

Д. В. БАЕВА,
Т. В. МАЛЫШЕВА

ПОДАРИ МНЕ РАДОСТЬ ОБЩЕНИЯ!

Пособие по работе с коммуникативными
книгами для педагогов и родителей



ПОДАРИ МНЕ
РАДОСТЬ ОБЩЕНИЯ!

Д. В. Баева, Т. В. Малышева

ПОДАРИ МНЕ РАДОСТЬ ОБЩЕНИЯ!

Пособие по работе с коммуникативными книгами
для педагогов и родителей



Скифия
Санкт-Петербург
2019

ББК 74.3
УДК 616.89
Б15

Баева Д. В., Малышева Т. В.

Б15 Подари мне радость общения! Пособие по работе с коммуникативными книгами для педагогов и родителей. — СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2019. — 172 с.

Пособие «Подари мне радость общения!» — это руководство по разработке и использованию коммуникативных книг. Авторы рассматривают теоретические основы коммуникативной компетентности и речевой деятельности, опираясь на методологию отечественных и зарубежных исследователей в области альтернативной и дополнительной коммуникации, лингвистики и онтолингвистики детской речи.

Авторы предлагают читателям методы оценки коммуникативной компетентности, схему обучения, образцы таблиц коммуникативной книги, примеры из практики, идеи и рекомендации по использованию коммуникативной книги для развития навыков общения у детей с помощью графических символов.

Пособие может быть полезно для логопедов, психологов, дефектологов и других педагогов, а также для семей, воспитывающих детей с аутизмом, детей с трудностями функционирования в области коммуникации и речи.

ISBN 978-5-00025-182-9

© Баева Д. В., текст, 2019

© Малышева Т. В., текст, 2019

© Оформление. ООО «ИТД “Скифия”», 2019

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

ГЛАВА 1. Что нужно знать, прежде чем обучать ребенка

общению по коммуникативной книге 7

1.1. Коммуникативная компетентность 13

1.2. Развитие коммуникативной деятельности в онтогенезе 14

1.3. Развитие речевой коммуникации в онтогенезе 22

1.4. Оценка коммуникации. 25

1.5. Что такое коммуникативная книга?

Принципы работы с коммуникативной книгой. 33

1.6. Принципы создания таблиц с графическими символами и словами/фразами. 36

1.7. Выбор словаря 43

1.8. Часто задаваемые вопросы 48

1.9. Плюсы использования коммуникативных книг как средства АДК. 52

ГЛАВА 2. С чего начинать обучение по коммуникативной книге. 55

2.1. Оценка интересов ребенка 56

2.2. Оценка совместного внимания и инициирования коммуникативного взаимодействия 58

2.3. Оценка компетенций ребенка в повседневных рутинах 61

2.4. Оценка способности различать графические символы (рисунки, фотографии, пиктограммы) 67

2.5. Оценка функций проблемного поведения 68

2.6. Оценка окружения ребенка 69

2.7. Обучение пониманию и использованию графических символов. 71

2.8. Какие изменения отмечают родители 74

ГЛАВА 3. Коммуникация с помощью коммуникативной книги	75
3.1. Базовый словарь	76
3.2. Таблицы языкового инструментария	78
3.2.1. Я или Я ХОЧУ	78
3.2.2. Крестик — «нет»	80
3.2.3. Не хочу	82
3.2.4. Убери	83
3.3. Схема обучения	85
3.4. Технические моменты	102
3.5. Тематические таблицы	118
3.5.1. Еда и напитки	118
3.5.2. Игрушки	121
3.5.3. Ежедневные рутины	126
3.5.4. Посещение мест вне дома	129
3.5.5. Двигательная активность	135
3.5.6. Изобразительная деятельность	137
3.5.7. Животные, транспорт, буквы, цифры	143
3.5.8. Одежда	146
3.5.9. Посуда	150
3.5.10. Эмоции и состояния	152
3.6. Шаблоны для создания среды	158
Заключение	161
Литература и интернет-источники	163

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга посвящена всем детям, которые имеют трудности коммуникации или по разным причинам лишены возможности говорить. На протяжении 18 лет мы, авторы книги: психолог высшей категории Баева Д. В. и логопед высшей категории Малышева Т. В., работаем в Центре реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, и наш опыт работы показывает, что проблемы с общением есть у большинства ребятишек. Это дети с расстройством аутистического спектра, с множественными нарушениями в развитии, с разными формами церебрального паралича, с трудностями освоения речи и языка. Некоторые дети не способны говорить, сколько бы их ни обучали. Для них альтернативная коммуникация будет основной формой общения. У других детей могут быть менее серьезные нарушения речи. Они могут нуждаться в альтернативной форме коммуникации только в тот период, пока учатся говорить, либо использовать ее для того, чтобы дополнять свою речь и делать ее понятнее для окружающих людей. Таким образом, альтернативная и дополнительная коммуникация является заменой или дополнением устной речи. В книге будет сделан акцент на детях с аутизмом, так как наш опыт по освоению детьми коммуникативной книги «Подари мне радость общения!» приобретен в большей степени в работе с детьми этой категории. Созданная нами коммуникативная книга с графическими символами явилась эффективным средством развития у детей с расстройством аутистического спектра навыков функциональной коммуникации и языка в целом. Улучшение способности ребенка выражать себя и понимать других имеет огромное значение для его

благополучия, так как дает возможность осваивать социальные и практические навыки. Мы присоединяемся к словам Дэниела Вебстера, американского политического деятеля, который писал: «Если бы меня лишили всех моих способностей за исключением одной-единственной, я предпочел бы сохранить коммуникативную способность, потому что с ее помощью быстро вернул бы себе все остальные».

В работе с детьми в спектре аутизма методы и приемы классического коррекционного, логопедического подхода не работают. Поэтому возникла необходимость в разработке и внедрении нетрадиционных методов, направленных на формирование практических, полезных навыков общения, которые ребенок сможет применять в различных жизненных ситуациях. В пособии «Подари мне радость общения!» мы представляем наш опыт работы по использованию графических символов — средств альтернативной и дополнительной коммуникации, которые помогают детям:

- сообщать о своих потребностях самостоятельно понятным для них способом;
- отказываться социально приемлемым способом;
- принимать отказ;
- делать выбор предпочитаемой еды, игры, одежды и др.;
- соблюдать очередность и выстраивать цепочки взаимодействия/простой диалог для игр, совместных дел, заказа в кафе и т. п.

Сегодня информация о средствах альтернативной и дополнительной коммуникации широко распространяется. Многие средства альтернативной и дополнительной коммуникации активно используются в программах абилитации и реабилитации детей с особыми коммуникативными потребностями, например жесты, графические символы, предметы-символы; коммуникаторы — устройства генерации речи. Наш опыт работы показывает, что графические символы, расположенные в коммуникативной книге в определенном порядке — это доступная для ребенка с аутизмом форма языка, которая обеспечивает детей средствами выражения

себя и понимания коммуникации других, дает возможность общаться и развивать языковые навыки, повышает активность и участие детей в социальном взаимодействии. Таким образом, дети в спектре аутизма развивают свои языковые навыки с помощью графических символов, которые представлены фотографиями, рисунками, пиктограммами, картинками-словами, картинками-фразами. Для многих из них понимание визуальной информации, запоминание определенной структуры, шаблонов является сильной стороной, тем ресурсом, на который мы в коммуникативной книге и опираемся.

Начиная работу по формированию и развитию коммуникации и языка, необходимо знать, каким образом дети начинают лучше понимать других людей и общаться с ними, как формируется арсенал средств, используемый ими для коммуникации с другими людьми. Мы, безусловно, понимаем, что язык и речь — это основа нашей коммуникации. Однако, общаясь с другими людьми, мы передаем информацию не только при помощи слов, но и при помощи невербальных форм коммуникации, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей. Причем невербальные средства коммуникации в процессе общения начинают разворачиваться раньше, чем люди начинают говорить друг с другом. Наиболее распространенная форма невербальной коммуникации у детей с аутизмом — крики, истерики, уход в укромное место, самоагрессия, использование последовательности действий. Например, ребенок берет взрослого за руку, подводит к чему-нибудь и рукой взрослого показывает, что он хочет. Иногда дети с аутизмом используют местоположение в качестве коммуникации. Например, прячутся под стол. Все эти действия можно интерпретировать как коммуникативные сигналы. Важно понимать, что у детей с аутизмом гораздо меньше нейротипичных форм поведения, на которых строится ранняя коммуникация между детьми и взрослыми, поэтому их родителям трудно добиться контакта с ребенком. Часто дети в спектре аутизма выглядят незаинтересованными, не реагируют, когда им предлагают поиграть или за ними ухаживают, не любят, когда их обнимают. В младенчестве им обычно не нравится, когда

их берут на руки, и они не прижимаются к человеку, который держит их на руках, как обычно делают другие дети. Некоторые дети с аутизмом бросают только беглый взгляд на лицо человека, с которым общаются, другие внимательно разглядывают лицо с близкого расстояния. Мы понимаем, что при аутизме нарушения в развитии коммуникации и языка принимают очень разные формы. Это могут быть дети, которые живут в своем собственном мире, они не идут на контакт, не используют речь и плохо понимают язык. Другие — так называемые пассивные дети — идут на контакт, но при нашем активном вмешательстве. Зачастую они не говорят, потому что не понимают, для чего им нужна речь. Часть детей — вербальные дети, они идут на контакт, но их коммуникация необычна, они используют речевые стереотипии, т. е. повторяют заученные слова и фразы вне контекста; редко иницируют контакт с другими людьми; много говорят по теме, которая им интересна, не принимая в расчет слушателя, не умеют строить диалог.

Какими бы разными ни были дети, их всех объединяет одно: они хотят общаться и не знают, как сообщить о своих потребностях и желаниях. Детям не хватает коммуникативных и языковых средств для выражения своих желаний, дети испытывают трудности в понимании и использовании языка. Исследования детей с аутизмом, проведенные в Центре нейрокогнитивных исследований, показывают, что их мозг плохо реагирует на те стимулы, которые находятся за пределами текущего канала внимания. «Это означает, что любое общение, которое связано с абсолютно непредсказуемыми реакциями собеседника, очень неустойчивая внешняя среда, требующая распределение переключения внимания сразу к многим каналам — одно из сложнейших испытаний в их жизни», — комментирует результаты обследования детей с РАС Татьяна Строганова, профессор, доктор биологических наук, директор МЭГ — Центра.

Колоссальная роль принадлежит родителям и другим членам семьи ребенка, которым мы как специалисты помогаем установить контакт с ребенком, учим улавливать коммуникативные сигналы ребенка и отвечать на них и отвечать на них. Мы стараемся дать каждой семье такую под-

держку, которая будет соответствовать тому состоянию, в котором находится ребенок.

Для всех детей, нуждающихся в альтернативной и/или дополнительной коммуникации, важно, чтобы программа обучения началась как можно раньше. Наиболее важный аргумент в пользу раннего начала обучения состоит в том, что существует сенситивный период освоения языка. Это относится и к альтернативной и к дополнительной коммуникации. Обучение и опыт определяют развитие нейронных структур в головном мозге, и постепенно с возрастом становится все труднее изменить установившиеся между нейронами связи. Если язык не освоен во время сенситивного периода, позже его будет все труднее и труднее выучить (Elman, 1996).

Исследования строения и развития человеческого мозга, проводимые за последние пятьдесят лет, подтвердили, что мозг маленького ребенка обладает необыкновенной пластичностью. В 2017 году ЮНИСЕФ — международная организация, действующая под эгидой ООН — создала информационную кампанию Early Moments Matter («Ранние моменты имеют значение»), призванную показать, что именно первые 1000 дней жизни ребенка оказывают влияние на всю его дальнейшую жизнь.

В ЮНИСЕФ подчеркивают, что в первые годы жизни нейроны в головном мозге ребенка образуют новые связи с огромной скоростью — 700–1000 новых соединений в секунду. Такой скорости они никогда больше в течение жизни не достигают. А за поведение, общение, движение, познание отвечают не сами нейроны мозга, а именно их взаимосвязи. И выстраиваются, образуются они в процессе взаимодействия с другими людьми. Эмпирическим путем мы пришли к выводу, что дети, осваивающие средства альтернативной и дополнительной коммуникации до трех лет, показывают самые лучшие результаты. Использование альтернативной и дополнительной коммуникации поддерживает речевое развитие детей, помогает вступать в коммуникацию и лучше справляться с трудностями в длительный период становления речи. Многие дети со временем осваивают речь, и их потребность в использовании средств альтернативной и дополнительной коммуникации исчезает.

ГЛАВА 1

ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ, ПРЕЖДЕ ЧЕМ ОБУЧАТЬ РЕБЕНКА ОБЩЕНИЮ ПО КОММУНИКАТИВНОЙ КНИГЕ

1.1. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Коммуникативная компетентность — это готовность и умение планировать и осуществлять эффективные коммуникативные действия с использованием имеющихся внутренних и внешних ресурсов (Жуков Ю. М., 2003). Одним из таких внешних ресурсов для людей с особыми коммуникативными потребностями могут быть средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Light, McNaughton (2014) рассматривают следующие составляющие коммуникативной компетентности, позволяющие сделать коммуникацию эффективной: функциональность и адекватность коммуникации, достаточное количество знаний, навыков и установок по четырем доменам: лингвистическая компетентность, операциональная компетентность, социальная компетентность и стратегическая компетентность. Рассмотрим их более подробно.

Функциональная коммуникация

Функциональный подход предполагает обучение тем навыкам, которые оцениваются человеком с комплексными коммуникативными потребностями и его окружением как необходимые и функциональные для реальной, повседневной жизни, включая способность выражать потребности и желания, обмениваться информацией, поддерживать и развивать близкие отношения и следовать общепринятым социальным нормам (этикет).

Для того, чтобы вступить в коммуникацию, необходимо, чтобы было с кем говорить, о чем говорить и причина для начала коммуникации. Функциональными задачами коммуникации могут быть следующие:

- инициирование: запрос о чем-либо, начало взаимодействия («Можно мне...», «Давай сделаем это вместе»);
- продолжение: использование специфического словаря для того, чтобы взаимодействие продолжалось («еще», «в самом деле?», «угу»);

- завершение («готово», «до свидания», «увидимся»);
- восстановление: вопрос «Что?», повторение сообщения или использование сообщений, которые показывают на наличие непонимания, препятствий в коммуникации («Вы поняли, что я хотел сказать?», «Я не понял вас», «Я не слышал, что ты сказал»);
- просьба: «можно мне», «я хочу...», «я очень голоден»;
- отрицание/отказ: «НЕТ», «я не хочу»;
- ведение диалога: ответы на вопросы, умение задавать вопросы, реплики в ответ на реплики собеседника, соответствующие теме разговора, ожидание своей очереди говорить;
- социальный этикет: приветствия, прощания и др. (пожалуйста, спасибо, как дела?) в зависимости от возраста, статуса, отношений с коммуникативным партнером;
- социальная близость (улыбки, зрительный контакт, объятия, рукопожатия).

Адекватность коммуникации

Адекватность коммуникации предполагает достижение уровня развития коммуникативных навыков, соответствующего требованиям тех условий, в которых находится человек с комплексными коммуникативными потребностями, его окружению и его коммуникативным целям. Это означает, что нет идеального уровня развития коммуникативных навыков для всех, мы не должны стремиться сделать из ребенка мастера коммуникации, его коммуникативные навыки должны быть функциональными в тех условиях, с которыми он сталкивается каждый день, и помогать ему реализовывать его актуальные потребности.

Достаточное количество знаний, навыков и установок

Соответствие функционирования, требуемого для достижения коммуникативной компетентности, основыва-

ется на достаточном количестве знаний, навыков и установок по четырем взаимосвязанным доменам:

- лингвистическая компетенция: достаточное владение языком своей социальной группы (семья, общество), включая навыки как в области понимания речи, так и, по возможности, навыки экспрессивной речи;
- операциональная компетенция: владение навыками, обеспечивающими техническую возможность использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации (например, навык указывать глазами, пользоваться языком жестов, пользоваться указательным жестом, пользоваться отдельными карточками, коммуникативной книгой, пользоваться приложением для планшета и т. п.);
- социальная компетенция: умение использовать средства альтернативной и дополнительной коммуникации для достижения своих функциональных целей. Для этого необходимо понимать, о чем, с кем, когда, где и каким образом можно и нужно общаться;
- стратегическая компетенция: люди, использующие средства альтернативной и дополнительной коммуникации, могут иметь слабые лингвистические, операциональные или социальные компетенции. Для таких случаев у них должны быть стратегии, позволяющие им преодолеть эти ограничения (например, на обложке коммуникативной книги может быть написан примерно такой текст: «Здравствуйте, меня зовут Саша, я не умею говорить, но я могу с вами общаться с помощью этой книги»). Ребенок, которому сложно инициировать коммуникацию и ориентироваться в социальных ситуациях, может иметь шаблон-расписание с перечнем действий для определенных ситуаций: например, подойти к продавцу, сказать: «Дайте, пожалуйста, шоколадку», отдать деньги, сказать: «Спасибо» и т. п.).

Чем лучше развита коммуникативная компетентность человека, тем лучше удовлетворяются его потребности: физические (личное общение необходимо для нашего хоро-

шего самочувствия), социальные (удовольствие, привязанность, бегство, включенность, расслабление и контроль), практические (попросить, сообщить и т. п.), потребность в идентичности (понять и выразить себя), а также самая первая потребность: потребность в общении ради общения (общение — это интересное и прекрасное занятие, приносящее удовольствие) — если она реализуется, то реализуются и все остальные потребности (Хьюетт Д., 2018).

Петровская Л. М. пишет: «Человек всегда дан в контакте с другим — партнером реальным, воображаемым, выбранным, навязанным и т. д. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного, полноценного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом (Петровская, 1996). Аналогичным образом высказывается и Марк Барбер (2018): «У человека, имеющего сложности в этой области, коммуникация — единственная важная вещь, которой надо обучиться. Без нее у человека не может быть качественной жизни».

1.2. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Усвоение ребенком родного языка происходит в строго определенной закономерности и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако речь является также важнейшей социальной функцией, она возникает только при условии общения ребенка со взрослым. Идея социальной детерминированности развития речи ребенка была обоснована Л. С. Выготским и получила подтверждение и развитие в трудах П. Я Гальперина, А. В. Запорожца, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина и др. «Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания» (Выготский Л. С.). Решающим условием становления коммуникативной деятельности ребенка является его взаимодействие со взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, учет ими уровня развития коммуникативной потребности, достигнутого ребенком на конкретном этапе развития. Таким образом, овладение уникальной человеческой способностью — речевым общением — происходит благодаря тесному эмоциональному контакту и совместной деятельности со взрослыми (Выготский Л. С., Гвоздев А. Н., Жинкин Н. И., Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Лепская Н. И., Лисина М. И., Цейтлин С. Н. и др.).

Выдающийся детский психолог Лисина М. И. выделила этапы онтогенеза общения, которые были названы «формами общения». В таблице 1 представлены основные формы общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет.

