жесты, мимика, движения тела;
* коммуникация через визуальные образы: письмо, символы, пиктограммы, изображения;
* коммуникация через тактильные ощущения: ощупывание, постукивание, поглаживание.

АДК как правило делят на две категории: без использования технических средств и с использованием технических средств.

Для детей с ТМНР обучение коммуникации должно начинаться с самых элементарных форм, в том числе с доречевой коммуникации и включать целенаправленное обучение альтернативным формам невербальной коммуникации. Основными направлениями коррекционной работы являются выбор доступного ребенку средства невербальной коммуникации, овладение выбранным средством коммуникации и использование его везде.

1.2. Интенсивное взаимодействие как один из методов формирования и развития коммуникативных навыков у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Интенсивное взаимодействие (ИВ) является педагогической технологией, которую можно рассматривать как одну из технологий АДК. Данная технология может быть использована в работе с учащимися, имеющими наиболее выраженные трудности в коммуникации. Среди обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью выявляются те, которые находятся на досимволическом уровне развития мышления и коммуникации, так как любые формы альтернативной дополнительной коммуникации (жесты, предметы или изображения) для них недоступны. Данные формы АДК также не могут быть использованы в работе с учащимися с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее ТМНР), имеющими выраженные нарушения зрения, слуха, двигательной функции, из-за физических ограничений. В работе с этими учащимися представляется целесообразным использовать ИВ как способ коммуникации, доступный всем, вне зависимости от уровня физического или интеллектуального развития, и как средство развития коммуникативных способностей.

Интенсивное взаимодействие – педагогическая технология, разработанная Дейвом Хьюэттом и его коллегами в Великобритании в течение последних 30 - 35 лет. Авторы определяют Интенсивное взаимодействие как способ коммуникации и совместного «проживания», присутствия с людьми, находящимися на довербальной и досимволической стадии развития. В ИВ делается акцент на развитии базовых коммуникативных способностей индивида его собственным способом, включая присущие конкретному человеку характерные движения и мимику, любые издаваемые звуки, собственный темп и другие особенности. Яркой характеристикой метода является углубленное внимание к человеку и признание за обучающимся ведущей роли во взаимодействии, а также непременная радость совместного общения как цель, процесс и результат каждой сессии.

Важен командный принцип работы – всё окружение человека с нарушениями должно овладеть ключевыми принципами метода и использовать их в повседневном взаимодействии.

Первоначально ИВ развивался как метод работы с людьми с тяжелой и глубокой умственной отсталостью и (или) аутизмом, с выраженными трудностями в коммуникации. Однако с 2008 г область применения метода расширяется: он начинает использоваться в работе с людьми с полисенсорными нарушениями, деменцией, с теми, кто перенес инсульт и мозговые травмы

Основные техники ИВ:

* разделение персонального пространства: получение удовольствия от совместного пребывания, взаимоподдержки, теплоты взаимоотношений;
* физический контакт как непременная часть взаимодействия: обоюдный контакт руками, ногами в полном доверии партнеров по взаимодействию;
* эхо-вокализации: это может быть повторением как вербальных, так и невербальных звуков: звуков дыхания, пощелкиваний, повизгиваний, смеха, жужжания. Вокальное эхо создает диалогичность, цикличность взаимодействия, обратную связь, показывает, что партнера услышали и ответили на его собственном языке;
* отражение поведения: это отзеркаливание двигательной активности партнера, его движений рук, ног, корпуса, что также создает телесный диалог, ответ телом;
* глазной контакт как важнейшая, непременная часть взаимодействия;
* внимание на совместной активности: совместное исследование предметов, фотографий, передвижение предметов в поле зрения и (или) слышания клиента, комментирование его действий.
* совместное слушание музыки или просто звуков, пропевание или просто повторение имени клиента или других подходящих по ситуации звуков;
* совместные действия: без цели и результата, направленные на то, чтобы просто быть вместе: ритмические движения, игра с воздушными шариками или с водой, перетягивание веревочки, игры с водой и губками;
* чередование напряжения и расслабления, когда после активности следует пауза, оставляющая клиенту или ученику время для регуляции собственного напряжения, активности, возможность предвидения и реагирования. Это особенно ярко проявляется в таких играх, как «ку-ку», «прятки», «раз-два-три, лови», «на старт-внимание-марш», в шумовых играх;
* использование мимики и выражений лица в коммуникативных намерениях, создание возможности для клиента ответить тем же способом: улыбкой, морганием, «рожицей», движениями языка;
* очередность: когда оба партнера по коммуникации обмениваются по-очереди сообщениями: мимическими сигналами, поочередными вокализациями, любыми поочередными движениями: хлопками, передачей вещей «туда-сюда» и т.д.