Таблица 1

№	Формы общения	Примерная дата появления в онтогенезе. Место общения в системе жизнедеятельности ребенка	Содержание потребности в общении	Ведущий мотив в общении	Основные средства общения
1	Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная)	1–6 мес. Общение с близкими взрослыми обеспечивает выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей	Потребность в доброжелательном внимании взрослого	Личностный: взрослый как ласковый доброжелатель; центральный объект познания и деятельности; источник активной ласки и внимания, не связанный с действиями ребенка	Экспрессивно-мимические операции
2	Ситуативно-деловая (предметно-действенная)	3 мес.–2 года Общение разворачивается в ходе совместной со взрослым ведущей предметной деятельности и ее обслуживает	Потребность в доброжелательном внимании и сотрудничестве	Деловой: взрослый как партнер по игре, помощник, организатор и участник совместной предметной деятельности	Предметно-действенные операции
3	Внеситуативно-познавательная	3–4 года Общение разворачивается на фоне совместной со взрослым и самостоятельной деятельности ребенка по ознакомлению с физическим миром и ее обслуживает	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве и уважении	Познавательный: взрослый как источник познания о внеситуативных объектах, партнер по обсуждению причин и связей в физическом мире	Речевые операции
4	Внеситуативно-личностная	5–7 лет Общение разворачивается на фоне теоретического и практического познания ребенком социального мира и протекает в форме самостоятельных эпизодов	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении при ведущей роли стремления к сопереживанию и взаимопониманию	Личностный: взрослый как личность, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами	Речевые операции

Необходимо понимать, какую форму общения формировать у ребенка «здесь и сейчас». Успешность практического овладения ребенком коммуникативными навыками тесно связана с его ведущей потребностью, мотивом в общении и развитием форм общения с окружающими. Наиболее значимыми средствами общения в младенчестве, раннем и дошкольном возрасте являются следующие основные категории, выделяемые М. И. Лисиной: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые. В онтогенезе экспрессивно-мимические средства коммуникации появляются очень рано, в конце второго месяца жизни: у ребенка появляется «комплекс оживления»; улыбка, приобретающая к этому возрасту статус «социального жеста»; вокализации, выражение лица, а также направление взгляда на взрослого партнера коммуникации с призывом вступить с ним (ребенком) в контакт. В течение первого года жизни экспрессивно-мимические средства являются основными в общении со взрослыми. Исходя из этого, на первых этапах работы с ребенком в спектре аутизма мы устанавливаем контакт и взаимодействие с ним при помощи экспрессивно-мимических средств общения — улыбки, взгляда, мимики, выразительных движений рук и тела. Мы определяем, какие предметно-действенные средства общения использует ребенок — приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки. Эти формы общения дают нам основу, на которой мы выстраиваем по кирпичикам коммуникацию (альтернативную и дополнительную коммуникацию, речевую).

ПРИМЕР: Алсу, 3 года, расстройство аутистического спектра (все имена детей в примерах изменены).

Алсу водили в различные центры и детский сад, везде она отказывалась от занятий и контакта с педагогами (кричала, лежала на полу, убегала). В нашем центре кар-

тина была похожая. Мы знали, что девочка способна к предметной деятельности: в кабинете она брала интересные ее игрушки (резала деревянные овощи, катала коляску), но отказывалась от любой совместной деятельности с педагогом. Несколько занятий мы наблюдали за поведением девочки в различных ситуациях (в кабинете с игрушками в присутствии мамы, в сенсорной комнате, в комнате сенсорной интеграции). Мы заметили, что общим для всех ситуаций являлось следующее: время от времени (видимо, когда наступает сенсорная перегрузка, возникает тревога) девочка подходит к маме и обнимает ее — прижимается к ней. Когда мама с девочкой пришли на очередное занятие, педагог подошла к девочке, присела перед ней, чтобы лицо педагога было на уровне глаз ребенка. Девочка узнала педагога, не проявила отказа от такого контакта, но и не выражала явных положительных эмоций. Педагог взяла девочку на руки и понесла ее на второй этаж в кабинет для занятий, девочка отказа не выражала. С этого дня девочка занималась сидя на коленях у педагога, который выступал в роли физического помощника, следовала расписанию занятия, включалась в предлагаемые виды деятельности (пальчиковая гимнастика, игра на музыкальных инструментах, рисование и т. д.), сначала рука-в-руке, потом педагогу нужно было только держать свою руку поверх руки Алсу, не касаясь ее. После курса занятий девочка успешно адаптировалась в группе из 10 детей (приходила на 3 часа), включалась в режимные моменты, групповые и индивидуальные занятия.

В приведенном примере педагоги пытались установить контакт с девочкой на уровне ситуативно-деловой формы общения, но девочка бурно отказывалась от любого взаимодействия. Прорыв случился благодаря тому, что мы отошли на шаг назад, на уровень ситуативно-личностной формы общения, который был актуален для Алсу и который необходимо было пройти, прежде чем перейти к ситуативно-деловому общению (непосредственно занятиям).

1.3. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Работая над созданием коммуникативных книг, мы брали за основу многочисленные и разнообразные исследования отечественных ученых, опирающихся на социальную теорию Л. С. Выготского, теорию деятельности А. Н. Леонтьева и теорию речевой деятельности А. А. Леонтьева.

Таким образом, мы выделили основные этапы работы по коммуникативной книге в соответствии с онтогенезом речевой коммуникации (таблица 2).

Таблица 2

Основные этапы работы по коммуникативной книге в соответствии с онтогенезом речевой коммуникации
<p style="text-align: center;">1-й ЭТАП</p> <p>Цель 1-го этапа: актуализация мотива коммуникации (для чего, с какой целью ребенок будет общаться) — коммуникативного намерения, определение наиболее предпочитаемого предмета, еды, активности для ребенка, что нравится и что не нравится ребенку. Какая самая любимая игрушка ребенка? Какая любимая еда ребенка? От каких физических движений ребенок получает удовольствие?</p> <p>Желание получить конкретный предпочитаемый предмет/активность формирует у ребенка коммуникативное намерение — готовность к коммуникативным действиям, к речепорождению.</p>

2-й ЭТАП

Цель 2-го этапа: формирование смыслового содержания.

На этом этапе ребенок уже знает, что он хочет («о чем он хочет попросить»), но не знает, как попросить. Поэтому на этом этапе мы часто наблюдаем у детей проблемное поведение: истерику, агрессию, самоагрессию и пр.

У ребенка на 2-м этапе уже есть смысл коммуникации, а конкретных слов и синтаксических структур нет. Коммуникативная книга дает ребенку визуальную опору (графические символы), что помогает ему сформировать первые языковые компоненты будущего высказывания, начинает работать механизм перевода смысла на язык значений. Для многих детей, особенно детей с расстройством аутистического спектра, образы — это их первый язык, а слова — второй язык.

Второй этап включает 3 стадии развития языка и речи.

1-я стадия: 1 картинка — 1 слово.

Ребенок учится просить желаемое с помощью указывания на картинку — сначала это одно ключевое слово. Например, ребенок хочет конфету — он указывает на картинку, на которой изображена конфета (сначала ему может быть необходима физическая поддержка взрослого, затем он указывает на картинку самостоятельно).

2-я стадия: 3 картинки — 3 слова.

Очень быстро мы переходим к простой фразе из 3 слов, например «Я хочу конфету» — ребенок последовательно указывает на соответствующие картинки. Картинки в книге расположены всегда на одном месте, и ребенок быстро запоминает, как построить свое сообщение для того, чтобы попросить желаемое. Так формируется синтаксическая структура языка. Очень часто на этой стадии дети начинают использовать речь — появляется вербальная коммуникация.

3-я стадия: распространенная фраза.

Предложение распространяется предпочитаемыми свойствами предметов. Например, «Я хочу вкусную, сладкую конфету», «Я хочу желтый пластилин», «Я не хочу горячий суп».

3-й ЭТАП

Цель: формирование диалога.

Коммуникативная книга для указания помогает «высказаться» с помощью визуальных опор, как бы «выводящих наружу» структуру будущей фразы.

Примеры диалогов

Ребенок: — Я хочу играть на планшете.

Взрослый: — Сейчас играть на планшете всё (закончили). Сейчас гулять.

Ребенок: — Я хочу есть картошку, котлету.

Взрослый: — Котлеты нет, сейчас — есть картошку, мясо.

Мясо вкусное.

Ребенок.: — Я хочу есть картошку, мясо вкусное.

1.4. ОЦЕНКА КОММУНИКАЦИИ

Для того чтобы понять, как ребенок с нами общается, мы проводим оценку коммуникации, которая включает в себя наблюдение за детьми, взаимодействие с ними, беседу с семьей.

Нам важно понять, с кем проще ребенку вступать в коммуникацию, когда ребенок инициирует коммуникацию, как ребенок продуцирует сообщение, какие коммуникативные навыки сформированы: совместное внимание, имитация, намеренная коммуникация, умение делать выбор, умение ждать своей очереди; как ребенок понимает слова и ситуации, поддерживает ли диалог, какой вид коммуникативного поведения использует.

За годы работы мы использовали разные средства диагностики для оценки коммуникации детей с расстройством аутистического спектра, в настоящее время мы остановились на следующих:

- Оценка коммуникации ребенка по МКФ (Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья);
- «Семиуровневая шкала взаимодействия»;
- «Матрица коммуникации»;
- Оценка видов поведения, которые ребенок использует для коммуникации.

Оценка коммуникации по МКФ

Форма для планирования и проведения углубленной оценки функционирования ребенка в области «Коммуникация» на основе МКФ разработана специалистами Санкт-Петербургского Института раннего вмешательства, который является международным ресурсным центром знаний в области раннего детства, поддержки семей с детьми раннего возраста и по вопросам преодоления функциональных ограничений ребенка.

Углубленная оценка функционирования ребенка в области «Коммуникация»

Фамилия, имя _____

Возраст _____

Дата _____

С кем ребенку проще всего вступить
в коммуникацию? _____

С кем труднее? _____

Предпосылки развития коммуникации, коммуникативные умения	Описание	Метод / инструмент
● интересуется другим человеком, его речью, общением с ним		
● проявляет внимание к партнеру, слушает его		
● смотрит в лицо, глаза		
● демонстрирует способность к совместному вниманию		
● распознает выражение лица		
● проявляет намеренность в коммуникации		
● демонстрирует направленность в коммуникации		
● подражает движениям, звукам, словам		
● соблюдает очередность в процессе коммуникации		

● умеет играть в игры на взаимодействие		
● умеет делать движения руками для коммуникации		

Понимание коммуникативных сообщений	Описание	Метод / инструмент
● понимает жесты, телодвижения		
● понимает картинки		
● понимает символы		
● понимает слова, короткие фразы		
● понимает сложные сообщения		

Продуцирование сообщений (метод, инструмент) _____

Мотивы / Средства	Протестует	Соглашается	Просит	Разделяет информацию	Социальное взаимодействие
Движения тела					
Ранние звуки					
Выражение лица					
Естественные жесты					
Общепринятый жесты					
Конкретные символы					
Абстрактные символы					
Технические средства					

Разговор	Описание	Метод / инструмент
<ul style="list-style-type: none"> ● поддерживает единичный коммуникативный цикл 		
<ul style="list-style-type: none"> ● поддерживает разговор в несколько коммуникативных циклов 		
<ul style="list-style-type: none"> ● способен инициировать разговор 		
<ul style="list-style-type: none"> ● соблюдает правила ведения разговора 		
<ul style="list-style-type: none"> ● умеет закончить разговор 		

Особенности взаимодействия мамы с ребенком в процессе коммуникации	Описание	Метод / инструмент
<ul style="list-style-type: none"> ● инициирует коммуникацию с ребенком 		
<ul style="list-style-type: none"> ● замечает и откликается на коммуникативную инициативу ребенка 		
<ul style="list-style-type: none"> ● умеет поддерживать оптимальный уровень активности в процессе коммуникации 		

<ul style="list-style-type: none"> ● умеет подстраиваться (выбирает темп речи, высоту и интонацию голоса, содержание речи, длину фразы, паузы, выражение лица, расстояние между ней и ребенком, ориентируясь на обратную связь от ребенка) 		
<ul style="list-style-type: none"> ● использует понятные для считывания сигналы 		
<ul style="list-style-type: none"> ● поддерживает зрительный контакт 		
<ul style="list-style-type: none"> ● умеет интерпретировать коммуникативное поведение ребенка 		
<ul style="list-style-type: none"> ● оставляет ребенку время для ответа 		

«Семиуровневая шкала взаимодействия», предложенная Марком Бабером и Мэтью Лори, позволяет понять базовые основы коммуникации ребенка.

В таблице 3 представлены семь уровней взаимодействия ребенка с другими людьми.

Таблица 3

Семиуровневая шкала взаимодействия	
1-й уровень <i>«Встреча»</i>	Ребенок способен находиться с другим человеком и готов это терпеть
2-й уровень <i>«Осознание»</i>	Ребенок замечает, мимолетно фокусируется на объекте, событии или человеке, связанном с ситуацией, например, кратковременно прерывая паттерн самостимулирующих движений или вокализаций
3-й уровень <i>«Внимание и ответ»</i>	Ребенок начинает отвечать (хотя и не постоянно) на то, что происходит, например, показывая знаки удивления, радости, фрустрации или недовольства
4-й уровень <i>«Взаимосвязь»</i>	Ребенок демонстрирует постоянное внимание в представленном интерактивном эпизоде (например, устойчивый визуальный контакт, слушание)
5-й уровень <i>«Участие»</i>	Ребенок начинает взаимодействовать с другим человеком по очереди
6-й уровень <i>«Вовлеченность»</i>	Ребенок присоединяется к деятельности другого человека, например, к пению, двигательной игре и др.
7-й уровень <i>«Взаимодействие, инициируемое партнером»</i>	Ребенок самостоятельно начинает активность и взаимодействует с другим человеком с социальными намерениями

«Матрица коммуникации» позволяет оценить актуальный уровень развития функциональных навыков общения у ребенка, выявить то, что еще не освоено на этом уровне, увидеть «зону ближайшего развития». Пройти диагностику функциональных аспектов общения можно по ссылке: communicationmatrix.org.

«Оценка видов поведения, которые ребенок использует для коммуникации» — периодизация, созданная на основе исследований Элизабет Бейтс, в основание которой положено развитие интенциональности (намеренности и целенаправленности) и символизации.

Нам важно понять, какой вид коммуникативного поведения использует ребенок с расстройством аутистического спектра.

В таблице 4 представлены виды коммуникативного поведения.

Таблица 4

Виды поведения, использующиеся для коммуникации, по сложности разделены на 7 уровней
<p style="text-align: center;">1-й уровень — Донамеренная коммуникация</p> <p>Ребенок не контролирует свое поведение, но оно отражает его состояние. Можно понять состояние ребенка по движению тела, выражению лица, звукам</p>
<i>Дети с РАС чаще всего находятся на 2-м или на 3-м уровнях</i>
<p style="text-align: center;">2-й уровень — Намеренное поведение</p> <p>Поведение ребенка контролируется им, но он еще не понимает, что если он что-то сделает, то мама сделает для него что-то исходя из его действий.</p> <p>По-прежнему нужды ребенка интерпретируются его поведением. <i>Часто дети, чтобы добиться желаемого, кричат, падают на пол, закатывают истерику; на отказ реагируют агрессией, могут кусаться, ципаться</i></p>
<p style="text-align: center;">3-й уровень — Неконвенциональная коммуникация</p> <p>Ребенок намеренно использует досимволическое поведение, чтобы сообщить другим людям свои желания (движения тела, вокализации, выражения лица и простые жесты).</p> <p><i>Часто дети тянут взрослого за руку, используя его руку как инструмент; используют местоположение в качестве коммуникации. Например, один ребенок прятался под стол, когда хотел в туалет, другой — стоял перед микроволновкой и молча смотрел на нее. Также ребенок может отворачиваться или уходить, выражая тем самым отказ от какой-либо деятельности</i></p>

4-й уровень — Конвенциональная коммуникация

Ребенок намеренно использует досимволическое поведение, чтобы сообщить свои нужды и желания. К конвенциональным жестам относятся указательный жест и кивок головой (Да). Значения жестов определяются культурой, в которой они используются

5-й уровень — Конкретные символы

Конкретные символы: картинки, предметы, естественные жесты, звуки.

Нейротипичные дети часто этот уровень пропускают, а для детей в спектре аутизма уровень конкретных символов очень важен. Это и есть средства альтернативной и дополнительной коммуникации, в том числе графические символы, которые мы используем в коммуникативной книге.

Некоторые дети научаются выразить свои желания, используя конкретные символы — картинки, предметы. Например, ребенок, чтобы попросить у воспитателя пожарную машину, которая стояла на верхней полке, принес педагогу картинку с изображением машинки и красный кубик.

Освоение коммуникативного поведения на этом уровне помогает детям с расстройством аутистического спектра переходить на уровень абстрактных символов и языка

6-й уровень — Абстрактные символы

Ребенок использует абстрактные символы: слова устные или напечатанные, знаки жестового языка

7-й уровень — Язык

Ребенок комбинирует символы любого типа в упорядоченные комбинации согласно правилам грамматики

1.5. ЧТО ТАКОЕ КОММУНИКАТИВНАЯ КНИГА?

Коммуникативная книга — это вспомогательное средство альтернативной и дополнительной коммуникации, состоящее из напечатанных таблиц с графическими символами и словами/фразами.

Коммуникативный акт осуществляется путем указания рукой на необходимый символ(ы).

Коммуникативная книга с графическими символами делает язык видимым и доступным для детей.

Основная задача — помочь ребенку с помощью графического символа (изображения, дополненного напечатанным словом) сообщить о чем-то, проявить инициативу, ответить на вопрос, совершить выбор.

Согласитесь, что без слов зачастую это трудно сделать. Именно поэтому у детей с трудностями коммуникации часто есть проблемы в поведении и саморегуляции.

ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С КОММУНИКАТИВНОЙ КНИГОЙ

1. Принцип функциональной направленности.

Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья для детей и подростков (World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health — Children and Youth Version. Geneva, Switzerland, WHO, 2007) подчеркивает необходимость сфокусироваться в абилитации или реабилитации на функционировании ребенка в повседневной жизни и его социальном участии. Обучение ребенка использованию коммуникативной книги должно быть направлено на улучшение функционирования ребенка в ежедневных жизненных ситуациях, повышение его участия и самостоятельной активности в повседневной жизни, в том

числе — на улучшение способности общаться с разными людьми для выполнения совместных дел, разделения информации, достижения взаимопонимания. То есть фокус должен быть смещен от спланированных занятий и акцента на формировании словаря к спонтанной коммуникации. Приоритет отдается коммуникативному успеху (когда тебя поняли) над инструментальным (приобретение чего-либо) (С. фон Течнер, 2009, 2014).

2. Принцип признания уникальности и значимости обоих коммуникативных партнеров, включенных во взаимодействие с помощью коммуникативной книги.

Предлагаемая нами методика работы с коммуникативной книгой не является директивной.

Исследования и практика в области альтернативной и дополнительной коммуникации должны быть чувствительными к уникальности и значимости тех ролей, которые коммуникативные партнеры играют в разных типах взаимодействия. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации и практики вмешательства должны давать возможность обоим участникам взаимодействия достигать успеха в совместном создании значений. Только таким образом люди с особыми коммуникативными потребностями смогут обрести полный контроль над тем, что они делают, проявить свое истинное Я и быть значимой частью социума. (Blackstone S., Williams M. B., & Wilkins D. P., 2007).

3. Принцип включенности социального окружения.

Калинникова Л., Мангуссон М. (2014) обращают внимание на то, что в начале работы с ребенком, имеющим потребность в использовании средств альтернативной и дополнительной коммуникации, в первую очередь необходимо проанализировать социальное окружение, структуру социальной сети и только уже во вторую очередь контекст общения и, наконец, способ, который мы можем предложить для коммуникации.

Стивен фон Течнер (2014) использует понятие «коммуникативная доступность». Коммуникативная доступность

означает, что есть люди, понимающие формы альтернативной коммуникации, которые могли бы обеспечивать вспомогательные конструкции в период освоения и которые хотят и могут общаться способом, дающим ребенку максимальную коммуникативную автономию.

Если вы педагог, специалист, помогающий ребенку освоить коммуникативную книгу или другие средства альтернативной и дополнительной коммуникации, вы должны работать не только с семьей ребенка. Все сотрудники учреждения, в котором вы работаете, должны иметь опыт и быть компетентными в использовании средств альтернативной и дополнительной коммуникации (вплоть до помощников воспитателя, если у вас есть группы дневного пребывания или стационар). Этот процесс не быстрый, вы можете столкнуться с сопротивлением, будьте настойчивы, возможно уйдет несколько лет, прежде чем вам удастся организовать в вашем учреждении среду, наполненную альтернативной и дополнительной коммуникацией, и включить в работу всех сотрудников.

4. Принцип доступности коммуникативной книги.

У каждого ребенка, с которым вы занимаетесь, должна быть своя собственная коммуникативная книга, он приходит с ней на занятия, в группу, идет домой. Она не должна лежать в шкафчике в приемной или в сумке у мамы. Коммуникативная книга должна быть всегда доступна ребенку, во-первых, потому, что это его способ говорить и общаться, во-вторых, потому, что ее использование в повседневных ситуациях улучшает коммуникативную компетентность ребенка.

Если, например, на занятиях ребенок пользуется в том числе и вашей коммуникативной книгой, в которой есть изображения тех игрушек, которые есть в вашем кабинете, то она должна всегда лежать на одном и том же, знакомом и доступном ребенку месте.

5. Принцип избыточности символов: совмещение графического символа, напечатанного и произнесенного вслух слова.

1.6. ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ТАБЛИЦ С ГРАФИЧЕСКИМИ СИМВОЛАМИ И СЛОВАМИ/ФРАЗАМИ

Виды таблиц

В таблицах коммуникативной книги подобраны символы, с помощью которых ребенок выстраивает функциональную коммуникацию: учится просить желаемое, отказываться или принимать отказ, делать выбор, выстраивать простой диалог.

Каким образом можно организовать необходимые ребенку графические символы на странице?

Мы используем два варианта. Это не означает, что они единственно возможные или единственно верные. Экспериментируйте, ведь главная задача — сделать книгу наиболее функциональной для ребенка.

1. На развороте расположены две таблицы: таблица языкового инструментария и тематическая таблица. Эти две таблицы могут быть расположены на правой и левой страницах разворота, если коммуникативная книга сделана в книжном формате, или на одном листе разворота, если коммуникативная книга сделана в альбомном формате.

левая страница

<p>Я</p> 	<p>ХОЧУ</p> 	<p>ИГРАТЬ</p> 
<p>ПОМОГИ</p> 	<p>НЕ ХОЧУ</p> 	<p>СМОТРЕТЬ</p> 
<p>УБЕРИ</p> 	<p>ЕЩЁ</p> 	<p>ПОДОЖДИ</p> 
<p>ВКЛЮЧИ</p> 	<p>ВЫКЛЮЧИ</p> 	

правая страница

<p>МЫТЬСЯ</p> 	<p>ДУШ</p> 	<p>ВАННА</p> 	<p>МЫТЬ ГОЛОВУ</p> 
<p>ГОРЯЧИЙ</p> 	<p>ХОЛОДНЫЙ</p> 	<p>ВЫБРАСЫВАТЬ</p> 	<p>МУСОР</p> 
<p>ФОТОГРАФИРОВАТЬ</p> 	<p>ПОЛИВАТЬ ЦВЕТЫ</p> 	<p>СЛУШАТЬ</p> 	<p>МУЗЫКА</p> 
<p>ТЕЛЕВИЗОР</p> 	<p>ПЛАНШЕТ</p> 	<p>КОМПЬЮТЕР</p> 	<p>ТЕЛЕФОН</p> 

Таблицы языкового инструментария расположены на левой странице в книге. Здесь размещены символы языковых элементов, которые дают детям возможность говорить предложениями с использованием правой (тематической) страницы. Например, для составления предложений-просьб: «Я хочу играть ...» картинки расположены последовательно сверху таблицы. Дети достаточно быстро запоминают эту серию символов и самостоятельно программируют высказывание — правильно указывая на картинки «Я хочу играть машинкой». Часто на этом этапе ребенок с аутизмом начинает использовать и речь.

Тематические таблицы расположены на правой странице в книге. В тематических таблицах подобраны графические символы, которые объединены по темам: есть, пить, игрушки, двигательные активности, ежедневные рутины, изобразительная деятельность, животные, насекомые, транспорт, посуда. Это самые важные и нужные для детей предметы и активности, которые находятся в доступе (т. е. мы можем их предоставить ребенку) и которые ребенок с большой вероятностью захочет получить.

Всегда можно добавить — приложить (или приклеить) любой предпочитаемый для ребенка графический знак в таблицу. Например, отец одного из детей с расстройством аутистического спектра, которого мы консультировали по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации, добавил к картинке МАГАЗИН (изображение покупательской тележки) логотип магазина, в который они с сыном ходили, вырезанный из бесплатного журнала, а к картинке АВТОБУС — номер автобуса, на котором они ездили в школу.

Пример: Дима, 3 года, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Для ребенка желанной едой были орешки с клюквой (в нашей книге нет такого символа, есть картинка «орехи»). Мы вырезали картинку с упаковки, в которой находился данный продукт, по исходному размеру карточек в нашей книге, приложили на правую страницу. Дима

быстро освоил навык просьбы, сначала показывая указательным пальцем на 1 карточку «орешки с клюквой», затем — на 4 карточки «Я хочу есть орешки с клюквой».

Далее мы будем более подробно обсуждать использование таблиц, посвященных достаточно широким темам: посещение мест вне дома, распорядок дня и т. д. Этих таблиц достаточно, чтобы начать работу с коммуникативной книгой и понять, куда двигаться дальше.

Вы можете самостоятельно делать таблицы, посвященные более узким темам.

2. Коммуникативные карты — это таблицы с графическими символами, предназначенные для обсуждения определенной темы.

Ниже мы предлагаем идеи для некоторых коммуникативных карт. Чтобы таблица наиболее соответствовала потребностям и особенностям вашего ребенка и вашей семьи, необходимо ответить на следующий вопрос: что ребенку необходимо сказать, когда, кому и как? А также: что вы хотите сообщить ребенку?

Прогулка

- Куда вы ходите во время прогулки? (например, площадка, парк, магазин, парковка).
- Что любит делать во время прогулки ребенок? (качаться на качелях, кружиться на карусели, рассматривать автомобили, смотреть на трамваи, покупать шоколадку в магазине, нажимать кнопки домофона).
- Что вы берете с собой? (велосипед, игрушку, воду).
- С кем гуляет ребенок?
- Что вы хотите сообщить ребенку? (например, в магазин не пойдем: МАГАЗИН НЕТ, спросить: «Куда ты хочешь пойти?»).
- Наблюдения за природой (солнце, тучи, дождь, ветер, снег, время года).
- Что еще важно? (например, туалет).

Поход к врачу

- Как добираетесь?
- Кто едет / идет с ребенком?
- Куда едете / идете? (поликлиника, медицинский центр, диагностический центр).
- К какому врачу? Какие манипуляции предстоят?
- Какие эмоции, ощущения, состояния у ребенка? (страшно, больно, не хочу).
- Где больно? (таблица частей тела).
- Что должен сказать / сделать ребенок? (сказать здравствуйте, снять футболку, лечь, сесть).
- Как вы поощрите его? (развлекательный центр — пойдете после, пицца — купите любимое лакомство и т. п.).
- Когда? (дата и время, если пользуетесь расписанием).
- Что вы хотите сказать ребенку? (Молодец! Не больно).
- Что еще важно?

Сборы на улицу

- Что наденет ребенок?
- В какой последовательности?
- Что возьмет с собой?
- С кем пойдет?
- Погодные условия (холодно, снег, жарко, лужи).
- Что еще важно?

Тема может быть еще более узкой, например игра с куклой, купание и т. д.

Размер и расположение ячеек

Таблицы, представленные в пособии (правая и левая), помещаются на лист А4, ячейки имеют размер примерно

3,5×3,5 см. Этот размер картинок хорошо воспринимают дети от 4 до 7 лет. Мы не считаем необходимым делать расстояние между картинками, когда они имеют вид отдельных карточек. Пробелы между картинками для некоторых детей с РАС могут быть избыточным «шумом», перегружая их. Исключением могут быть дети с двигательными нарушениями, которым трудно координировать движения рук, для них размер и необходимое расстояние между картинками (чтобы ребенок мог указать именно на ту картинку, которая ему нужна) определяются индивидуально, исходя из возможностей ребенка.

Если ребенок воспринимает картинки меньшего размера, ему необходим достаточно широкий словарь, у него достаточно хорошая способность к переключению внимания, картинки можно уменьшить. В этом случае на листе можно будет разместить большее количество картинок.

Подписи к картинкам

Надписи расположены над картинкой. Если надпись будет располагаться под картинкой, ребенок, указывая на картинку, может перекрывать ее рукой и не видеть ее.

Все картинки в таблицах подписаны в именительном падеже: КУКЛА, КОЛБАСА, ВЕРТОЛЕТ и т. д. Многие дети в спектре аутизма обладают хорошей зрительной памятью, они запоминают образ слова целиком и поэтому быстро осваивают глобальное чтение. Отдельная картинка — это предмет/объект/действие и его наименование в именительном падеже. Когда мы обучаем ребенка составлять фразу при помощи картинок в коммуникативной книге, мы составляем ее так, как того требуют правила русского языка. Например, мы показываем на картинки Я ХОЧУ ПОЙТИ ПЛОЩАДКА, а произносим: «Я хочу пойти на площадку».

Во многих системах, предлагающих готовые пакеты картинок, картинки подписаны строчными буквами. Это имеет свою логику, так как большинство текстов, с которыми мы имеем дело, написаны строчными буквами. Мы разрабатывали коммуникативные книги, примеры листов

из которых представлены в пособии, преимущественно для детей от 4 до 7 лет, которые в большинстве своем не умеют читать и не знали буквы по отдельности. Именно этим фактом был обусловлен выбор в пользу прописных букв: детям их легче воспринимать. Когда мы обучаем ребенка буквам, мы начинаем обучение именно с прописных букв, покупая ребенку различные азбуки, буквы на магнитах и т. п. Со строчными буквами ребенок знакомится позже, когда начинает читать. По сути, в коммуникативной книге мы имитируем этот процесс, только дети не изучают каждую букву в отдельности, а запоминают образы слов. В процессе обучения многие дети осваивают глобальное чтение и переносят этот навык уже на строчные буквы. В нашей практике не было случаев трудностей перехода с прописных букв на строчные. Тем не менее требуется дальнейшее изучение данного вопроса.

1.7. ВЫБОР СЛОВАРЯ

Выбор словаря для коммуникативной книги — непростая задача, особенно для неговорящих детей, которые не умеют читать. Словарь должен отражать потребности ребенка, индивидуальные особенности, связанные с видом нарушения, возрастом, полом, коммуникативными потребностями, интересами и предпочтениями, опытом, которым он обладает. Вы должны подобрать такой словарный запас, который позволит расширить возможности ребенка через общение. Например, позволит ребенку получить именно то, что он хочет (объект), делать то, что он хочет (действие), отказаться от чего-то, что кажется трудным, и т. д.

Подходы к выбору словаря

Опираясь на эти подходы, можно составить такой словарь для коммуникативной книги, который поможет ребенку достичь успеха в социальном взаимодействии.

- подход, опирающийся на закономерности **развития** языка в онтогенезе у типично развивающихся детей (списки слов, которые используют дети разных возрастов, последовательность появления в речи существительных, глаголов и т. д.);
- подход, в основе которого лежит изучение **среды**, в которой воспитывается и развивается ребенок, мест, которые он посещает (дом, детский сад, бассейн, школа и т. п.), и активностей (прием пищи, занятие с логопедом, игры на площадке и т. п.);
- **функциональный** подход опирается на прагматические аспекты языка, когда высказывание имеет определенную коммуникативную функцию, например, получение желаемого (еще, все, закончено); отказ (да, нет); вопрос (что, где, кто); комментарий (мне нравится, не нравится).

Стратегии выбора словаря

Интернет-ресурс depts.washington.edu/augcomm предлагает несколько стратегий выбора словаря для начинающих коммуникаторов. Начинаящий коммуникатор — это индивид, который:

- а) не владеет каким-либо общепринятым способом символической коммуникации;
- б) использует только естественные жесты, выражения лица, положения тела и другие способы несимволической коммуникации.

Следует учитывать, что эти особенности коммуникации могут быть не только связаны с нарушениями интеллекта, но и являться следствием скрытых нарушений слуха, зрения, отсутствия возможностей для общения, отсутствия доступных средств коммуникации в виде средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

Подобрать словарь особенно трудно именно для начинающих коммуникаторов, которые не могут по определению сказать вам, что они хотят иметь возможность сказать. Таким образом, получается, что словарь для ребенка составляют взрослые, представления которых о том, что ребенку нужно и интересно, могут сильно отличаться от реальных потребностей и интересов ребенка. Вот некоторые стратегии, которые вы можете найти полезными для составления словаря.

Стратегия №1: Что нравится и не нравится (контрольный список)

Эта методика используется для определения того, что действительно нравится ребенку и что он действительно не любит, поэтому общение может сосредоточиться на этих вещах. Вы можете воспользоваться контрольным списком, который предложен здесь:

depts.washington.edu/augcomm/01_vocab/likes_and_dislikes_checklist.doc.

Стратегия №2: наблюдение за пользователем АДК в коммуникативных контекстах

Эта техника состоит в том, чтобы наблюдать за неговорящим ребенком, с целью определить, что его интересует. Например, если вы наблюдаете за ребенком во время еды, вы можете увидеть, что он больше интересуется не едой, а питьем и что он нуждается в помощи, чтобы открыть пакет молока. Таким образом, ему могут быть очень полезными символы ПОМОГИ ОТКРЫТЬ, которые значительно расширят его возможности коммуникации.

Стратегия №3: Дневник коммуникативных трудностей

Это те случаи, когда мы не можем понять, что хочет ребенок, и ему очень трудно это объяснить. Например, какой он хочет посмотреть мультфильм. В таких случаях в словарь можно включать не отдельные объекты, а целые классы объектов (например, все мультфильмы, которые ребенок смотрит, категории мультфильмов, которые он предпочитает: про машины, про собачек, про самолеты).

Стратегия №4: Анализ нежелательного поведения

Какой словарь может помочь предотвращать его? Например, если причина истерики в попадании воды на одежду, ребенку нужны слова МОКРЫЙ, СНЯТЬ и т. д.

Что важно учитывать при подборе словаря?

- *В коммуникативной книге должны быть не только существительные.*

Включайте глаголы, прилагательные, местоимения и т. д., иначе ребенок не сможет осуществлять полноценную коммуникацию.

Banajee M., Dicarolo C., & Buras Stricklin S. (2003) провели исследование на 50 детях в возрасте от 24 до 36 месяцев и выявили 9 слов, которые наиболее часто употребляли дети как в свободной игре, так и в различных активностях, организованных взрослыми. Среди этих 9 слов не было ни одного существительного, но были слова функциональной направленности, например: да, нет, еще, то, в, на, помощи, здесь, закончил.

Заложите возможность для ребенка сообщить о чем-либо, обратиться (мама, папа и т. д.), задать вопрос или понять, о чем вы его спрашиваете или что от него хотите.

- *В словарь должны быть включены слова, которые могут использоваться в разных местах, которые посетит ребенок (дома, в реабилитационном центре, в детском саду, в магазине и проч.).*

Стадсклив К. (2019) отмечает, что педагоги склонны включать в словарь (коммуникативную книгу) ребенка только те слова, которые используются непосредственно на занятиях. Marvin and colleagues (1994) изучали речь типично развивающихся дошкольников дома и в школе и выявили, что треть используемых ими слов использовалась только в школе, треть — только дома и треть — и в школе и дома. Таким образом, существует риск лишить ребенка трети необходимого ему словаря. Если вы педагог, составляйте словарь совместно с родителями. Безусловно, родители являются самыми большими знатоками своих детей и могут дать бесценную информацию, а также помочь в сборе информации о том, какие слова нужны ребенку.

- *Учитывайте зону ближайшего развития ребенка, так вы заложите возможность для ребенка расширить словарь и научиться чему-то новому.* Ребенок не ест супы, но вы очень хотите, чтобы ел, — добавьте картинку СУП,

ребенок не интересуется рисованием — сделайте таблицу РИСОВАНИЕ или добавьте картинки РИСОВАТЬ, КРАСКИ и т. п. к любимой тематической таблице ребенка (например, к таблице ТРАНСПОРТ), чтобы иметь возможность предложить ребенку новый вид деятельности. В то же время словарь должен быть оптимальным по количеству слов: на первых этапах обучения большое количество страниц в книге, большое количество картинок на странице может вызывать затруднения у некоторых детей, для них трудности и усилия, связанные с поиском нужной картинки и страницы, могут оказаться выше мотивации вступать в коммуникацию.

- *Учитывайте интересы ребенка* (если ребенок обожает динозавров — сделайте лист с динозаврами).

- *Будьте внимательны к деталям.* Например, если в вашей семье две машины, целесообразно сделать вместо картинки МАШИНА в листе «Посещение мест вне дома» две картинки: МАШИНА МАМЫ и МАШИНА ПАПЫ. Если ваш ребенок любит пить через трубочку, добавьте отдельную картинку ТРУБОЧКА или С ТРУБОЧКОЙ.

Важно отметить, что коммуникативная книга не делается «раз и навсегда». Словарь должен постоянно пересматриваться и обновляться, чтобы соответствовать потребностям ребенка (Trembath D., Dark L. and Balandin S., 2006).

1.8. ЧАСТО ЗАДАВАЕМЫЕ ВОПРОСЫ

1. «Не будет ли использование коммуникативной книги тормозить речь?», «Что, если ребенку будет удобно показывать на картинки и он вовсе не захочет говорить?».

Millar, Light, and Schlosser (2006) провели анализ множества исследований, посвященных влиянию использования альтернативной и дополнительной коммуникации на появление и использование устной речи людьми с нарушениями в развитии. Ни одно исследование не показало негативного влияния альтернативной и дополнительной коммуникации на речь. Положительное влияние на появление и использование устной речи было показано большинством исследований (89%), в которых принимали участие дети и взрослые с интеллектуальными нарушениями и расстройством аутистического спектра от 2 до 60 лет. Кроме того, исследованиями подтверждается, что у неговорящих детей, использующих средства альтернативной и дополнительной коммуникации, улучшаются понимание речи и навыки коммуникации.

2. Коммуникативная книга — это то же самое, что PECS?

Схема обучения, приведенная во второй главе, может вызвать некоторые ассоциации с PECS, поэтому мы хотели бы указать на ряд существенных отличий:

- несмотря на то, что мы уложили процесс обучения в схему, состоящую из последовательности шагов, она не является строгой иерархией построения навыков. Barber M. отмечает, что «коммуникация — не та деятельность, которая может быть проанализирована исходя из задачи и выучена ли-

нейным способом». В зависимости от ребенка мы уже на Шаге 1 можем расширять фразу до четырех слов (Шаг 5), на Шаге 2 ребенок может начать сам открывать книгу и находить нужную картинку (Шаг 4). С некоторыми детьми уже на Шаге 1 нужно отрабатывать сразу несколько карточек, потому что они не могут концентрироваться на чем-то одном (Шаг 3), и т. д.;

- как было показано ранее, теоретические основы работы с коммуникативной книгой не лежат в русле поведенческого подхода. PECS основывается на теории формирования речевых навыков Ф. Б. Скиннера. «Специалисты единодушны в том, что язык ребенка не формируется пассивно с помощью социального подкрепления, как это утверждал Скиннер, а, напротив, в процессе освоения языка дети активно участвуют в решении разных задач» (С. фон Течнер, 2014);
- нет физического обмена карточками.

3. Коммуникативная книга — это то же самое, что другие методики развития речи с опорой на картинки?

Существует ряд методик развития связной речи, расширения словаря с опорой на картинки. Коммуникативная книга в первую очередь предназначена для развития коммуникации. Задачи «научить правильно строить предложение», «научить классификации (слон — это животное, чашка — это посуда)» и т. п. второстепенны. Более того, узнавание символа и указывание на него в ответ на вопрос (например: «покажи, где лошадь») — это навык, совершенно отличный от инициирования коммуникации, когда ребенок выражает свои мысли с использованием этих символов в беседе (Cress, Marvin, 2003). Light, Drager (2007) отмечают, что средства альтернативной и дополнительной коммуникации в большей степени используются как «протез речи», позволяющий пользователю говорить и создавать сообще-

ния, и обращают внимание на то, что требуется развивать использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации для вовлечения ребенка в процесс коммуникации и как контекста для социального взаимодействия. Используйте коммуникативную книгу не только как средство обучения ребенка навыку просьбы и выражения отказа, но и как пространство для коммуникации и взаимодействия. Например, для того, чтобы предложить ребенку вид деятельности, научить делать выбор, обсуждать происходящее и вести диалог. Мы предлагаем вашему вниманию не только пошаговое описание работы, но также различные вариации, идеи и примеры использования таблиц в зависимости от ребенка, его уровня развития и особенностей, а также ситуации.