Цели педагогического воздействия в ИВ:

* развитие когнитивных способностей, включая социальные причинно-следственные связи, прогнозирование и изучение поведения других людей;
* развитие базовых коммуникативных способностей, включая зрительный контакт, понимание выражения лица, способности к очередности;
* развитие социабельности в самом широком смысле, включая желание и возможность быть с другими, умение инициировать социальные контакты и понимание способов, при которых эти контакты могут быть приятными и радостными.

Особо надо отметить, что целью, мишенью воздействия является «разделенное пространство», поле взаимодействия между двумя людьми, а не личность человека с нарушениями развития или не отдельные навыки.

Если человек демонстрирует признаки дистресса или перезагрузки, надо вернуться к первоначальному паттерну действий или сократить время общения. Изредка перевозбуждение может спровоцировать эпилептический приступ. Наша цель - помочь человеку сосредоточиться. Если мы чутко работаем с языком его тела и реагируем на его чувства, он становится более расслабленным и радуется взаимодействию.

Как упоминалось выше, в процессе ИВ формируется база, необходимая для любого социального взаимодействия и обучения, поэтому нет смысла противопоставлять ИВ каким-либо другим подходам и использовать как единственно верную педагогическую технологию. Оно может использоваться совместно с другими методиками, например, с функциональным анализом проблемного поведения, или выступить начальным этапом для перехода к символической коммуникации.

Для работы с учащимися с наиболее выраженными нарушениями развития ИВ представляется оптимальной по ряду причин:

* в концепции ИВ к прогрессу способен любой человек, вне зависимости от его физических и интеллектуальных способностей;
* фокус внимания в ИВ сосредоточен на том, что может делать человек, а не на том, чего он не может, с точки зрения ИВ нет «правильной» коммуникации;
* в сравнении с поведенческим подходом в ИВ акцент смещен с поведения человека на восприятие его как личности.

Таким образом, ИВ помогает реализовать базовую потребность человека – потребность в общении – у детей, потенциал которых к традиционному коррекционному обучению наиболее низок. Этот подход фокусируется на ценности человеческой личности и дает возможность осуществить подлинную инклюзию «особых» людей в мир социальных отношений.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

2.1. Диагностика состояния навыков коммуникации у обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития с использованием матрицы коммуникации.

Для определения уровня развития коммуникации учащихся нами используется опросник «Матрица коммуникации», который является инструментом оценки, опирающимся на научную и клиническую базу. Матрица описывает 7 уровней развития на ранних этапах освоения коммуникативных навыков. С помощью нее можно определить, на каком уровне находится человек, а также составить план развития.

Выделяют 7 уровней развития коммуникация по Матрице.

1. Ненамеренное поведение (в норме развития – от 0 до 3 мес.)
2. Намеренное поведение (от 3 до 8 мес.)
3. Нестандартное общение (от 6 до 12 мес.)
4. Стандартное общение (от 12 до 18 мес.)
5. Конкретные символы.
6. Абстрактные символы.
7. Язык.

Уровни 1-4 являются досимвольными, поэтому, если учащийся находится на 1-4 уровнях развития коммуникации, использовать конкретные или абстрактные символы представляется малопродуктивным. Если учащийся находится на 1 или 2 уровне развития, то он не владеет намеренной коммуникацией, то есть не использует намеренно свое поведение для общения. Для обучения таких детей используется метод ИВ. [18]

Матрица организована по четырем основным мотивам общения, которые отображаются в нижней части профиля:

* отказываться от нежелаемого;
* получать желаемое;
* участвовать в социальном взаимодействии;
* предоставлять или искать информацию.

Под каждой из этих четырех основных мотивов расположены более конкретные сообщения, передаваемые людьми. В таблице эти конкретные сообщения распределены по уровням общения. (Приложение 1)

Профиль представляет собой одностраничное графическое обобщение введенной информации о коммуникативных навыках оцениваемого лица. Профиль состоит из 80 ячеек, каждая из которых обозначает конкретное сообщение на конкретном уровне коммуникативного поведения. Каждая ячейка окрашена условным цветом, обозначающим, что навыки усвоены, находятся на стадии становления, отсутствуют или уже не используются.