4. Не будет ли застревания ребенка на шаблоне Я ХОЧУ?

Мы разрабатывали свои коммуникативные книги и методику работы с ними в большей степени в работе с детьми с аутизмом в возрасте от 4 до 7 лет, аутизм во многих случаях сопровождался умственной отсталостью. Таким детям тяжело осваивать широкий круг фраз, например: Я хочу есть яблоко; Дай мне яблоко; Пожалуйста, яблоко и т. п. На первых этапах обучения им необходимо освоить один шаблон.

Как известно, шаблоны и схемы, знакомые предметы, люди, ритуалы — как якорь для детей с расстройством аутистического спектра, они успокаивают их, подсказывают, что нужно делать, и придают им уверенность в бушующем море непонятных стимулов. Дети, которые научились говорить по коммуникативной книге, а затем расширили свои речевые навыки, отошли от шаблона «я хочу» и стали способны достаточно свободно комбинировать слова в предложении, могут возвращаться к этому шаблону в тех ситуациях, которые им непонятны или тревожат их. Таким образом, воз-

вращение к данному шаблону как к спасительному якорю помогает ребенку вести себя социально приемлемо в пугающей его новой обстановке вместо, например, избегания и бурного отказа.

В нашей практике не было случая, когда бы ребенок застрял на данном шаблоне. Дети, у которых появляется устная речь и которые перестают использовать коммуникативную книгу, постепенно осваивают другие способы выражения просьб: «дай мне», «давай будем (прыгать, рисовать)», «пойдем на площадку». Кроме того, когда ребенок достаточно хорошо освоит использование шаблона Я ХОЧУ, родители могут по своему желанию изменить его на тот, который им больше нравится, добавив соответствующие карточки в книгу, например: МАМА, ДАЙ, ПОЖАЛУЙСТА.

Использование различных вариаций построения фразы также зависит от возможностей и ограничений ребенка, обуславливающих его способность к освоению языка.

1.9. ПЛЮСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КНИГ КАК СРЕДСТВА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

- Ребенок быстро сообщает о своем желании, указав на картинку.
- Ребенок сигнализирует о факторах, ухудшающих здоровье, таких как боль, голод, усталость, холод.

Пример: К нам на прием пришла мама с девочкой, в семье есть еще старший сын. Мама обеспокоена тем, что она не понимает, что дети хотят, почему плачут, что их беспокоит. Так, например, их мальчик, когда у него болели зубы, сильно кричал, а родители не могли понять, что происходит с ним. И только через неделю сын полез в рот к маме, стал трогать ее зубы — и мама догадалась, что проблемы там. Зубы, конечно, вылечили под наркозом, и теперь мама вместе с нашими специалистами работает в этом направлении — формирует способность сообщать, сигнализировать о своих потребностях, желаниях, о своем дискомфорте с помощью графических символов в коммуникативной книге.

- Книга является функциональным способом сформировать указательный жест.
- Дети быстро научаются строить фразу по опорной схеме.
- Дети научаются принимать отказ без криков и истерик.
- С детьми становится легче договориться, регуляция и саморегуляция поведения улучшаются.
- В книге ребенок может использовать большое количество визуальных стимулов.
- Книга дает возможность быстрого разворачивания простого диалога.

- Ребенок проявляет активность и вовлеченность в ежедневные жизненные ситуации.
- Книгу легко носить с собой, ребенок в любой момент может начать ею пользоваться, быстро находить нужную карточку (карточки никогда не теряются).

Перечисленные плюсы не означают, что коммуникативная книга является лучшим средством альтернативной и дополнительной коммуникации. Cumley J., Maro J., Stanek M. называют мифом мнение о том, что ребенку необходимо подобрать «идеальное» средство альтернативной и дополнительной коммуникации. Правильнее говорить о **коммуникативной системе**. Эффективная коммуникативная система должна содержать ряд технологий и стратегий, которые могут включать речь, вокализации, жесты, низко- и высокотехнологические средства. «Точно так же как «типичные коммуникаторы» используют широкий набор систем коммуникации (например, язык тела, взгляды, напечатанные и произнесенные вслух слова/фразы/предложения, e-mail, интонации и т. д.), наши ученики, использующие альтернативную и дополнительную коммуникацию, нуждаются в широком разнообразии доступных им средств коммуникации» (Cumley J., Maro J., Stanek M., 2009).

Так, например, вы можете использовать коммуникативную книгу дома и на занятиях, планшет в поездках (или, например, при посещении магазина, поликлиники), коммуникативные доски соответствующей тематики в ванной, на входной двери, над столом для занятий, на холодильнике, а отдельные карточки — для расписания (например, прикреплять к подголовнику впередистоящего кресла, чтобы ребенок во время поездки в машине видел, куда его везут). Безусловно, коммуникативная система ребенка должна создаваться с учетом как его возможностей, так и ограничений.

ГЛАВА 2

С ЧЕГО НАЧИНАТЬ ОБУЧЕНИЕ ПО КОММУНИКАТИВНОЙ КНИГЕ

2.1. ОЦЕНКА ИНТЕРЕСОВ РЕБЕНКА

Мы начинаем учить коммуникации на темы, связанные с предметами, действиями и событиями, которые ребенку известны и интересны. Это обеспечивает мотивацию, внимание и понимание полезности коммуникации.

Но что делать, если ребенок не проявляет ни к чему интереса?

Пример: Аня, 5 лет, диагноз: Расстройство аутистического спектра.

Это было наше первое знакомство с ребенком, мы приехали к семье домой (т. к. девочка не переносила транспорт — ее тошнило) и привезли самый привлекательный, на наш взгляд, материал. Но ее не привлекали ни яркие игрушки, ни игровой материал и к еде она была равнодушна. Девочка смотрела на то, что мы ей предлагаем, потом отворачивалась от нас, иногда уходила в другую комнату. Первой задачей для нас было найти то, что будет значимо для ребенка. Мы наблюдали за ребенком для того, чтобы выяснить ее сенсорные предпочтения. У девочки отмечались стереотипии (наматывание веревок на руки, стук игрушками, скрежет зубами). Аня проявляла особую активность, бегая вперед-назад, качаясь на качелях. Мы понимали, что у ребенка большая потребность в тактильных ощущениях, проприоцептивных, вестибулярных. Таким образом, высокомотивационным для нее было действие, связанное с движением, сначала это было — «качаться в покрывале», затем «делать зарядку под музыку», «обдавливание», «танцы». Аня стала использовать речь для общения, выражая свое желание «Я хочу качаться в постельке», «Я хочу танцевать».

Этот пример показывает, что для того, чтобы у ребенка появилась мотивация общаться с нами и осваивать использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации, может потребоваться время. Людям с ком-

плексными коммуникативными потребностями требуется неоднократное повторение позитивного и успешного опыта коммуникации для формирования мотивации совершенствовать их коммуникативную компетентность (Light J., & McNaughton D. 2014). Чем выше мотивация, тем чаще и охотнее ребенок будет использовать средства альтернативной и дополнительной коммуникации.

2.2. ОЦЕНКА СОВМЕСТНОГО ВНИМАНИЯ И ИНИЦИИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Иногда дети с расстройством аутистического спектра могут не понимать направление взгляда, указательный жест и другие сигналы для совместного внимания, либо сами не умеют управлять вниманием другого человека и инициировать совместное внимание. В таком случае мы начинаем работу с ребенком по системе PECS (Picture Exchange and Communication System, Bondy и Frost, 2002), где обучение обращению является базовой стратегией. Как только ребенок начинает обращаться к взрослому, совершая обмен карточки на предпочитаемый предмет, мы вводим в программу обучения коммуникативную книгу, по которой ребенок достаточно быстро переходит к простой фразе из трех слов, осваивая синтаксическую структуру языка.

Пример: Борис, 4 года, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Маму тревожило проблемное поведение сына (крики, бросание, убегание, капризность). Мама не могла понять, что хочет ребенок. Например, когда сын хотел есть, он стоял перед микроволновкой и молча смотрел на нее. Невозможно было определить, что именно он хочет, какие продукты, есть или пить. Любая поездка могла сопровождаться криком, если ехали не по той дороге, не туда, куда он хотел бы.

Мальчик был взят на занятия по обучению системе PECS. Первостепенной задачей было научить ребенка просить желаемое. На первом занятии при обмене карточки «чернослив» на любимое лакомство с помощью физического помощника мальчик закрывал лицо руками; не воспринимал карточку.

Через два занятия сам выбирал карточку «чернослив» и самостоятельно давал коммуникативному партнеру.

Увеличился зрительный контакт, чаще смотрел на партнера по общению. Реже убегал из-за стола.

Спустя восемь занятий Борис дома стал просить еду с помощью карточек, находил их в альбоме PECS, выкладывал ряд из карточек: картошка, мясо, сок. Мама сделала картинки с изображениями еды на магнитах и повесила на холодильник, теперь мальчик подходил к холодильнику и просил еду. Появилось больше слов — обозначает различные предметы, если начинает какую-то деятельность, которую не разрешает мама, сам себе запрещает ее.

После 14 занятий мама отмечает улучшение понимания обращенной речи, инструкций и осмысленное использование речи («не надо», «уйди», «прыгать» — на батуте, «качаться» — на качелях и др.), особенно речь активизируется вечером. Борис стал значительно больше интересоваться другими детьми, подходить к ним. Чаще и дольше смотрит в глаза, особенно когда говорят о нем, появилась заинтересованность в контакте, если что-то отвергает, то его можно быстро успокоить, переключить на деятельность с помощью карточки PECS. Мальчик привыкает к использованию альбома — на даче, когда просит некоторые виды активности (бассейн, велосипед), приносит альбом PECS — в альбоме ищет и подает соответствующую карточку.

Через 20 занятий составляет предложения-просьбы из 10 карточек с напечатанными словами (без картинок). Например, «я хочу пить красный сок», «я хочу пить сок, есть чернослив». Просит, чтобы проговаривали слова, когда дедушка не откликнулся на просьбу, начал проговаривать их сам. Дома активно пользуется шаблоном для предложений, чтобы попросить еду, и отдельными графическими символами, чтобы попросить игрушку.

Далее с Борисом проводились занятия с использованием коммуникативной книги. Мальчик научился составлять распространенные предложения при помощи коммуникативной книги (например, «я хочу мяч колючий желтый (зеленый, синий)», «я хочу лепить из пластилина маленький (большой, средний) шар»). Проявляет инициативу в коммуникации и общается: сам берет коммуникативную книгу, подходит к взрослому, выражает просьбу

при помощи предложения, принимает отказ. Ездит с коммуникативной книгой к бабушке, общается при помощи книги с членами своей семьи, педагогами. Проблемное поведение не отмечается. Появился интерес к игрушкам, книжкам, совместным играм со взрослыми.

2.3. ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ РЕБЕНКА В ПОВСЕДНЕВНЫХ РУТИНАХ

Использование ежедневных дел — рутин — для обучения ребенка навыкам общения является неотъемлемой частью в построении индивидуальной программы помощи для ребенка и его семьи. Такой подход дает возможность регулярно тренировать навыки функциональной коммуникации и развития языка дома в повседневной жизни. К рутинам можно отнести такие ежедневные активности, как просыпание, одевание/раздевание, туалет, умывание/купание, прием пищи, самостоятельная игра с игрушками/предметами, игра вместе с взрослым человеком, игра с другими детьми, занятие за столом, чтение книги/просмотр фильма, прогулка, поход в магазин, поездки, диалог, участие в домашних делах, засыпание, сон.

Для оценки компетенций ребенка в повседневных рутинках мы используем следующий диагностический инструментарий:

1. Интервью о повседневных рутинках

RBI-SAFER Combo Combination of the Routines-Based Interview Report Form (McWilliam, 2003) and the Scale for Assessment of Family Enjoyment within Routines (Scott & McWilliam, 2000) R. A. McWilliam (2006).

1. Название рутины	Для каждой рутины напишите ее название, например, просыпание, завтрак, мытье рук и пр.			
<p>2. Описание рутины</p> <p>Используя вспомогательные вопросы, обсудите с родителем, как протекает рутина. Кратко запишите описание рутины.</p>				
3. Вовлеченность	Кратко опишите вовлеченность / участие ребенка, например, протягивает руки во время одевания, внимательно слушает во время чтения, подпевает во время пения и пр.			
4. Самостоятельность	Кратко опишите, что может делать ребенок сам, например, сам пьет из чашки, сам расстегивает молнию, сам выбирает, во что играть и пр.			
5. Социальное взаимодействие	Кратко опишите, как ребенок участвует в общении во время рутины, например, сообщает о том, что хочет попить во время еды, спрашивает, о том, что будет на завтрак, улыбается и смеется, когда мама поет песенку, и пр.			
<p>6. Удовлетворенность рутиной (обведите одну цифру): когда рутина обсуждена полностью, спросите, насколько родитель удовлетворен тем, как она происходит. Попросите его оценить удовлетворенность по шкале от 1 до 5 баллов. Обведите соответствующую оценку.</p>				
1	2	3	4	5
Не удовлетворены				Удовлетворены полностью

7. Какие области развития играют решающую роль в выполнении рутины (обведите все области, навыки из которых необходимы для выполнения рутины).

Моторика: крупная мелкая	Умственное	Коммуника- тивное	Социальное Эмоциональ- ное	Выполне- ние задач
-----------------------------	------------	----------------------	----------------------------------	-----------------------

2. Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships (MEISR)

R. A. McWilliam and Naomi Younggren (2012) Original: R. A. McWilliam and Shana Hornstein © 2007 Prepublication version, which will expire when the MEISR is published by Paul H. Brookes Publishing Co. Этот инструмент дает информацию о функционировании ребенка в ежедневных процедурах (рутинах), оценку участия, независимости и социальных отношений ребенка внутри рутин, а также информацию о функционировании ребенка в адаптивных, когнитивных, коммуникационных, моторных или социальных навыках внутри рутин.

Очень часто семьи, воспитывающие детей с особыми коммуникативными потребностями, сталкиваются с большими трудностями при необходимости каждый день общаться и договариваться с ребенком, кормить, мыть и одевать его, ездить с ним в транспорте, ходить по улицам, посещать общественные места, играть с ребенком, читать книги и т. п.

Занимаясь развитием коммуникации и языка, с помощью коммуникативной книги мы поддерживаем обучение ребенка навыкам, имеющим отношение к активностям повседневной жизни (рутинам). Именно ежедневные дела (рутины) являются отличным способом включения ребенка в коммуникативное взаимодействие и диалог.

Рутины всегда состоят из определенной цепочки действий (серии шагов).

Пример 1: серия шагов для активности «ИГРАТЬ С ИГРУШКОЙ» с использованием коммуникативной книги:

1) принять решение поиграть (игрушки или графические символы, изображающие игрушки, должны быть доступны ребенку);

2) взять необходимую игрушку (если ребенок достал игрушку самостоятельно, то обязательно покажите ему в коммуникативной книге графические символы «Я ХОЧУ ИГРАТЬ С ИГРУШКОЙ» и символ самой игрушки, например «МЯЧ», «Я ХОЧУ ИГРАТЬ МЯЧОМ», и конечно, необходимо предъявлять символ одновременно с речью);

3) играть в зависимости от выбранной игры;

4) играть с участием партнера: сообщить о своем желании играть вместе (графический символ — «ИГРАТЬ С МАМОЙ», «ИГРАТЬ С ДРУЗЬЯМИ»); выразить согласие или несогласие по поводу присоединения партнера (если ребенок приблизился к вам с игрушкой — воспримите это как предложение поиграть; прокомментируйте его действия — «Я ХОЧУ ИГРАТЬ С МАМОЙ» и поиграйте вместе; будьте внимательны к любым сигналам ребенка; поддерживайте диалог с ребенком: отвечайте на его инициативу, делайте паузы, комментируйте происходящее и ответы ребенка, выполняйте просьбы; говорите кратко, понятно; соотносите свои слова с предметами, действиями и графическими символами в коммуникативной книге);

5) убрать игрушки (для того чтобы ребенок мог собрать игрушки после окончания игры, используйте графический символ «УБРАТЬ», а также контейнер, ящик для игрушек).

Пример 2: серия шагов для активности «МЫТЬ РУКИ» с использованием коммуникативной книги:

1) принять решение вымыть руки (мыть руки лучше в одних и тех же ситуациях, что поможет ребенку лучше ориентироваться в событиях: после прогулки, после

посещения туалета, перед едой, после рисования, когда видно, что руки грязные); словесную инструкцию сопровождайте графическим символом «МЫТЬ РУКИ»;

2) подойти к раковине; в ванной комнате над раковиной можно прикрепить графические символы для каждого шага рутин «Мыть руки»:

- засучить рукава;
- включить воду;
- намочить руки;
- намылить руки;
- потереть руки;
- смыть мыло (после того, как мыло с рук смыто, обратите внимание ребенка на то, что ручки чистые, но мокрые, покажите соответствующий графический символ «МОКРЫЙ»);
- снять с крючка свое полотенце;
- вытереть руки (покажите соответствующий графический символ «СУХОЙ»);
- повесить полотенце.

Таким образом, для каждой ежедневной активности можно сделать расписание с графическими символами, отражающее последовательность шагов в каждой рутине.

Пример: Таня, 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Для обучения девочки навыкам направленного общения мы поставили задачи по использованию коммуникативной книги для выражения своих желаний и сообщения того, что сейчас будет, и задачи на развитие бытовых навыков: мыть руки, убирать игрушки на место, пользоваться туалетом.

В результате обучения девочка стала подводить взрослого к коммуникативной книге и показывать то, что она хочет: «Я хочу пойти играть», или показывать, что сейчас будет делать: «Мыть руки», «Гулять» и др. Научилась

следовать определенной последовательности социально-бытовых навыков: перед завтраком, обедом, ужином мыть руки; перед прогулкой за собой убирать игрушки на место; самостоятельно пользоваться туалетом (раньше «ходила в туалет» в штанишки). Со слов бабушки, внучка стала спонтанно произносить отдельные слова-просьбы.

2.4. ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ РАЗЛИЧАТЬ ГРАФИЧЕСКИЕ СИМВОЛЫ (РИСУНКИ, ФОТОГРАФИИ, ПИКТОГРАММЫ)

Это оценка включает в себя выбор графических символов для ребенка.

Romski and Sevcik (2005) называют мифом широко тиражируемое представление о том, что ребенок может изучать символы только проходя по ступеням всю иерархию от реальных объектов к фотографиям, затем к рисованным, позже к более схематическим изображениям и только затем к напечатанным словам. Данные выводы подкрепляет исследование, проведенное Namy, Campbell, and Tomasello (2004), согласно которому этот миф не основывается на научных данных о том, как происходит обучение языку. В действительности маленькому ребенку может быть не важно, использует он абстрактные или более конкретные символы, поскольку их функция для него одинакова. Исследование показало, что маленькие дети, осваивающие использование символов, без труда запоминают широкий ряд символов вне зависимости от их формы.

Тем не менее важно определить, какие типы символов значимы для ребенка. Выбор может быть обусловлен тем, какие символы родители считают наиболее доступными и приемлемыми для их ребенка (Romski and Sevcik, 2005). У части детей понимание картинок ограничено, причем иногда им труднее понимать фотографии, чем рисунки (Dixon, 1981; McNaughton, Light, 1989). Мы используем в работе с ребенком цветные символы, если он их распознает и идентифицирует. Некоторые дети не способны различать цвета или не способны использовать цветовую информацию (Fagan, 1987), в этом случае мы обучаем ребенка общению с помощью черно-белых графических символов.

Также многие дети эффективно используют комбинацию реальных фотографий, карточек PCS и слов/фраз в их коммуникативной системе (Cumley J., Maro J., Stanek M).