Результаты, полученные с помощью матрицы общения, могут помочь родителям и преподавателям определить общие цели развития коммуникативных навыков с учетом навыков, имеющихся у оцениваемого, а также конкретные цели воздействия (к овладению какими конкретными видами коммуникативного поведения и сообщениями стремиться).

Необходимо учитывать общую моторику, мелкую моторику, двигательные голосовые и сенсорные способности оцениваемого, а также любые ограничения, которые могут затруднить или сделать невозможным овладение определенными видами поведения. Также нужно учитывать все когнитивные ограничения, которые могут помешать пониманию оцениваемым определенных видов символов.

С помощью оценки профиля нужно определить существующие пробелы в коммуникативных способностях оцениваемого и рассмотреть возможность овладения новыми сообщениями, которые ему действительно необходимо научиться передавать.

Рассмотрим формирование и развитие навыков коммуникации у обучающегося. Ребёнку 9 лет. По заключению ЦПМПК относится к категории обучающихся с ОВЗ, нуждающихся в создании специальных условий получения образования. Ему было рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (вариант 6.4), по специальной индивидуальной программе развития. На основании справки ВКК, обучается индивидуально на дому.

Мальчик узнаёт своих близких родственников, различает отдельные конкретные предметы. Речь отсутствует. Не умеет самостоятельно есть и пить, не отличает съедобное от несъедобного. Не умеет играть, не понимает изображения на экране телевизора. Не способен заботится о своих потребностях, нуждается в постоянной помощи и надзоре. В 8 лет научился стоять на двух ногах, ходить по квартире непродолжительное время.

Нами было проведено обследование с помощью матрицы коммуникации (Приложение 2) которое показало, что обучающийся использует для коммуникации 1-й уровень – Ненамеренное поведение и частично 2-й уровень – Намеренное поведение.

На первом уровне коммуникации человек не может полностью контролировать своё собственное поведение, но оно отражает его общее состояние (например, хорошо ему или плохо, хочется ребёнку есть или спать). Ухаживающие за ним умеют определять состояние по его поведению: как движется тело, по выражению лица, по тому, какие он издаёт звуки. У типично развивающихся детей эта стадия наступает в возрасте 0-3 месяцев.

На втором уровне коммуникации человек контролирует собственное поведение, но оно ещё не используется целенаправленно для коммуникации. Ухаживающие за ним умеют определять состояние по его поведению: как движется тело, по выражению лица, по голосовым сигналам и взгляду. У типично развивающихся детей эта стадия наступает в возрасте 3-8 месяцев.

Таким образом, обучающийся находится на 1 и 2 уровне коммуникативного развития, он не владеет намеренной коммуникацией, то есть не использует намеренно свое поведение для общения. Для обучения таких детей используется метод интенсивного взаимодействия.

2.2. Использование интенсивного взаимодействия для развития навыков коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Перед началом использования интенсивного взаимодействия были проведены наблюдения за поведением обучающегося.

Результаты приведены в таблице «Точка отсчёта» (Приложение 3)

Занятия с мальчиком проводились 3 раза в неделю. Были обозначены основные задачи интенсивного взаимодействия:

* концентрировать внимание и уделять внимание другому человеку;
* поддерживать зрительный контакт;
* проявлять интерес к лицу другого человека;
* научиться действовать по очереди.

Выделяют два сценария для поочерёдной последовательности (кто делает первый шаг).

1. Вы ждёте и наблюдаете – другой человек что-то делает – вы отвечаете - другой человек отвечает на ваше действие – вы отвечаете на его действие.
2. Вы ждёте и наблюдаете – вы что-то делаете – другой человек отвечает – вы отвечаете на его действия – он отвечает на ваши действия.

Нами были использованы оба сценария для начала действий.

По мере того, как обучающийся продвигался и развивался, становился более включённым в регулярную активность по интенсивному взаимодействию, чаще использовался сценарий 2.

Также нами было проведено включение в общение с другими детьми.

Результаты взаимодействия описаны в таблицах (Приложение 4).

На начальном этапе были проведены наблюдения за обучающимся с целью определения некоторого смысла в его поведении и действиях.

Мальчик выражал эмоциональное и физическое состояние через естественное поведение, демонстрировал социальную улыбку; кратко прослеживал объекты и людей вокруг, начинал поддерживать визуальный контакт с другими. Постепенно стал исследовать предметы физически и с помощью органов чувств. На уроках использовались повторяющиеся активности. Ему был предложен сенсорный опыт (зрительный, аудиальный, тактильный, вибрационный, двигательный). Было включение на взаимодействие на очерёдность в контакте один-на-один. При этом использовался спокойный тон голоса, медленный темп речи. Делались длительные паузы, дающие ребёнку возможность ответить. Использовалось пение потешек, ритмичные игры «Stop And Go».

На следующем этапе использовались предметы-символы для обозначения активностей, предоставлялся выбор. Обучающийся слушал различные музыкальные инструменты (барабан, бубен, колокольчик, металлофон), пробовал ударять по ним вместе с учителем, отстукивал ритм по поверхности. Также использовались игрушки с кнопками и клавишами. Мальчику показывали фотографии знакомых людей.

На третьем этапе он узнал, что может влиять на своё окружение. Стал фокусировать внимание на людях и некоторых предметах, выражать радость через улыбку и смех, научился различать разных людей и привлекать к себе внимание. Стал следить за людьми или предметами взглядом, поддерживать визуальный контакт. Начал использовать оральное обследование предметов. Научился реагировать на своё имя. Стал бросать предметы, хвататься за одежду, отталкивать предметы.

Все результаты применения интенсивного взаимодействия описаны в таблице «Что происходит сейчас» (Приложение 5).

С помощью таблицы «Конструктор для распознавания прогресса» (Приложение 6) можно проследить продвижение обучающегося в своих умениях в течение определённого времени.

Прогресс – это регулярное частое вызывание активности по интенсивному взаимодействию. Учебные достижения и коммуникативные способности появляются и возникают постепенно, - как результат проведения активности.

Результаты прогресса могут проявляться в двух основных областях:

* узко, лишь в коммуникативном развитии;
* в благополучии и развитии во всех областях жизни.

Таким образом, в результате использования интенсивного взаимодействия обучающийся стал лучше поддерживать зрительный контакт, проявлять больший интерес к тому, что происходит вокруг него, стал больше улыбаться и вокализировать. За последнее время стало меньше эмоциональных вспышек, мальчик стал сидеть за столом по несколько минут, инициировать социальные контакты. У него появилось устойчивое счастливое взаимодействие «лицом к лицу» с использованием звуков и мимики; коммуникации стали происходить в любое время и продолжаться несколько минут. Мальчик стал принимать участие в активностях на кухне в течение нескольких минут, в целом стал более расслаблен и счастлив.

2.3. Оценка динамики развития навыков коммуникации у детей с ТМНР в результате использования интенсивного взаимодействия

В конце учебного года было проведено повторное обследование с помощью матрицы коммуникации (Приложение 7), которое показало, что навыки коммуникации стали соответствовать третьему и четвёртому уровню – Нестандартное и Стандартное общение. Это показатели отличного результата использования интенсивного взаимодействия.

В дальнейшем, для перехода на следующие уровни коммуникации, работа будет продолжена по следующим направлениям:

1. Постоянство в выполнении действий.
2. Выбор из двух предметов.
3. Игра в прятки с предметами и с людьми.
4. Включение вокализаций, движений по очерёдности.
5. Использование пальчиковых игр, песенок-потешек с паузами (в ожидании сигнала к продолжению).
6. Включение простых действий в песенки и ритмические игры.
7. Использование фотографий для обозначения окружающих предметов.
8. Использование приёма рука в руке для помощи обучающемуся в захвате и игре с предметами.
9. Использование некоторых коммуникативных жестов, социально приемлемых (указательных, мотание и кивание головой).
10. Предложение конкретных предметных символов.
11. Использование звукоподражаний.

Считаем, что занятия с использованием этих приёмов будут способствовать дальнейшему развитию альтернативной коммуникации у данного обучающегося.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные данные специальных педагогических дисциплин позволяют говорить о том, что необучаемых детей нет, но у них есть разные возможности для обучения. Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития, не владеющие вербальной речью, часто зависят от окружения. Чтобы уменьшить нежелательные для общества проявления, специалисты образовательного учреждения должны найти возможность заменить вербальную коммуникацию другими средствами.

Альтернативная и дополненная коммуникация (АДК)— область знаний, которая включают в себя различные средства общения, специальные методики, специальные системы коммуникаций. Они разрабатываются для людей, у которых по каким-то причинам отсутствует речь. Для детей с ТМНР подобное обучение должно начинаться с самых элементарных форм, в том числе с доречевой коммуникации и включать целенаправленное обучение альтернативным формам невербальной коммуникации.