2.5. ОЦЕНКА ФУНКЦИЙ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Информацию о нежелательном поведении ребенка мы используем, чтобы получить представление о различных его интересах, удовольствиях или страхах. Проблемное поведение ребенок демонстрирует по одной или по нескольким нижеприведенным причинам в таблице 5.

Таблица 5

Причины нежелательного поведения:
1. Доступ к желаемому предмету или действию
2. Прекращение нежелательного стимула или действия
3. Привлечение внимания
4. Получение сенсорных ощущений (самостимуляции)

Пример: Вова, 6 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Запрос семьи: уменьшение частоты проблемного поведения (кричит, плачет, не выполняет требований взрослого).

Функция поведения Вовы — требование желаемого или отказ от предлагаемой деятельности.

Задача для ребенка и семьи — формировать навык просьбы желаемого, отказа от нежелательной деятельности при помощи коммуникативной книги.

Результат для ребенка и семьи — Вова выражает просьбу желаемого с помощью вербального высказывания (речевые возможности ограничены) с опорой на коммуникативную книгу: «Я хочу играть...», «Я хочу пойти...» и др. Научился договариваться со взрослым о том, какие активности будут использоваться в течение дня. Мальчик показывает на картинку с нежелательной деятельностью и на напечатанное слово под ней, затем — на напечатанные слова «я не хочу». Например, показывает и проговаривает фразу «Петь, я не хочу», «Сейчас — играть с игрушкой» или «Я хочу рисовать фломастерами». Соответственно снизилась частота проблемного поведения.

2.6. ОЦЕНКА ОКРУЖЕНИЯ РЕБЕНКА

Специалистам необходимо тесно сотрудничать с семьей ребенка. Дети не станут компетентными пользователями альтернативной и дополнительной коммуникации, если члены семьи не будут понимать и поддерживать их. Мы обязательно разговариваем с родителями о коммуникативных возможностях их ребенка, о шансах ребенка участвовать в коммуникации и в интересных для него занятиях. Родители должны понимать, что графические символы — это не просто набор картинок, а система коммуникации. Это слова ребенка, которые в данное время заменяют или дополняют устную речь. Очень важно, чтобы ребенок учился использовать графические символы не только на занятиях, в реабилитационном центре, но также дома и в тех местах, которые посещает семья. В использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации должна быть вовлечена вся семья (например, мама одного из детей, с которым мы работали, последовательно приводила на наши занятия с ребенком папу, старшую сестру, бабушку, чтобы они увидели, как работают и используются средства АДК). Thunberg (2001) справедливо утверждает: «Не так важно, насколько изумительную систему альтернативной и дополнительной коммуникации смогут придумать специалисты, если близкие ребенка не включены в процесс, чувствуют себя неуверенно и ведут отстраненно, у этой системы нет ни единого шанса на успешную работу, поскольку коммуникация не терпит ограничений. При планировании АДК-решения основные усилия следует направить на изменение окружающей среды и социального окружения ребенка».

Вот несколько идей того, как родители могут максимально включиться в помощь ребенку в освоении средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

1. Самим стать пользователями АДК.

Кристин Стадсклив (психолог абилитационной клиники для детей с особыми потребностями, больница Университета г. Осло, Норвегия) справедливо утверждает, что вокруг детей, нуждающихся во вспомогательных средствах

коммуникации, крайне мало примеров использования (моделей) языка с помощью вспомогательных средств. Так, согласно исследованию Стивена фон Течнера (2018) 65,2% детей, нуждающихся во вспомогательных средствах, никогда не встречали взрослых, использующих АДК, и как следствие у таких детей крайне мало потенциальных партнеров, использующих вспомогательные средства, то есть тот язык, которым они владеют. Следовательно, если мы хотим, чтобы ребенок общался с нами при помощи АДК, мы должны быть для него примером использования АДК. Например, делать комментарии: «Ты играешь с вертолетом, вертолет летит!», задавать вопросы: «Куда пойдём гулять?», предлагать: «Ты хочешь рисовать красками?».

2. Создать дома среду, наполненную АДК.

Чем больше у ребенка возможностей использовать средства альтернативной и дополнительной коммуникации, тем быстрее он станет их уверенным пользователем. Подробнее — в разделе Шаблоны для создания среды.

3. Создавать коммуникативные ситуации.

Создавайте такие ситуации, которые побуждают ребенка инициировать коммуникацию. Например: уберите из зоны доступа ребенка пульт от телевизора, дайте краски, но «забудьте» про кисточку, дайте контейнер с транспортом, но уберите из него его любимый самолетик и т. д.

2.7. ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ СИМВОЛОВ

В альтернативной и дополнительной коммуникации выделяют сигнальные, командные и экспрессивные графические символы, пониманию и использованию которых мы обучаем детей в спектре аутизма.

Сигнальные графические символы обозначают предстоящие действия и события и используются для сообщения ребенку некоторой информации. Взрослый сам указывает на графический символ либо делает это, направляя руку ребенка. Цель обучения сигнальным символам — получить возможность сообщить что-то ребенку, чтобы он представлял, что произойдет. Чтобы сообщить, что действие или событие заканчивается, можно использовать карточку «крестик». Исходя из нашего опыта, дети с аутизмом лучше понимают графическое «Все, закончено», чем устное.

Часто дети с расстройством аутистического спектра не понимают, что с ними будет сейчас происходить, или беспокоятся при изменении обстановки, сопротивляются, если им предлагают участвовать в чем-то новом. В таком случае мы помогаем им понять, что сейчас будет происходить с помощью расписания на день, а о переходе от одной деятельности к другой мы сообщаем сигнальными символами. Также мы используем сигнальные символы и для обозначения действий внутри занятия. Такой подход называется рамочной структурой, контролируемой сигналами.

При обучении сигнальным символам важно предъявлять их непосредственно перед сигнализируемым действием или событием, чтобы ребенок установил связь между ними. Когда сигнал освоен, интервал между его предъявлением и обозначаемой ситуацией нужно постепенно увеличивать, чтобы можно было говорить и об отсроченных событиях. Также это будет заделом для того, чтобы ребенок научился просить то, что будет происходить позднее.

Детям с аутизмом часто бывает трудно понять порядок предстоящих событий, в этом случае мы обучаем их такой конструкции предложения, как «сначала это, потом то».

Например, говорим детям: «сначала вкладыши, потом качели» или «сначала рисовать, потом играть с игрушкой» и др. Как правило, дети быстро понимают эту структуру и соглашаются подождать или сделать сначала что-то другое, если они знают, как это выразить.

Чтобы ребенок научился понимать, что символ соответствует определенному слову, мы используем графические символы одновременно с речью.

Командные графические символы помогают управлять действиями ребенка — включаться в деятельность или прекратить какое-то действие. Цель обучения командным символам — регулирование поведения ребенка.

Экспрессивные графические символы помогают ребенку обращаться к другим людям, чтобы выразить свое желание, сообщить информацию о предмете или событии, прокомментировать происходящее и др. Цель обучения экспрессивным графическим символам — обучение функциональному использованию символов и тому, как инициировать коммуникацию со взрослыми. При этом собеседник должен понимать символы и соответствующим образом на них отвечать или реагировать. Во время обучения ребенку можно помогать указывать на графические символы, но только при необходимости.

Обучение использованию экспрессивным символам в коммуникативной книге для выражения себя, своих потребностей и желаний

Как уже говорилось выше, мы используем желание ребенка получить предпочитаемый для него предмет, предварительно выясняя интересы и пристрастия ребенка. Сначала предоставляем в поле зрения ребенка предмет (еда, питье, игрушка и др.), который он точно захочет получить. Потом дожидаемся, когда ребенок как-то продемонстрирует свое желание (потянется к предмету, будет кричать и т. п.), и указываем пальцем ребенка на графический символ, после чего отдаем желаемый предмет. Постепенно

обучение, направленное на экспрессивное использование коммуникации, способствует развитию коммуникативной инициативы. Первые символы особенно важны, т. к. на них базируется понимание, как вообще можно использовать средства альтернативной коммуникации. Поэтому к выбору начального словаря для каждого конкретного ребенка мы относимся очень серьезно. Первые экспрессивные символы, которым мы обучаем детей по коммуникативной книге, это символы, обозначающие конкретные предметы или действия (например, сок, печенье, кукла), чтобы ребенок точно получил то, что хочет (например, если ребенок показывает на символ, обозначающий «ПИТЬ», то собеседнику сложно понять, что хочет пить ребенок: воду, компот, чай). Постепенно коммуникативным последствием высказывания будет являться не то, что ребенок получает предмет, который хочет получить, а то, что его понял собеседник. Важно, чтобы партнер по коммуникации не просто подкреплял свою речь отдельными ключевыми словами, но и как можно раньше начинал дополнять каждое свое высказывание синтаксически связанными символами. Таким образом, мы даем ребенку фиксированную синтаксическую структуру предложения. Предложения всегда начинаются с «Я ХОЧУ» и могут расширяться: ребенок может выразить то, что он хочет, с разными свойствами. Мы предлагаем ребенку новые символы в предложениях со знакомыми остальными словами. Например, Я ХОЧУ ПИТЬ СОК **СТРУБОЧКОЙ**, или Я ХОЧУ ПИТЬ СОК **ОРАНЖЕВЫЙ**, или Я ХОЧУ ПИТЬ **ВОДУ** (новые символы здесь выделены жирным шрифтом). В итоге синтаксические рамки, семантические рамки и знакомые слова в предложении помогают ребенку понять как значение нового символа, так и смысл предложения в целом.

2.8. КАКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ОТМЕЧАЮТ РОДИТЕЛИ

- Дети проявляют инициативу, активность и участие во взаимодействии с окружающими людьми.
- Дети освоили навык просьбы с помощью коммуникативной книги; радуются от того, что их понимают и они сами могут сообщать о своих потребностях и желаниях, рассказать о том, что им важно.
- Дети лучше понимают речь и ситуации.
- Дети включаются в ситуацию общения людей, связанных с ними совместным действием, и сами становятся реальными участниками процесса коммуникации.
- У детей уменьшилась частота проблемного поведения.
- Дети используют в речи личное местоимение Я.
- У многих неговорящих детей появилась функциональная речь.

ГЛАВА 3

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОМОЩИ КОММУНИКАТИВНОЙ КНИГИ

3.1 БАЗОВЫЙ СЛОВАРЬ

Базовый словарь составляется из слов, которые часто используются в речи и могут относиться к любой ситуации, теме разговора, использоваться в разговоре с любым человеком. Таким образом, базовый словарь не требует частых пересмотров и изменений. Часть этих слов может быть включена также в таблицы языкового инструментария для облегчения навигации. Обучайте ребенка использованию базовых слов в естественных ситуациях, когда их использование уместно и функционально.

ДА 	НЕТ 	НЕ ЗНАЮ 	НРАВИТСЯ 	НЕ НРАВИТСЯ 	СМОТРИ 
ПРИВЕТ! 	ДО СВИДАНИЯ 	СПАСИБО 	ПОЖАЛУЙСТА 	РАД 	РАСТРОЕН 
ТЫ 	УСТАЛ 	ПЕРЕРЫВ 	УЙТИ 	СТОП! 	ВЗЯТЬ 
ХОРОШО 	ПЛОХО 	ДРУГОЙ 	ЕЩЁ 	ДАЙ 	ПАДАТЬ 

При помощи таблицы базовых слов вы можете помочь ребенку научиться:

- говорить *Привет!* / *До свидания* — помогите ребенку указать на эти картинки, когда вы приходите куда-либо или уходите, когда приходит/уходит кто-то домой/из дома. Вы

также можете использовать отдельные карточки. Мы часто используем коммуникаторы с возможностью записи одного сообщения (одной кнопкой), с картинками «Привет!» и «До свидания»;

- отвечать на вопросы. В таблицах языкового инструментария расположен крестик, о котором мы подробнее расскажем ниже и который в первую очередь предназначен для сообщений взрослого ребенку. Здесь да/нет/не знаю дают возможность ребенку ответить на вопросы взрослого.

- Ты хочешь надеть эту футболку?

- Нет, другую.

- говорить *спасибо/пожалуйста*. Эти слова смогут освоить более опытные пользователи коммуникативной книги, которые уже умеют проявлять инициативу в коммуникации, составлять фразы при помощи графических символов. Вы можете включать слово «Пожалуйста» в просьбу: «дай, пожалуйста, конфету» или «еще, пожалуйста»;

- понимать, что с ним происходит (дать обратную связь), или выражать свое состояние:

- ты устал/я устал;

- ты хочешь уйти/я хочу уйти;

- ты рад/я рад и т. д.;

- комментировать, обращать внимание, выражать свое отношение:

- смотри, собака;

- не нравится (не люблю) вырезать;

- взрослый: «Где кукла?»,

- ребенок: «Упала».

- обращаться к кому-либо или указывать на кого-либо, говорить о ком-то (например, ты, он, она, они, мама, папа, баба Оля, няня, Вася, Галина Петровна).

3.2. ТАБЛИЦЫ ЯЗЫКОВОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ

3.2.1. «Я» ИЛИ «Я ХОЧУ»

Почему обучение по коммуникативной книге начинается именно с Я ХОЧУ? В коммуникативной системе Райнхольда Леба (Германия), состоящей из 60 пиктограмм, предлагается следующее объяснение: «Человек, который не может свободно общаться с другими людьми, особенно изолирован и зависим. Для преодоления этой ситуации мы должны постоянно пробуждать в нем потребность желать, чтобы потом научить его уметь выразить эти желания самому. Поэтому двумя самыми важными словами являются Я ХОЧУ. И уже на втором плане стоит предъявление требований к ребенку по принципу ТЫ ДОЛЖЕН» (цит. по Шипицина Л. М., 2005). Действительно, когда ребенок осваивает навык просьбы, функция предложения, начинающегося с Я ХОЧУ, значительно расширяется: ребенок может таким образом комментировать свои действия, педагог или родитель может сообщать о планах (элемент расписания: Я ХОЧУ СТРИЧЬ НОГТИ, Я ХОЧУ ПОЙТИ В БАССЕЙН), педагог или родитель может приглашать к совместной деятельности (взрослый показывает Я ХОЧУ ИГРАТЬ МАШИНКОЙ — катает машинку).

Существует два варианта картинок для выражения просьбы: Я ХОЧУ может быть написано на одной карточке, либо используются две карточки Я и ХОЧУ.

Доводы в пользу первого варианта приводит А. Bondy: «Нужно заметить, что «я хочу» представляет собой один символ, т. к. едва ли ребенок может представлять чьи-то еще желания на данном этапе, кроме того, само по себе местоимение «я» едва ли может использоваться в каком-либо еще контексте».

Мы экспериментировали с обоими вариантами и остановились на втором варианте по следующим причинам:

- мы учим ребенка указывать на картинки и проговариваем фразу по картинкам. Ребенок должен четко указывать на картинки, параллельно мы размеренно и четко произно-

сим каждое слово фразы, например: «я хочу есть конфету». Дети достаточно быстро усваивают ритм этой фразы и показывают на картинки, соответствующие каждому ее слову: одно слово — одна картинка и один указательный жест. Если слова «я хочу» написаны на одной карточке, то ребенка это сбивает с ритма и путает;

- начиная предложение с Я, мы стимулируем ребенка выделить себя как субъекта деятельности, как личность, от которой исходит инициатива в коммуникации. Данное утверждение вступает в конфронтацию с утверждением А. Bondy и этому есть два объяснения. Во-первых, в русском языке «Я» — это не только местоимение. «Я» также в значении несклоняемого существительного употребляется для обозначения себя самого в окружающей среде как *личности* (Ожегов С. И., 1984). В английском языке местоимение «I» не несет такой смысловой нагрузки. Во-вторых, Б. Ф. Скиннер не признавал идею личности или самости, которые стимулируют и направляют поведение. Согласно Скиннеру (PECS основывается на поведенческом анализе и теории вербального поведения Скиннера) «в поведенческом анализе человек рассматривается как организм., который обладает приобретенным набором поведенческих реакций» (Skinner, 1974). Между тем такие, например, теоретические концепции К. Роджерса, как Я (Self), рост личности, влияние психотерапии на личностные изменения, много раз эмпирически проверялись и подтверждались (Хьелл Л., Зиглер Д., 2000).

Пример: Вася 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Вася освоил использование карточек PECS, причем со временем стал использовать любые подручные средства для выражения просьбы. Например, он мог принести маме свой красный трактор и синий кубик и указать на компьютер, сообщая ей тем самым, что он хочет смотреть мультфильм про синий трактор. Далее мы обучали Васю использованию коммуникативной книги. У Васи не

было устной речи, он был способен произносить отдельные гласные. С помощью коммуникативной книги Вася научился составлять фразы из 3–4 слов, которые начинались с Я ХОЧУ. Ранее, чтобы обратить на себя внимание взрослого, который, например был занят общением с другим ребенком, Вася подходил, брал взрослого за лицо и поворачивал его лицо к себе. На занятиях по коммуникативной книге Вася научился говорить: «Я». Теперь, чтобы обратить на себя внимание взрослого, он вставал рядом и с удовольствием громко произносил «Я» — несколько раз, пока взрослый не поворачивался к нему.

Если у ребенка возникают проблемы с символом «Я», Л. М. Шишицина (2005) рекомендует на символ наклеить его маленькую фотографию.

3.2.2. КРЕСТИК — «НЕТ»

Самый частый вопрос, который нам задают родители при обсуждении коммуникативной книги: что, если у меня не будет того, что ребенок попросит, или я не смогу ему это дать?

Есть несколько распространенных причин, по которым ребенок не принимает отказ и продолжает настаивать на своем, когда вы говорите «нет»:

- ребенок очень хочет получить желаемое;
- ребенок не привык получать отказ;
- ребенок считает, что вы просто не понимаете, что ему нужно, и, например, продолжает тянуть вашу руку в сторону желаемого предмета, слово «нет» он при этом не воспринимает.

Здесь мы вновь возвращаемся к тому, что, используя коммуникативную книгу, мы не просто обучаем ребенка навыку просьбы предметов, мы строим с ребенком коммуникацию и обучаем его коммуникативным навыкам. Стивен

фон Течнер (2009), анализируя примеры обучения детей пониманию карточки НЕТ, пишет: «Реакция детей на ответ НЕТ показывает, что использование ими фотографий и пиктограмм не зависит от получения предметов, главное для них, что их понимают. Это общеизвестный факт, что люди с аутизмом и интеллектуальной недостаточностью могут реагировать вызывающим поведением на отказ. Следовательно, очень важно, что они учатся не только просить, но и принимать отказ».

Для того, чтобы сделать слово «нет» видимым, объяснить, что желаемого предмета больше нет (пузыри закончились, печенье съели), показать ребенку, что мы его поняли, но не выполним его требование, научить ребенка принимать отказ, на каждой странице в наших коммуникативных книгах есть крестик, обозначающий «нет» или «всё».

Слово «всё» мы используем на занятиях: например, показываем на картинку ЗАНИМАТЬСЯ или картинку с изображением игрушки, которой увлекся ребенок: «заниматься всё», или «домик всё» или «батут всё, сейчас пятая группа». Дома родители могут использовать слово «всё» следующим образом: «гулять всё, сейчас домой», «телевизор всё, сейчас спать». Часто, произнося подобные фразы, мы обозначаем окончание деятельности жестом, похожим на крестик, скрещивая руки перед собой. Дети хорошо воспринимают этот жест и быстро его усваивают.

Также крестик и дополнительно жест мы используем для слова «нет».

Например, ребенок просит конфету:

- покажите на картинку «конфета», затем на крестик, проговаривая: «конфеты нет», дополните фразу жестом «всё» — скрещиваем руки.
- если ребенок все еще в ожидании или настаивает на своем, проговорите фразу несколько раз, чтобы он убедился, что вы не выполните его требование.

Некоторым детям на первых шагах обучения может быть трудно понять значение фразы, например КОНФЕТЫ НЕТ, показанной на картинках, которые находятся на зна-

чительном расстоянии друг от друга в коммуникативной книге. В этом случае вы можете сделать отдельную карточку с крестиком и прикладывать его непосредственно поверх картинки КОНФЕТА, также можно положить карточку поверх желаемого предмета.