Интенсивное взаимодействие (ИВ) является педагогической технологией, которую можно рассматривать как одну из технологий АДК. Данная технология может быть использована в работе с учащимися, имеющими наиболее выраженные трудности в коммуникации. Среди обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью выявляются те, которые находятся на досимволическом уровне развития мышления и коммуникации. Любые формы альтернативной и дополнительной коммуникации (жесты, предметы или изображения) для них недоступны. Авторы метода определяют Интенсивное взаимодействие как способ коммуникации и совместного «проживания», присутствия с людьми, находящимися на довербальной и досимволической стадии развития. В интенсивном взаимодействии делается акцент на развитии базовых коммуникативных способностей индивида его собственным способом, включая присущие конкретному человеку характерные движения и мимику, любые издаваемые звуки, собственный темп и другие особенности. Яркой характеристикой метода является углубленное внимание к человеку и признание за обучающимся ведущей роли во взаимодействии, а также непременная радость совместного общения.

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы, мы подобрали диагностический инструментарий, направленный на оценку уровня развития коммуникативных навыков. Результаты, полученные с помощью матрицы общения, помогли определить общие цели развития коммуникативных навыков. Обучающийся не владел намеренной коммуникацией, то есть не использовал намеренно свое поведение для общения. Для обучения таких детей рекомендуется использовать метод интенсивного взаимодействия.

На начальном этапе были проведены наблюдения за обучающимся с целью определения некоторого смысла в его поведении и действиях. На следующем этапе использовались предметы-символы для обозначения активностей, предоставлялся выбор. На третьем этапе обучающийся узнал, что может влиять на своё окружение. Стал фокусировать внимание на людях и некоторых предметах, выражать эмоции.

Повторное обследование с помощью матрицы коммуникации показало, что мальчик стал использовать для коммуникации третий и четвёртый уровни – Нестандартное и Стандартное общение. Это является показателем отличного результата использования интенсивного взаимодействия.

Таким образом, использование интенсивного взаимодействия показало свою эффективность, и может быть рекомендовано педагогам и родителям для развития коммуникативных навыков у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

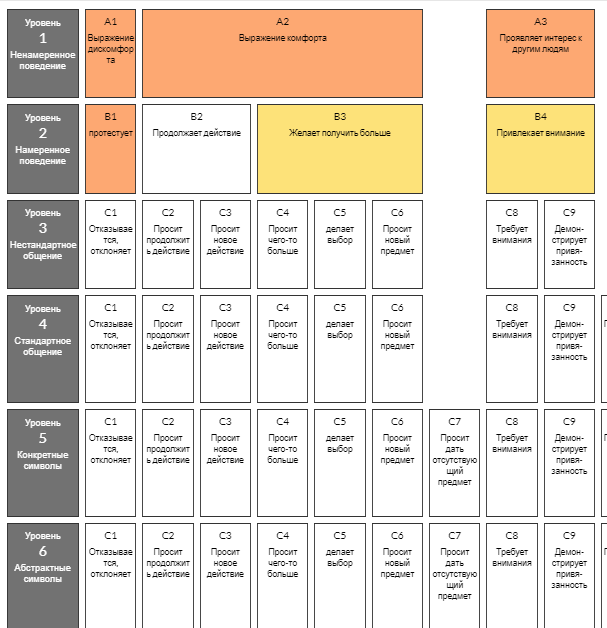
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

*Таблица «Четыре основных мотива»*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень | Отказ | Получение | Социальное взаимодействие | Информация |
| I | - выражает  дискомфорт | - выражает комфорт | - проявляет интерес к  другим людям |  |
| II | - протестует | - хочет продолжить действие  - желает получить больше | - привлекает внимание |  |
| III | -отказывается от чего-либо или отвергает что-либо | - желает продолжить заниматься чем-то  - желает заняться чем- то новым  - просит чего-то больше  - делает выбор  -просит новый  предмет | - просит внимания  - показывает свою любовь/привязанность |  |
| IV | - приветствует людей  - предлагает что-то или делится чем-то  - привлекает чье-либо внимание к чему-либо  - использует формы вежливого общения | - отвечает на вопросы, на которые можно ответить  «да» или «нет»  - задает вопросы |
| V | - просит дать отсутствующий предмет | - называет предметы или людей  -комментирует |
| VI |
| VII |