Ребенку может быть легче принять отказ, если будет предложена альтернатива (конфеты нет, есть печенье), будет переключено внимание (пузыри всё, сейчас сенсорная комната) или будет предложено расписание (играть всё, сейчас домой).

Усвоив этот символ, ребенок легче и быстрее обучается использованию других символов с частицей «не», которые во многих системах представляют собой символ, перечеркнутый крестиком (в таблицах, примеры которых приведены в нашем пособии, это, например, картинка «не хочу»).

Пример: в нашем центре выключатели многочисленных ламп в музыкальном зале находятся рядом с входной дверью, на уровне, доступном детям. Когда дети собирались возле двери, чтобы идти в группу, эти выключатели манили их к себе и детей сложно было остановить, свет включался и выключался. Как только мы повесили рядом с выключателями символ: ладонь, перечеркнутая красным крестиком, проблема была решена. Если ребенок подходит к выключателю, мы показываем ему на этот символ: «выключатель нет». Дети быстро усваивают эту инструкцию (еще и потому, что в центре широко используются средства альтернативной и дополнительной коммуникации) и большинство, подбегая к выключателям, смотрят на картинку-символ и отходят, не нажимая их.

3.2.3. НЕ ХОЧУ

Наша практика показывает, что с помощью «крестика» дети также часто выражают отказ от предлагаемой деятельности.

У ребенка должна быть возможность выразить не только просьбу, но и отказ. С этой целью вы можете обучить ребенка пользоваться картинкой НЕ ХОЧУ.

Например, вы отработываете фразу: Я ХОЧУ МАТРЕШКУ. Ребенок просил ее много раз, наконец она ему надоела. Ребенок может по-разному выразить нежелание больше играть с матрешкой: оттолкнуть от себя игрушку, встать из-за стола и отправиться в сенсорную комнату, закричать, упасть на пол или потянуться к другому предмету, например мыльным пузырям. Покажите рукой ребенка: Я НЕ ХОЧУ МАТРЕШКУ. После чего перейдите к просьбе желаемого предмета, например: Я ХОЧУ ПУЗЫРИ, Я ХОЧУ В СЕНСОРНУЮ КОМНАТУ.

3.2.4. УБЕРИ

Нередко дети с расстройством аутистического спектра плохо воспринимают словесные инструкции. Инструкция при помощи картинки дает лучшие результаты, так же как и отказ при помощи картинки с изображением крестика.

Например, ребенок играет с машинками, сидя за столом. Ребенку надоело играть с машинками, и он захотел играть с музыкальным центром, или следующим пунктом расписания вашего занятия с ним будет двигательная активность, поэтому вы должны закончить игру и убрать игрушки в коробку. Покажите: МАШИНКИ ВСЁ (крестик), затем: УБЕРИ или УБЕРИ МАШИНКИ. Положите рукой ребенка машинку в коробку, покажите еще раз УБЕРИ, положите еще одну машинку в коробку.

Ребенок выражает протест:

- если вы пользуетесь на своих занятиях расписаниями, покажите ребенку: МАШИНКИ ВСЁ (крестик), СЕЙЧАС ДВИЖЕНИЕ, затем УБЕРИ;
- старайтесь максимально привлечь ребенка к выполнению инструкции УБЕРИ; если вы после данной инструкции бу-

дете собирать игрушки сами, то у ребенка может закрепиться данное поведение: он выражает протест, а педагог собирает игрушки;

- если у ребенка есть навык имитации, уберите одну или несколько игрушек сами, затем протяните игрушку ребенку, покажите и скажите УБЕРИ;
- используйте метод «рука-в-руке», собирая игрушки рукой ребенка. Если ребенок не хочет брать игрушку, держите руку ребенка в своей руке, протягивайте ее за игрушкой, игрушку берите своей рукой;
- есть дети, которые не возьмут предмет со стола, чтобы его убрать, но возьмут его из ваших рук. Возьмите игрушку и положите на место (например, если вы играли с пирамидкой и разбросаны колечки, наденьте колечко на пирамидку). Следующее колечко возьмите и протяните ребенку, повторяя инструкцию и указывая на картинку «УБЕРИ». Используйте данную тактику как переходную к тому, чтобы ребенок сам начал брать предметы.

Ребенок также может использовать символ УБЕРИ, чтобы выразить отказ (взрослый протягивает шапку, ребенок не хочет надевать — УБЕРИ), сообщить, что предмет ему больше не нужен (поиграл на столе с детским пианино, оно мешает поставить перед собой другую игрушку, ребенок показывает на карточку УБЕРИ; ребенок поел или хочет за обедом читать книгу, листать журнал, показывает УБЕРИ ТАРЕЛКУ, чтобы мама отодвинула тарелку и кормила его, пока он рассматривает картинку).

3.3. СХЕМА ОБУЧЕНИЯ

В разделе «Развитие речевой коммуникации» были описаны основные этапы работы по коммуникативной книге в соответствии с онтогенезом речевой коммуникации. В разделе «С чего начинать обучение по коммуникативной книге» был описан первый этап: актуализация мотива коммуникации. Здесь мы опишем схему обучения на втором этапе: формирование смыслового содержания. Первую стадию данного этапа 1 картинка — 1 слово вы можете как пройти по коммуникативной книге, так и использовать, например, PECS. Данный раздел посвящен обучению начиная со второй стадии: 3 картинки — 3 слова.

Содержание раздела «Схема обучения»

Шаг 1. Ребенок указывает на три картинки, составляя фразу «Я ХОЧУ» + желаемый предмет/активность с физической поддержкой.

- Знакомство с коммуникативной книгой
- Функции коммуникативного партнера и физического помощника
- Формируем указательный жест
- Оречевление
- Удовольствие от взаимодействия
- Критерии прохождения

Шаг 2. Ребенок составляет фразу из трех слов сам, указывая на соответствующие картинки в таблице без физической поддержки.

- Ослабление физической поддержки
- Ослабление речевой поддержки
- Не только просьба
- Критерии прохождения

Шаг 3. Расширение словаря: ребенок выбирает желаемый предмет/активность в тематической таблице.

- Критерии прохождения

Шаг 4. Поиск нужной страницы в коммуникативной книге.

- Критерии прохождения

Шаг 5. Расширение фразы

- Свойства предметов

ШАГ 1. РЕБЕНОК УКАЗЫВАЕТ НА ТРИ КАРТИНКИ, СОСТАВЛЯЯ ФРАЗУ «Я ХОЧУ» + ЖЕЛАЕМЫЙ ПРЕДМЕТ/АКТИВНОСТЬ С ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКОЙ. ЗНАКОМСТВО С КОММУНИКАТИВНОЙ КНИГОЙ

Положите коммуникативную книгу перед ребенком, открыв на той странице, с которой вы планируете работать. Если ребенок заинтересовался книгой, дайте ему возможность рассмотреть картинки, полистать ее.

Функции коммуникативного партнера и физического помощника

Коммуникативный партнер:

- осуществляет коммуникацию с ребенком;
- при обучении навыку просьбы ждет инициативы от ребенка (ребенок тянется за желаемым предметом, смотрит на предмет, протягивает руку педагога в сторону предмета и т. п.);
- дает ребенку желаемый предмет в ответ на просьбу, выраженную при помощи коммуникативной книги (кусочек печенья, немного сока в стакане, машинку и т. п.);
- предлагает ребенку / привлекает внимание ребенка к пред-

мету или деятельности; Несмотря на то, что коммуникативный партнер ждет инициативы от ребенка, чтобы убедиться, что ребенок действительно хочет данный предмет/активность, для коммуникативного партнера возможно привлекать внимание ребенка к предмету, который может его заинтересовать. Педагог: «У меня есть печенье», показывает на соответствующую картинку в коммуникативной книге, прикладывает печенье к картинке, говорит «ПЕЧЕНЬЕ», делает вид, что пробует: «Какое вкусное печенье!».

Физический (коммуникативный) помощник:

- располагается за спиной у ребенка или рядом с ним;
- формирует указательный жест;
- осуществляет физическую поддержку, помогая ребенку указывать на картинки;
- если ребенок встает с места, помогает ребенку вернуться на место и продолжить коммуникацию (в случаях, когда структура занятия, особенности ребенка требуют заниматься именно за столом);
- стремится снижать количество физической поддержки так быстро, как это возможно, чтобы ребенок перешел к самостоятельному использованию коммуникативной книги и проявлению инициативы в коммуникации.

Здесь возникает вопрос: кто должен проговаривать фразу, например, Я ХОЧУ ПЕЧЕНЬЕ? Коммуникативного партнера ребенок видит перед собой, он является образцом не только коммуникации, но и артикуляции слов для ребенка, поэтому в нашей практике чаще всего данную роль выполняет именно коммуникативный партнер. В некоторых случаях, например с тревожными детьми, более эффективно данную роль может выполнять физический помощник, который находится в более доверительном контакте с ребенком и лучше чувствует необходимую ребенку в данный момент степень физической и речевой поддержки (например, тихонько проговаривать слова на ушко ребенку).

Два педагога, выполняющие роль коммуникативного партнера и помощника, потребуются, если:

- ребенок не владеет навыком просьбы, не инициирует коммуникацию;
- ребенок неусидчив, гиперактивен, такому ребенку трудно концентрироваться на одном виде деятельности, ему требуется частое переключение с одного вида деятельности на другой, с одной игрушки на другую.

Пример: Саша, 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

С Сашей мы занимались сидя за столом, у Саши быстро наступала сенсорная перегрузка, и он стремился встать из-за стола, чтобы пойти посмотреть, какие игрушки лежат в шкафах. Если предоставить Саше свободу действий, то он будет бесцельно перебирать игрушки, брать и тут же бросать их и уже не вернется к занятию. В такие моменты педагог, выполняющий роль помощника, подходил к шкафу вместе с Сашей. Как только Саша брал одну из игрушек, помощник возвращал Сашу к столу, где педагог, выполняющий роль коммуникативного партнера, уже ждал его для того, чтобы продолжить коммуникацию. Взятая Сашей игрушка передавалась коммуникативному партнеру, а помощник помогал осуществить просьбу данной игрушки при помощи коммуникативной книги. В данном примере, если бы мы предлагали Саше коммуникативную книгу непосредственно когда он подошел к шкафу, ребенок бы просто переключался на другую игрушку.

- ребенку легче вступать в коммуникацию, если педагог сидит напротив него. В данном случае на этапе, когда требуется физическая поддержка, педагогу будет неудобно оказывать ее сидящему напротив него ребенку.

Один педагог потребует, если:

- ребенок владеет навыком выражения просьбы, например, при помощи карточек PECS;
- ребенок может вступать в коммуникацию с педагогом, который сидит рядом с ним / ребенку легче вступать в коммуникацию, когда педагог сидит рядом. Некоторым детям трудно смотреть в глаза, а лицо и мимика педагога вызывают сенсорную перегрузку, им комфортнее, если педагог сидит рядом. Также ребенку может быть более комфортно, когда педагог сидит рядом с ним, положив руку на спинку его стула, как бы создавая физический и психологический островок безопасности. Сидя рядом с ребенком, удобнее осуществлять деятельность «рука-в-руке», например, во время рисования.

Формируем указательный жест

- складываем руку ребенка в указательный жест;
- показываем указательным пальцем ребенка на картинки;
- следим, чтобы ребенок использовал указательный жест (ребенок не должен показывать на картинки всей кистью).

Оречевление

Называем картинки:

- произносим фразу, называя картинки, на которые показываем рукой ребенка;
- следуем правилам русского языка, меняя в соответствии с ними падежи и добавляя предлоги: «я хочу есть конфету»; «я хочу пойти гулять НА площадку»;
- каждое слово произносим четко и размеренно, выделяя каждое слово, при этом следуем темпу деятельности ребенка;
- даем обратную связь: как только ребенок выразил просьбу при помощи книги, коммуникативный партнер, передавая

ребенку желаемый предмет, проговаривает, например: «ты попросил конфету».

- обогащаем словарный запас: пока ребенок ест или играет с игрушкой, коммуникативный партнер может проговаривать, например, такие фразы: «конфета», «я хочу конфету», «конфета вкусная, сладкая», «Ваня попросил конфету», «Ваня ест конфету». Развернутые реплики не только влияют на усвоение грамматических форм, но и связывают новые слова с теми, которые ребенок уже знает, помогая таким образом расширять словарный запас ребенка (Nelson, Camarata, Welsh, Camarata, 1996).

Интонация:

- ваша речь должна быть сопровождением картинок, она может быть эмоционально окрашенной;
- избегайте директивных интонаций: произносите слова четко, чтобы ребенок мог различить все звуки, но не жестко, не чеканьте слова — это может подавить зарождающуюся инициативу в использовании устной речи у ребенка.

Громкость голоса:

во многом зависит от уровня восприятия ребенка. С некоторыми детьми мы громко произносим слова, делая восклицание на последнем слове предложения. С тревожными, пугливыми детьми, которые отказываются от деятельности и коммуникации при малейшем давлении на них, лучше говорить тихо, ласково и вкрадчиво.

Не даем прямых инструкций:

«покажи на картинку», «возьми книгу» и т. п. Физическая поддержка необходима именно для того, чтобы помочь ребенку научиться пользоваться коммуникативной книгой, прямые инструкции не помогут ребенку научиться проявлять инициативу в коммуникации.

Удовольствие от взаимодействия

Теория социального научения утверждает, что важным элементом освоения социального опыта является характер подкрепления поведения со стороны окружающих. Под подкреплением обычно понимается любое действие или внешнее воздействие (стимул), призванное усилить определенную реакцию. Здесь мы могли бы использовать термин «социальное подкрепление (поощрение)», под которым понимается неосоздаемое подкрепление: словесное и несловесное обращение, контролируемое другими людьми. Это могут быть похвала и выговор, улыбка и насмешка, дружеские и враждебные жесты. Однако мы исходим из того, что коммуникация — это нечто большее, чем стимул-реакция. Varber M. считает, что «коммуникация — это социальный процесс, который изучается посредством вовлечения и получения удовольствия». Ирис Юханссон, женщина с аутизмом, понимает коммуникацию следующим образом: «Вокруг нас есть атмосфера какой-то духовной общности, и это гарантирует определенную защищенность, доверие, где можно брать и отдавать, получать и отдавать и в то же время обмениваться с другими, и с обществом, близостью, удовлетворять нашу фундаментальную потребность в общении и внимании. Когда человек потом хочет коммуницировать с отдельной личностью, он аккумулирует это поле и направляет его на того, с кем он хочет вступить в контакт, тот делает то же самое, и люди встречаются в общей атмосфере. В это мгновение меняется суммарная атмосфера, и нужно пересмотреть и переоценить ситуацию».

Можно ли хвалить ребенка за коммуникацию? То есть за то, что он обратился к вам при помощи коммуникативной книги? Мы не отвечаем: «Молодец!», если ребенок воспользовался коммуникативной книгой, карточкой, кнопкой и т. д. Мы отвечаем на его инициативу, поддерживая коммуникацию. Азарт педагога, искренняя радость в голосе за успехи ребенка, улыбка, малый разговор вовлекают ребенка в процесс общения, вызывают у ребенка желание продолжать и совершенствовать коммуникацию и радость от проведенного с педагогом времени. Krystal H. (1988), говоря о роли аффектов в развитии человека, указывает на то, что язык является

продуктом или манифестацией эмоций в онто- и филогенезе: у младенца выражение аффектов вначале связано с вокализацией, а затем с вербализацией, таким образом, аффект «как таковой базисно важен для познания и осуществляет функцию руководства или позднее когнитивного развития».

Когда мы хвалим ребенка, мы хвалим его не за коммуникацию, мы хвалим его за успех в том, в чем он раньше был неуспешен, за успешное выполнение задания (собрал пирамидку, нарисовал самолет и т. д.). Для визуальной поддержки вы можете также использовать картинку МОЛОДЕЦ! (разместить ее в таблицах языкового инструментария или таблице базового словаря).

Критерии прохождения

- ребенок пользуется указательным жестом для указания на картинку;
- ребенок не пытается схватить желаемый предмет;
- ребенок не отказывается от физической поддержки;
- ребенок с той или иной степенью физической поддержки осуществляет просьбу желаемого предмета, указывая на картинку в коммуникативной книге;
- ребенок принимает отказ, не демонстрируя проблемное поведение (подробнее в разделе «Крестик — нет»)

ШАГ 2. РЕБЕНОК СОСТАВЛЯЕТ ФРАЗУ ИЗ ТРЕХ СЛОВ САМ, УКАЗЫВАЯ НА СООТВЕТСТВУЮЩИЕ КАРТИНКИ В ТАБЛИЦЕ БЕЗ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Ослабление физической поддержки

В большинстве случаев дети достаточно быстро сами начинают указывать на картинку «Я» — снижайте степень поддержки:

- ребенок может сам начать пользоваться указательным жестом;
- если в начале обучения вы держали ребенка за кисть, складывая его пальцы в указательный жест, далее придерживаете за запястье, далее — за предплечье, лишь направляя руку ребенка в сторону нужной карточки, далее — полностью убираете физическую поддержку.

Ослабление речевой поддержки

Уровни речевой поддержки

(если у ребенка есть/появилась устная речь):

1) Произносим слова первыми в случае, если:

- у ребенка нет устной речи;
- вы проходите первый шаг обучения/вводите новую картинку;
- ребенок не повторяет слова вслед за вами.

Этот уровень можно сопоставить с самыми ранними стадиями развития коммуникации. Джон Боулби, создатель теории привязанности, указывает на то, что уже примерно в четыре недели, «когда младенец впервые начинает гукать и гулить, эти реакции возникают в основном в ответ на голос».

Как перейти на уровень 2, если ребенок начал повторять за вами слова:

- ребенок перешел к Шагу 2 схемы обучения, то есть самостоятельно составляет предложение, указывая на картинки без физической поддержки;
- выдержите паузу: у ребенка уже сформировался шаблон, когда он указывает на картинки и вслед за педагогом проговаривает слова. Ребенок указывает на картинку Я и ждет, когда педагог скажет: «Я». Педагог молчит. Ребенок снова указывает на картинку Я. Если педагог молчит, ребенок говорит первый: «Я»;

2) Произносим слова вслед за ребенком.

Если ребенок начал проговаривать слова, мы не убираем речевую поддержку сразу. Мы меняемся с ним местами. Ребенок указывает на картинку и произносит слово, мы повторяем слово вслед за ним.

Этот уровень можно сопоставить с дальнейшим развитием коммуникации в раннем возрасте. Согласно Дж. Боулби начиная с шестой недели путем имитации звуков голоса младенца можно вызвать обмен десятью-пятнадцатью вокализациями. Гопник Э., Мелтцгофф Э., Куль П. в книге «Учелый в колыбели» описывают следующее: «Не только дети подражают взрослым, взрослые совершенно бессознательно тоже подражают детям. Мамы открывают рты, запихивая ложку в рот ребенку. Более того, дети знают, когда взрослые подражают им, и им это нравится». Энди Мелтцгофф поставил опыт, в котором взрослый работал в паре с ребенком, выполняя роль зеркального отражения и повторяя все действия ребенка. Когда ребенок стучал по столу, взрослый делал то же самое; когда ребенок поднимал руку, взрослый повторял его движение. А другому взрослому было предложено делать движения, отличные от тех, что производил ребенок: когда ребенок поднимал руку, этот взрослый начинал стучать по столу и так далее. Годовалые дети предпочитали смотреть на тех взрослых, которые имитировали их движения. Дети, которые учатся говорить, часто, обращаясь к взрослому, повторяют новое слово или слово, которое они еще плохо говорят, до тех пор, пока взрослый не повторит его. Они это делают для того, чтобы получить обратную связь о том, что они правильно говорят это слово, что взрослый их услышал и понял. Исследования Nelson, Camarata, Welsh, Camarata (1996) показывают, что повторение за ребенком фразы в более правильной грамматически форме или в более развернутой форме способствует развитию грамматики и расширяет словарный запас детей как с нормальным речевым развитием, так и с нарушениями речи (например, ребенок говорит: «мимими спать», взрослый: «да, мишка спит в кровати»).

Данные исследования подтверждают, что, повторяя за ребенком слова, мы поддерживаем коммуникацию и развиваем его способность к коммуникации.

Как перейти на уровень 3:

- произнеся «Я», ребенок может ждать, что педагог повторит вслед за ним «Я». В этом случае переместите руку ребенка на картинку ХОЧУ, таким образом показывая ему, что не следует ждать повторения от педагога. Снова выдержите паузу. Если ребенок сам не произнесет слово «хочу» после паузы, начните произносить слово: «Х» или «ХО», побуждая ребенка произнести слово целиком самостоятельно. Если ребенок произнес: «Хочу», то
- переходите к картинке с желаемым предметом/активностью, переместите руку ребенка на данную картинку и снова выдерживайте паузу. Так же как со словом «ХОЧУ», начните произносить слово «К», «КО» (конфету), если после паузы ребенок не начал говорить это слово.

Таким образом, постепенно ребенок начнет произносить сам всю фразу целиком без речевой поддержки педагога.

3) Не говорим, фразу произносит только ребенок.

Развитие коммуникации в раннем онтогенезе идет тем же путем, переходя от имитации к очередности, то есть диалогу: «самую раннюю имитацию мы можем наблюдать у матерей, которые имитируют поведение своего ребенка и учат его наблюдать с интересом. Далее мать и ребенок учатся делать это по очереди, и ребенок получает возможность почувствовать, что такое взаимодействие и социальное общение» (Питерс Т., 2002).

Ориентация на уровень развития речи ребенка при ослаблении речевой поддержки:

- ребенок способен произносить слоги, но ему трудно сливать их в слова: «ха» — хочу, «ма» — машина. Говорим слово полностью, потом по слогам: ребенок: «ха» — взрослый «чу» (ждет повторения от ребенка), далее повторяет все слово целиком еще раз «хочу»;
- ребенок способен произносить отдельные звуки: «к» — конфета, «ч» — чернослив, «и» — играть. Делаем акцент на

первом звуке слова, говорим сначала полностью, потом делаем акцент на том звуке, который ребенок произносит: «я хочу есть конфету — К — конфету»;

- ребенок произносит абрисы слов: «и-а» — играть, «о-у» — хочу.

Во всех этих случаях, несмотря на то что ребенок начинает проговаривать фразу, мы снижаем речевую поддержку только до второго уровня (произносим слова после того, как их произнесет ребенок), ставя себе целью также развитие произношения слов.

Не только просьба

Мы уже неоднократно отмечали ранее, что коммуникативная книга — это не только средство выражения желаний и потребностей для ребенка. На данном этапе обучения, если желаемый предмет находится на доступном ему расстоянии, ребенок может начать действовать следующим образом: он показывает «Я хочу есть печенье» и сам берет печенье. При этом, несмотря на то что печенье ему доступно, он не возьмет его, пока не составит фразу при помощи картинок. Безусловно, это можно интерпретировать как сформировавшийся стереотип поведения. Однако мы хотим обратить ваше внимание на еще один возможный аспект данной ситуации.

Пример: Вася, 7 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Вася не говорит, может произносить только отдельные звуки. Вася собирает рамку-вкладыш «Транспорт». Он показывает в коммуникативной книге: «Я хочу самолет», — берет самолетик, вкладывает его в соответствующую прорезь, затем показывает: «Я хочу мотоцикл», — берет мотоцикл и так далее. При этом Вася радостно машет руками, положив на свое место очередную фигурку.

Анализируя то, с каким азартом ребенок выполняет действия, как он радостно размахивает руками, можно предположить, что в данном примере мальчик использует коммуникативную книгу в качестве способа рассказать о том, что он делает, выразить свое Я, свои намерения. У детей, которые не говорят, которые не включаются практически ни в какие виды деятельности, находясь в группе, достаточно мало продуктивных возможностей выразить себя, поскольку их жизнью и выбором в большей степени управляют взрослые.

Критерии прохождения

- ребенок сам находит картинку Я;
- ребенок сам указывает последовательно на картинки Я и ХОЧУ;
- ребенок сам находит картинку с изображением желаемого предмета в таблице, таким образом, сам составляет фразу Я ХОЧУ + существительное.

ШАГ 3. РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРЯ: РЕБЕНОК ВЫБИРАЕТ ЖЕЛАЕМЫЙ ПРЕДМЕТ/АКТИВНОСТЬ В ТЕМАТИЧЕСКОЙ ТАБЛИЦЕ

Для эффективного прохождения данного этапа требуется способность к различению картинок и умение делать выбор. Кроме того, есть дети, с которыми отработка данного этапа идет параллельно с Шагами 1 и 2. Подробнее об этом рассказано далее в разделе «Наиболее часто встречающиеся трудности».

Пройти данный этап необходимо, чтобы убедиться, что ребенок различает картинки, сопоставляет картинку с желаемым предметом, а не просто запомнил расположение картинки в таблице. Это особенно важно, если вы отработывали первую картинку в тематической таблице или таблице категорий (в левом верхнем углу).

Некоторые дети, после того как научатся самостоятельно указывать на картинки, начинают перебирать все

картинки в таблице. Выглядит это так: ребенок просит, например, игрушку, педагог ему приносит, он ее берет, откладывает и просит следующую, потому следующую и так далее. Данную ситуацию необходимо дифференцировать от дефицита внимания у ребенка. Если ребенок параллельно с просьбами демонстрирует явное воодушевление, радость, эмоциональный подъем, азарт, то это означает, что он понял, как работает коммуникативная книга, и счастлив, что наконец-то у него есть способ самовыражения. Это более характерно для детей, у которых в меньшей степени выражены нарушения коммуникации и в большей — нарушение речи.

Критерии прохождения

- ребенок способен найти изображение желаемого предмета среди других предметов в таблице;
- ребенок может попросить различные предметы в таблице.

ШАГ 4. ПОИСК НУЖНОЙ СТРАНИЦЫ В КОММУНИКАТИВНОЙ КНИГЕ

- книга закрыта;
- если ребенок сам не открывает книгу, окажите ему физическую поддержку;
- помогайте ребенку листать книгу, если его моторика не позволяет ему делать это достаточно эффективно (приподнимайте лист, чтобы ребенок мог его взять и перевернуть);
- посмотрите, может ли ребенок найти нужную страницу, если нет — помогите ему ее открыть. Ждите, пока ребенок не найдет нужную картинку и не составит предложение. Если ребенок не может найти нужную картинку, вернитесь к Шагу 3;
- снова закройте книгу, повторите все этапы еще раз.

Критерии прохождения

- книга закрыта;
- ребенок открывает книгу и листает ее до тех пор, пока не найдет нужную таблицу (например, с игрушками), составляет фразу, указывая на картинки.

ШАГ 5. РАСШИРЕНИЕ ФРАЗЫ

По сути, Шаг 5 является возвращением к Шагу 1, только с использованием уже не трех, а четырех и более картинок и слов для формирования фразы. Мы снова оказываем ребенку физическую поддержку, добавляя, например, к фразе **Я ХОЧУ КУБИКИ** слово **ИГРАТЬ**: «Я хочу играть кубиками».

С некоторыми детьми возможно уже в начале обучения по коммуникативной книге сразу же использовать не три, а четыре картинки и слова.

Критерием, определяющим возможность обучать ребенка фразе из четырех слов, является переход от Шага 1 к Шагу 2.

Ребенок готов использовать фразу из четырех слов:

- без физической поддержки составляет фразы, например: «Я хочу есть печенье», «Я хочу играть машинкой», «Я хочу рисовать синим» и т. п.

Ребенок НЕ готов использовать фразу из четырех слов:

- требуется физическая поддержка, чтобы ребенок указал на все четыре картинки. Ребенок может указывать на три картинки без физической поддержки, а четвертую пропускать (обычно дети пропускают глагол или существительное: «Я хочу конфету» или «Я хочу есть»).

Свойства предметов

Как мы уже говорили, очень сложно сделать универсальную книгу под каждого ребенка. Также коммуникатив-

ная книга вмещает ограниченное количество картинок на странице.

Если вы отдаете предпочтение коммуникативным картам, составляйте словарь, который может пригодиться при обсуждении той темы, которой эта карта посвящена. Например, для похода в кафе это могут быть такие слова: вкусный, невкусный, горячий, холодный, сладкий, мокрый, весело, скучно, устал.

Вы можете также сделать отдельные таблицы, посвященные свойствам предметов, состояниям (весело, грустно, страшно, устал, больно и т. д.), боли (изображение частей тела). Такие таблицы можно использовать для расширения фразы до четырех слов и более.

БОЛЬШОЙ 	СРЕДНИЙ 	МАЛЕНЬКИЙ 	ТОЛСТЫЙ 	ТОНКИЙ 	ЧИСТЫЙ 
ГЛАДКИЙ 	КОЛЮЧИЙ 	ПУШИСТЫЙ 	СУХОЙ 	МОКРЫЙ 	ГРЯЗНЫЙ 
ТВЕРДЫЙ 	МЯГКИЙ 	ВЫСОКИЙ 	НИЗКИЙ 	ДЛИННЫЙ 	КОРОТКИЙ 
ХОЛОДНО 	ЖАРКО 	МАЛО 	МНОГО 	ТЯЖЕЛЫЙ 	ЛЁГКИЙ 

Пример: Миша, 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Миша очень любит играть с мячиками. У педагога корзинка с разными мячиками: колючие, пушистые, гладкие. После того, как Миша уверенно научился составлять

предложение «Я хочу играть мячиком», мы расширили фразу до свойства мячика: «Я хочу играть колючим мячиком», а потом и до цвета: «Я хочу играть гладким зеленым мячиком».

3.4. ТЕХНИЧЕСКИЕ МОМЕНТЫ

Можно ли задавать вопросы ребенку и давать инструкции?

Рассмотрим три вида вопросов, которые вы можете задавать в устной форме или с опорой на картинки в коммуникативной книге, если у ребенка затруднено понимание устной речи.

- закрытые вопросы предполагают точный ответ (название, количество, дата и т. п.) или ответ да/нет.

- Ты хочешь пить?
- Ты хочешь рисовать красками?
- Пойдем домой?
- Какого цвета?
- Сколько?
- Что это?

- открытые вопросы предполагают развернутый ответ:

- Что ты хочешь?
- Куда пойдем?
- На чем ты хочешь поехать?

- альтернативные вопросы предполагают выбор из нескольких предложенных вариантов:

- Ты хочешь пластилин или краски?
- Ты хочешь красный или синий фломастер?

Если вы планируете учить ребенка отвечать на вопросы, необходимо учесть, что ответ на вопрос не считается проявлением инициативы в коммуникации.





















Поэтому не рекомендуется задавать вопросы прежде, чем ребенок начал свободно обращаться к вам с помощью коммуникативной книги, проявляя инициативу в коммуникации, выражая свои потребности, делать выбор. Важно помнить, что если задавать вопросы часто, у ребенка будет мало возможности проявлять инициативу в коммуникации.

Тем не менее вопросы задавать нужно. Иногда мы сталкиваемся со следующим подходом: «Я знаю, что он хочет, зачем мне его об этом спрашивать?». Это безусловно очень хорошо, когда родители так чутко считывают невербальные сигналы ребенка. Однако, если мы хотим развивать коммуникацию и речь, необходимо дать слово ребенку, даже если мы знаем, что ему нужно. Простой вопрос «Что ты хочешь?» может сократить количество истерик. Однажды у нас был такой диалог с мамой неговорящего двухлетнего ребенка, который кричал, плакал и вырывался из ее рук.

Я: — Саша (ребенок), что ты хочешь?

Мама Саши: — Он хочет пойти в другую комнату.

Но ребенок в этот момент не знает, что мама его поняла. Он может считать, что раз его не пускают туда, куда он хочет, его не понимают. Вопросы (Что ты хочешь? Куда хочешь пойти? С кем пойдешь? и т. п.), которые заданы несмотря на то, что вы отлично знаете, какой будет ответ, могут показывать ребенку, что на него и его потребности обратили внимание и готовы его услышать. И в том числе создавать пространство для малого разговора.

<p>ЧТО</p> 	<p>ТЫ</p> 	<p>ХОЧЕШЬ</p> 	<p>ГДЕ</p> 	<p>ПОКАЖИ</p> 
<p>КУДА</p> 	<p>ПОЙТИ</p> 	<p>ПОЕХАТЬ</p> 	<p>КТО</p> 	<p>ЧТО ЭТО?</p> 
<p>КАКОГО ЦВЕТА?</p> 	<p>КАКОЙ</p> 	<p>КАК</p> 	<p>ПОЧЕМУ</p> 	<p>НЕ ТРОГАЙ</p> 
<p>ПОДОЖДИ</p> 	<p>МОЛОДЕЦ!</p> 	<p>УБЕРИ</p> 	<p>ОТКРОЙ</p> 	<p>ЗАКРОЙ</p> 

Не следует давать ребенку устных инструкций, обучая его коммуникации при помощи коммуникативной книги (покажи на картинку). Функцию словесных инструкций должен выполнять физический помощник.

Однако вы можете давать ребенку инструкции при помощи коммуникативной книги. То есть сопровождать устные инструкции визуальной поддержкой в виде картинок. Многие дети с расстройством аутистического спектра плохо воспринимают обращенную речь, не всегда выполняют просьбы и инструкции. Коммуникативная книга может помочь ребенку в понимании того, что вы от него хотите. При помощи коммуникативной книги вы можете, например, попросить ребенка убрать, открыть, закрыть, включить, выключить, не трогать, подождать и т. д. Проговаривание по коммуникативной книге помогает ребенку понять, что мы от него хотим, и выполнить просьбу.

Пример:

Макар, 5 лет, диагноз: Расстройство аутистического спектра. У Макара сохранный интеллект, он понимает, что значит «рисовать», что такое «человек», умеет читать и быстро обучается. Когда я прошу его нарисовать человека, он соглашается, кивает, берет карандаш и нерешительно чиркает линии, закорючки по всему листу — он готов выполнить инструкцию, но не понимает, что делать. Даю ему коммуникативную книгу и по ней мы вместе с ним показываем и проговариваем: «Я хочу рисовать человека». Макар снова берет карандаш и рисует фигуру человека. Здесь важно отметить, что в данном примере ребенка стимулирует рисовать не сама картинка, а вся фраза — привычный шаблон. Макар не срисовывает схематичную картинку из коммуникативной книги, а делает свой рисунок.

Малый разговор

Малый разговор (*small talk*) рассматривается как комплекс коммуникативных техник, ориентированных на обеспечение атмосферы благожелательности, доброго расположения, необходимого для успешного развития личных отношений (Косова К. И., 2014). Малый разговор — это непринужденная и приятная беседа, болтовня о пустяках, но не пустячная беседа (Сидоренко Е. В., 2006). Dunbar R. I. M. (2004), профессор Оксфордского университета, считает, что на болтовне (*gossip*) в широком смысле этого слова основывается человеческая социальность, поскольку основной функцией болтовни является образование социальных связей. Dunbar также высказывает предположение, что именно образование простых социальных связей было движущей силой эволюции языка. Исследования Dunbar (1998) показали, что пятую часть всего времени бодрствования люди проводят в спонтанных беседах.

Создание доверительных отношений и построение раппорта — одна из значимых целей малого разговора (Vickmore, 1999). Высокий класс малого разговора состоит в том, чтобы говорить о том, что интересно другому человеку (Сидоренко Е. В., 2006).

Сидоренко Е. В. выделяет четыре вида малого разговора: цитирование партнера, позитивные констатации, информирование, интересный рассказ.

Приведем примеры:

- цитирование партнера:

Ребенок показал на картинки (с физической поддержкой или без) Я ХОЧУ ПЕЧЕНЬЕ.

Взрослый: «Я хочу печенье», «Ваня хочет печенье»;

- позитивные констатации:

«Ваня попросил печенье!», «Печенье вкусное, сладкое!»;

- информирование:

«У меня есть печенье», «Паровозик едет, ту-ту!» — взрослый катает перед ребенком паровозик — интересный рассказ.

Поскольку мы ведем речь об особых детях, то и рассказ в нашем случае тоже будет особый, не обязательно предполагающий использование одной только речи.

Пример: Ваня, 4 года, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Ваня попросил «скорую помощь» (Я ХОЧУ «СКОРУЮ ПОМОЩЬ»). Педагог дает ребенку «скорую помощь», ребенок открывает заднюю дверь машины, внутри находятся три человечка и каталка. Ребенок откладывает их в сторону и катает машину. Педагог берет одного человечка и кладет его на каталку. Второй человечек «идет» к каталке: «топ-топ-топ», «катит» ее в сторону открытой задней двери машины, «закатывает» внутрь. Ребенок заинтересовался, воспроизводит действия педагога, начинает говорить «топ-топ-топ» (это было одно из первых слов Вани).

Так зарождается малый разговор и ребенок включается в диалог. Грайс Г. П. (1985) считает, что диалог представляет собой, в той или иной степени, особого рода совместную деятельность участников, каждый из которых в какой-то мере признает общую для них обоих цель (цели) или хотя бы «направление» диалога. Такого рода цель или направление могут быть заданы с самого начала или же выявляются в процессе общения; цель может быть четко определена, но иногда она бывает настолько смутной, что у собеседников остается широкая «свобода слова» (как при случайном разговоре о том о сем). Значение невербальной коммуникации для малого разговора подчеркивает также Vickmore: если по какой-то причине коммуникация по вербальному каналу была прервана (например, исчерпана тема разговора), участники малого разговора для восстановления баланса стремятся использовать другие каналы (например, зрительный контакт, улыбка, физический контакт — приближение к собеседнику, похлопывание по плечу и т. п.).

Таким образом, с помощью малого разговора люди сигнализируют о желании вступить в коммуникацию, устанавливают отношения и поддерживают межличностную дистанцию (имея возможность регулировать это расстояние таким образом, чтобы было комфортно всем участникам разговора) в коммуникативной ситуации любого типа. Малый разговор — это непринужденная беседа на тему, в которой человек компетентен, которая ему интересна. И поэтому именно вы, как более опытный и умелый в коммуникации человек, инициируете этот разговор на том уровне, который доступен ребенку.

Роль паузы

Паузы и молчание относят к невербальным средствам коммуникации. Молчание акцентирует предоставленную собеседнику возможность говорить, стимулирует диалог, предоставляет собеседнику поле для самовыражения. Пауза создает напряжение: собеседник чувствует требование говорить и испытывает потребность отвечать, заполняя пустоты в беседе (Малкина-Пых И. Г., 2005). Когда коммуникативный партнер выдерживает паузу, он дает ребенку необходимое время для того, чтобы обработать информацию и сформулировать ответ.

Используйте паузы в случаях, когда ребенок должен сделать очередной маленький шаг к инициативе в коммуникации и самостоятельному использованию коммуникативной книги:

- инициирование коммуникации в ответ на сигналы окружающей среды (например, что-нибудь вкусное лежит на столе, но ребенок не может сам взять это), ответ на открытый вопрос (например, «Что ты хочешь?») или на альтернативный вопрос (например, «Ты хочешь сок или молоко?»);
- при ослаблении физической поддержки (не сразу берете руку ребенка, делаете паузу, ждете, укажет ли он сам на картинку «Я»; слегка подталкиваете руку ребенка и ждете, продолжит ли он действие уже самостоятельно, и т. п.);

- при ослаблении речевой поддержки (не произносите слово первым, произносите первый слог слова и ждете и т. п.).