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Матрица коммуникации (на начало эксперимента)



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

*Таблица «Точка отсчёта»*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Стереотипные поведенческие реакции - паттерны |
| Вовлечение | Не вовлекается во взаимодействие с другим человеком. |
| Контекст | Находится на полу, раскачивается, смотрит в стену. |
| Звуки | Звуки не произносит. |
| Взгляд | Смотрит в одну точку, зрительного контакта нет. |
| Движение | Крутится на полу, предметы не поднимает, людей не касается. |
| Касание | Прикасается к предметам, которые случайно оказались под рукой. С предметами не играет. |
| Предпочтения | Своё время тратит на раскачивания. |
| Коммуникация | Обращает внимание на родителей и близких родственников, обнимает их. Реагирует на музыку – прислушивается к звукам. |
| Вовлечённость | Можно присоединиться к раскачиванию, постучать руками, покрутиться на полу. |

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

*Таблицы для записей наблюдений.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Дата | Время | Место: комната |
| Краткое описание | Интенсивное взаимодействие произошло дома, продлилось 3 минуты | |
| Реакции, инициированные обучающимся | Обучающийся раскачивался из стороны в сторону, сидя на полу. | |
| Важные события | В ответ на такие же действия учителя перестал раскачиваться и внимательно посмотрел на него. | |
| Завершение | Продолжил раскачиваться вместе с учителем 3 минуты. | |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Дата | Время | Место: комната |
| Краткое описание | Интенсивное взаимодействие произошло дома, продлилось 5 минуты | |
| Реакции, инициированные учителем | Хлопки в ладоши под весёлую песенку. | |
| Важные события | Стал хлопать в ответ, с учителем. Появилась улыбка на лице. | |
| Завершение | Сам остановился, продолжил через 2 минуты. | |

Взаимодействие с детьми

|  |  |
| --- | --- |
| Дата | Время Место: детский парк |
| Встреча, осознание  Внимание и ответ  Взаимосвязь  Участие  Вовлечённость | Смотрел, наблюдал, как играют другие дети. |
| Присоединение - улыбался другим детям, получал удовольствие от общения. Хлопал в ладоши с другими детьми. |

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

*Таблица «Что происходит сейчас»*

|  |  |
| --- | --- |
| Любимое место для взаимодействия | Дома: на диване или на полу |
| Что человек делает, чтобы вас вовлечь? | Подходит, обнимает, садится на колени. |
| Различные совместные взаимодействия | Хлопанье в ладоши, простые танцевальные движения. Собирает пирамидку с помощью. Внимательно смотрит на крупные картинки, которые ему показывают. Прислушивается к речи. |
| Что человеку не нравится? | Не нравится сидеть за столом и выполнять задания сидя. |
| Типы обычного физического контакта | Держит за руку. |
| Как вы узнаёте, что человеку уже «хватит»? | Отталкивает предметы. Уходит в другую комнату. |
| Что ещё необходимо отметить? | Не всегда идёт на контакт. Взаимодействие происходит при хорошем самочувствии и настроении ребёнка. |

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

*Таблица «Конструктор для распознавания прогресса»*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Виды прогресса** | **Действия** | **Время появления прогресса** |
| Встреча | Человек присутствует во время эксперимента или активности, без какого-либо очевидного результата обучения. В то же время терпит совместную активность. |  |
| Осознание | Кажется, что человек показывает осознание, замеча­ет, что что-то произошло, на очень краткое время обра­щая внимание на объект, событие или другого человека. |  |
| Внимание или ответ | Человек обращает внимание или начинает отвечать, обычно непоследовательно, на то, что происходи, демонстрируя начало формирования способности распознавания разных лю­дей, объектов, событий и мест. |  |
| Взаимосвязь | Человек обращает на что-то внимание более явно и устойчиво, и может определить различия между особен­ными событиями в своем окружении, например: фоку­сируя взгляд или прислушиваясь; повернувшись, чтобы определить местоположение предметов, событий или людей: следя за движущимися предметами и за тем, что происходит, с помощью движения глаз, головы или корпуса. |  |
| Участие | Человек включается в разделенную активность, соблюдает очередность и предвосхищает знакомые последовательности событий, например, смеясь, вокализируя или показывая другие признаки активизации. |  |
| Вовлечённость | Человек активно стремится достигнуть, присоединиться к активности или комментировать каким-то образом саму активность. |  |

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Матрица коммуникации (на конец эксперимента)