Не отвлекайтесь от ребенка во время паузы, а заинтересованно ждите ответной реплики (Ахтямова Ю. А., Липес Ю. В., 2018). Заинтересованно, но не напряженно. Выражение лица, поза, взгляд должны говорить «теперь твоя очередь». Пристальный взгляд коммуникативного партнера может подавлять инициативу ребенка (если это происходит, вы можете смотреть на картинку, на которую должен указать ребенок, манипулировать предметом, который он, возможно, захочет получить, таким образом вы остаетесь заинтересованным в разделении совместной с ребенком деятельности, но не создаете избыточного напряжения или сенсорной перегрузки). Например, взгляд на коммуникативную книгу может дать дополнительную подсказку ребенку, как он может реализовать «свою очередь» говорить. Основная задача — показать ребенку, что мы заинтересованы в его мыслях и что у нас есть время подождать их выражения.

Особое внимание уделите паузе, если вы предлагаете ребенку новый предмет или вид деятельности, которым он не интересуется. Пауза в данном случае нужна для того, чтобы показать ребенку, что мы не навязываем ему деятельность, мы приглашаем его к совместной деятельности и выбор, а значит и инициатива остаются за ним.

Пример: Алеша, 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Алеша категорически отказывался от любой продуктивной деятельности: не хотел рисовать, лепить и т. п. Зато он очень любил фигурки из киндер-сюрприза. Мы начали с раскрашивания этих фигурок.

Педагог взяла кисточку с краской, показала в коммуникативной книге: Я ХОЧУ РИСОВАТЬ и сделала несколько мазков по фигурке. Далее педагог ждала (пауза). Алеше понравился новый взгляд на любимые игрушки, он взял кисточку, которая лежала перед ним, и начал раскрашивать фигурку самостоятельно. То же и с пластили-

ном: педагог приклеила несколько шариков пластилина на фигурку, сделала паузу, Алеша потянулся к тарелочке с шариками пластилина и самостоятельно стал приклеивать их к фигурке. Через несколько недель подобных занятий мы постепенно перешли к рисованию на листе бумаги. Алеша освоил самостоятельную просьбу Я ХОЧУ ПЛАСТИЛИН, Я ХОЧУ КРАСКИ.

В данном примере педагог приглашает ребенка к деятельности, но не навязывает ее (не протягивает кисточку или пластилин). Также, пока у ребенка только формировалось восприятие данного вида деятельности, мы не смешивали этот процесс с обучением по коммуникативной книге. Это было обусловлено еще и тем, что у Алеши быстро развивались утомление и сенсорная перегрузка. К просьбе пластилина, красок мы перешли через неделю занятий, когда у Алеши появился устойчивый интерес к данным видам деятельности.

Используя паузу, помните, что она вызывает напряжение. Затянувшаяся пауза в случаях, когда ребенок не готов перейти к следующему шагу или когда коммуникативный партнер замешкался с передачей ребенку предмета, который тот попросил, может вызывать у детей весь спектр реакций, от легкого беспокойства до бурной истерики. Ваша задача как более умелого коммуникативного партнера — найти подходящий ритм взаимодействия. Мартикайнен К. (2014) говорит об этом следующим образом: «Эффективное взаимодействие — как танец. Партнеры встречаются на общем эмоциональном уровне, доверяют друг другу и оба вместе продвигаются вперед для решения общего дела в общем ритме. Не имеет значения, если шаги иногда путаются. Взаимная вера в то, что взаимодействие получится, приносит радость обоим».

Интерпретация

Интерпретация в широком смысле — это истолкование, объяснение, перевод на более понятный язык. Е. В. Сидоренко

определяет интерпретацию как высказывание предположения об истинном значении сказанного или о причинах и целях высказывания партнера (Сидоренко Е. В., 2006). Данное определение можно принять как рабочее, если расширить понятие «высказывания» до вербальных и невербальных форм коммуникации, символических и досимволических, конвенциональных и неконвенциональных.

В психологии интерпретация и понимание поведения испытуемого имеют большое значение. «Процесс понимания в каком-то смысле противоположен процессу измерения. При измерении мы максимально стремимся объективировать результаты исследования, а используя понимание, наоборот, субъективно интерпретируем поведение испытуемого в своих собственных смысловых единицах» (Дружинин, 2001). Varber M. (2012) в статье «Не собирать данные, а поддерживать коммуникацию» говорит о том, что «при обучении использованию визуальных стимулов многие учителя и другие специалисты больше оценивают внешние результаты коммуникативной деятельности, а не целенаправленное вовлечение в процесс коммуникации. Взаимодействия для выражения потребностей и желаний фокусируются не на партнере, а скорее на целевом предмете или действии. Как только предмет или действие получены ... коммуникация, как правило, заканчивается».

Пример: Сережа, 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Нет вербальной речи, свои потребности выражает криком, падает на пол. Имитация: повторяет простые движения, которые видел много раз ежедневно на каждом групповом занятии, не проявляет интереса к другим детям, интересуется самыми простыми игрушками — интерактивным звуковым центром, детским пианино, кубиками с кнопками, юлой. Любит прыгать на батуте.

На занятии за столом Сережа с помощью коммуникативного помощника указывает на карточки Я ХОЧУ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЦЕНТР, Я ХОЧУ КУБИКИ, постепенно ослабляем физическую поддержку.

Прозанимавшись 5–10 минут, Сережа начинает «стекать» на стол или на пол со стульчика, перестает концентрироваться на занятии, выражает отказ.

Интерпретация: у Сережи вестибулярная дисфункция, его мозгу тяжело одновременно поддерживать тело в вертикальном положении и фокусироваться на занятии.

Решение: один из педагогов сажает Сережу к себе на колени, либо мы заменяем детский стульчик на детское кресло с удобной спинкой и подлокотниками.

Результат: Сережа перестает укладываться на стол, хорошо концентрирует внимание на предлагаемых предметах и деятельности, выполняет все предлагаемые задания.

В данном случае мы не считаем частоту проявлений «нежелательного» поведения, не пытаемся снижать количество «нежелательного» поведения. Мы ищем его причину. Безусловно, интерпретация не может использоваться без проверки, так как всегда есть риск приписать другому человеку то, чего на самом деле нет.

Интерпретация — это гипотеза, которую всегда нужно тестировать!

В приведенном примере, чтобы проверить гипотезу о вестибулярной дисфункции, мы использовали критерии, разработанные теоретиками и практиками в области сенсорной интеграции. Питерс Т. в книге «Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию» пишет: «Прежде всего необходимо понять, почему он ведет себя подобным образом. Обычно я пытаюсь посмотреть на особое поведение ребенка и на реакцию учителей как на способ коммуникации. (Бесполезно рассматривать это как «плохое поведение». Мы должны установить причину проблемы.) Я пытаюсь поставить себя на место ребенка и задаю себе вопрос: «Что он пытается сообщить нам?..» Современные принципы терапии поведения были бы совершенно другими, если бы собака Павлова была больна аутизмом».

Также нельзя отрицать влияние личности педагога. Многочисленными исследованиями влияния параметров

эксперимента на испытуемых установлено, что процедура эксперимента (в нашем случае мы рассматриваем естественный эксперимент) оказывает большее воздействие на детей, чем на взрослых (Дружинин В. Н., 2001):

- дети более эмоциональны при общении со взрослыми. Взрослый для ребенка всегда является психологически значимой фигурой. Он либо полезен, либо опасен, либо симпатичен и заслуживает доверия, либо неприятен и от него надо держаться подальше;
- проявление личностных особенностей у ребенка зависит от ситуации в большей степени, чем у взрослого.

В работе с коммуникативной книгой как средством альтернативной и дополнительной коммуникации необходимо учитывать возможность появления двух наиболее распространенных ошибок интерпретации:

1) Приписывание коммуникативного намерения.

За пределами форм эмоциональной коммуникации нас подстерегают «эффект Смышленного Ганса» и проекция наших собственных интерпретаций, приписывающих коммуникативные намерения (Утехин И. В., 2014).

Так, например, коммуникативный помощник может навязывать ребенку желания, не считывая его коммуникативные сигналы, не дожидаясь проявления коммуникативного намерения (мама сказала, что больше всего он любит изюм, принесла на занятие изюм, значит будем просить изюм).

2) Игнорирование сообщения.

Утехин И. В., указывает: «Современные подходы к исследованию коммуникации во многом восходят к идее Пола Грайса (1985) о том, что основу коммуникации составляет делание выводов относительно коммуникативных намерений партнера, а отнюдь не языковые значения используемых слов».

Если коммуникативное намерение неясно, высказывание не связано с контекстом ситуации, есть риск интерпре-

тировать его как нечто неправильное, ошибочное, не при-
дать ему значения и, следовательно, не отреагировать. Эта
ситуация подобна тому, как взрослые, которые не общаются
постоянно с ребенком 1–2 лет, который только учится гово-
рить и имеет ограниченный запас слов, могут интерпрети-
ровать его высказывания. Например, если ребенок говорит:
«Мама», — взрослый может интерпретировать это высказы-
вание на основе действий, которые совершает ребенок, как
«Я хочу к маме» (тянется к маме), «Это моя мама» (ребенок
использует указательный жест). Но что можно подумать,
если ребенок при прослушивании мелодии, сыгранной на
балалайке, скажет: «Зая»? Сказал первое, что пришло в
голову? Увидел игрушку? Просто говорит это слово, пото-
му что умеет? На самом деле ребенок говорит так, потому
что ему ранее говорили, что так звучит балалайка, а в кни-
ге, которую он любит, нарисован зайка с балалайкой. Та-
ким образом, он сообщает, что эту мелодию играет зайка на
балалайке. Согласитесь, на зная этих подробностей, очень
сложно проследить ассоциативную связь и очень легко по-
считать произнесенное ребенком чем-то незначимым и не
заслуживающим внимания.

Пример: Юра, 6 лет, диагноз: расстройство аутисти-
ческого спектра.

Юра уже должен был спать, но все вертелся в кроват-
ти, кровать ходила ходуном и ребенок не успокаивался.
Через некоторое время он встал, взял коммуникативную
книгу и показал маме: «Я хочу ножницы». Мама удиви-
лась: зачем ребенку ножницы среди ночи? — и не при-
дала этой просьбе значения, ответив: «Ложись спать».
Тогда мальчик сам взял ножницы и отрезал ими нитку на
простыне, которая не давала ему покоя и мешала уснуть.
В его коммуникативной книге не было слова НИТКА, кто
мог предположить, что оно понадобится шестилетнему
мальчику?

Часто встречающиеся трудности

1. Ребенок указывает на картинки слишком быстро:

- ребенок не указывает на каждую картинку предложения по отдельности, а скользит пальцем по ряду картинок («я хочу играть...»);
- ребенок способен повторять слова, пусть даже абрисы слов (например, «я оу иа» или «я ха ть»), но, торопясь, он либо вообще не говорит, либо произносит отдельные звуки (например, «я и»).

Не следует поощрять такую некачественную просьбу. В данном случае ребенок не только торопится, но и пренебрегает фразой, акцентируя внимание на картинке с изображением желаемого.

В данном случае говорим ребенку «нет» и возвращаемся к этапу физической поддержки.

2. Ребенок не может сфокусироваться на чем-то одном:

- ребенок просит игрушку, но, получив ее и отдав, он уже не проявляет к ней интереса;
- ребенок переключается между несколькими игрушками, несколькими видами еды, едой и игрушками, разными видами двигательной активности.

Данная ситуация может говорить о том, что вы не нашли того предмета или активности, которые будут достаточно сильно мотивировать ребенка к коммуникации с вами при помощи коммуникативной книги. Но очень часто такое поведение говорит о неспособности ребенка концентрировать внимание на чем-то одном длительное время.

Наша практика показывает, что с такими детьми не менее эффективно обучение сразу нескольким карточкам. Дети с дефицитом внимания, быстрой истощаемостью и пресыщаемостью нервной системы легче обучаются, если у них есть возможность переключать внимание между не-

сколькими стимулами. Это не значит, что ребенок может перебирать весь наш широкий ассортимент игрушек до бесконечности. Это означает, что мы даем ребенку возможность выбора и переключения внимания, например,

- несколько игрушек;
- несколько видов еды;
- игрушки + еда;
- игрушки и структурированная двигательная активность (например, «я хочу играть юлой» и «я хочу качаться на мячике»).

Наш опыт показывает, что данная тактика результативнее, чем использование планшета как единственного стимула, на котором большинство детей способны концентрироваться более длительное время (то есть просить его), чем на чем-либо другом.

3. Ребенок не умеет делать выбор.

Умение делать выбор — важнейший коммуникативный навык. Чтобы просить желаемое, нужно сначала захотеть это получить. Вам встречались дети, которые, кажется, сами не знают, чего они хотят, они требуют одного, но тут же переключаются на другое, потом возвращаются к первому и так до бесконечности, не в силах остановиться на чем-то одном? Или дети, которые послушно следуют инструкциям, но могут быть не в состоянии выбрать из двух альтернатив, не говоря уже о множестве предметов? Такой ребенок может приходить к вам в кабинет, где множество игрушек, садиться за стол и спокойно ждать, что вы ему предложите, не выражая никаких просьб и ничего не требуя. С одной стороны, с таким ребенком удобно заниматься, с другой — у вас может возникнуть ощущение топтания на месте: вы не можете понять, что же ему нравится и куда с ним двигаться дальше.

Пример: Лена, 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Интеллект сохранный, хорошая, несколько шаблонная устная речь, может выражать просьбу и отказ. Не умеет делать выбор. В повседневной жизни неумение Лены делать выбор выразалось в следующем: например, ее просили помыть руки перед едой. Лена вставала и шла к умывальнику, повторяя «мыть руки», но на полпути она могла остановиться и закричать «не хочу мыть руки», затем она снова поворачивалась в направлении умывальника и говорила: «хочу мыть руки», затем снова разворачивалась назад с криками «не буду». Постепенно ее психику затапливало внутреннее противоречие, обусловленное неспособностью сделать даже такой простой выбор из двух альтернатив, она металась туда-сюда, истерика усиливалась.

Как мы работали: мы начали с просьбы игрушек. Когда перед Леной клали коммуникативную книгу со страницей с игрушками, она сама показывала и проговаривала: «я хочу играть...», дальше она ждала, пока взрослый ее рукой покажет на картинку с изображением игрушки. Сначала мы оценили это как стереотип: Лена привыкла, что взрослый управлял ее рукой на первых этапах обучения по коммуникативной книге, и не смогла отойти от этого шаблона. Но наблюдение за ее поведением в других ситуациях, например таких, как описана выше, выдвинуло на первый план гипотезу о том, что Лена не умеет делать выбор.

На первом занятии мы предлагали Лене две игрушки: «колечки» и «резать» (мы показывали на них рукой девочки, так как сама она выбор не делала). На следующем занятии Лена просила уже сама только те игрушки, которые мы учились просить на предыдущем занятии. На каждом занятии мы повторяли этот цикл (Лена инициировала коммуникацию и совершала самостоятельную просьбу), а затем учились просить новую игрушку, указывая на нее рукой девочки. Через два месяца занятий Лена освоила просьбы обо всех игрушках, изображенных на листе коммуникативной книги, и, придя на занятие,

могла попросить любую. Она начала делать выбор. В повседневных рутинных делах уменьшилось количество истерик, связанных с неумением сделать выбор.

4. Ребенок взаимодействует с физическим помощником.

Физический помощник должен быть невидимой поддержкой, направляющей ребенка, помогающей ему понять, что нужно делать. Это нужно для того, чтобы ребенок учился самостоятельному использованию коммуникативной книги.

- Ребенок может ожидать помощи: ребенок сидит и ждет, когда физический помощник возьмет его руку и направит к картинке «Я», или протягивает руку физическому помощнику. Если вы держите руку ребенка, но он сам управляет движениями (указывает на картинки), то наиболее вероятны два варианта: либо ребенок нуждается в физической поддержке на эмоциональном уровне (рука педагога в таких случаях может даже не касаться руки ребенка, а просто быть поверх нее, такое поведение бывает характерно для детей с вестибулярной гиперчувствительностью, тревожных и пугливых), либо он понял ситуацию так, что его должны направить к картинке «Я». Не берите ребенка за кисть, попробуйте направить руку ребенка к картинке «Я», слегка подтолкнув ее под локоть или взяв за предплечье. Если ребенок все еще нуждается в физической поддержке для выражения просьбы, сядьте или встаньте немного позади ребенка, если ранее вы сидели рядом.

- В нашей практике были случаи, когда первым человеком, с которым ребенок с расстройством аутистического спектра устанавливал зрительный контакт, был именно физический помощник: совершая коммуникацию с физической поддержкой, ребенок внезапно поворачивается к физическому помощнику и смотрит ему в лицо, как бы заметив, что рядом с ним кто-то есть. Мы считаем, что в данной ситуации физическому помощнику не следует отстраняться, желательно поддержать спонтанную коммуникацию ребенка исходя из ситуации (улыбнуться, сказать «Привет», поддержать зрительный контакт).

3.5. ТЕМАТИЧЕСКИЕ ТАБЛИЦЫ

В данном разделе описаны тематические таблицы, которые мы используем в своих коммуникативных книгах, идеи по их использованию, приведены примеры таких таблиц. Таблицы, которые мы рассмотрим ниже, можно использовать в качестве так называемых «коммуникативных досок», которые размещаются непосредственно в тех местах, где ребенок может их использовать («Еда и напитки» — на холодильнике или над столом, где ребенок ест, «Посещение мест вне дома» — на входной двери и т. д.). Коммуникативные доски облегчают обучение ребенка в домашних условиях. Так, например, в непростой ситуации сборов для выхода из дома родителю может быть неудобно держать наготове еще и коммуникативную книгу. Коммуникативная доска на входной двери облегчит задачу — подвести ребенка к входной двери и показать Я ХОЧУ ПОЕХАТЬ В БАССЕЙН на первых этапах обучения может оказаться значительно легче, чем бегать за ребенком по квартире со штанами, с шапкой и коммуникативной книгой в руках.

3.5.1. ЕДА И НАПИТКИ

1. Обучение в специально созданных условиях

При обучении ребенка навыку просьбы при помощи коммуникативной книги требуется, чтобы у ребенка была возможность попросить желаемый предмет не один раз. Поэтому мы просим родителей принести несколько любимых лакомств ребенка, разделенных на маленькие кусочки. В нашей практике это были чернослив, киви, яблоки, кексы, хлебцы, конфеты, печенье и др. Также можно использовать те продукты, которые не надо делить на части: изюм, орехи, чипсы и прочее. Из напитков, как правило, дети наиболее охотно просят сок. Родители приносят сок как в маленьких упаковках для детей, который продается в магазине, так и, например, в детских термосах с трубочкой. Вы можете давать ребенку сок в упаковке или термосе, разрешать ему сделать один-два глотка и забрать сок назад. Чаще всего дети, сделав глоток, сами отдают сок педагогу, как только поймут, как его

просить при помощи книги, так как им начинает доставлять удовольствие сам процесс коммуникации. Если ребенок неохотно отдает сок педагогу, вы можете на его глазах налить немного сока в стаканчик и предлагать ему сок уже в нем.

2. Обучение в естественных условиях

Разместите листы с изображением продуктов и напитков на кухне — на холодильнике или рядом с местом, где ребенок ест — и используйте их, когда кормите ребенка.

Например, вы позвали ребенка есть суп. Поставьте тарелку с супом на стол. Покажите рукой ребенка на картинке: Я ХОЧУ СУП или Я ХОЧУ ЕСТЬ СУП. Если ребенок не ест сам и вам трудно кормить его и одновременно пользоваться коммуникативной книгой, далее вы можете просто проговаривать: «Я хочу есть суп», «Ваня ест суп». Если особенности принятия ребенком пищи позволяют, вы можете показывать с ним: «Я хочу есть суп», «Я ем суп», постепенно ослабляя физическую поддержку.

Аналогичным образом, если ребенок пришел на кухню за яблоком, хлебом или чем-то еще, как только он потянется к любимому продукту, подведите его к листу коммуникативной книги и действуйте по схеме обучения.

Я 	ХОЧУ 	ЕСТЬ 
ВКУСНЫЙ 	НЕ ХОЧУ 	НЕВКУСНЫЙ 
ПОМОГИ 	СОЛЬ 	КЕТЧУП 
ЕЩЁ 	ГОРЯЧИЙ 	X 

СУП 	ХЛЕБ 	ГРЕЧКА 	МАКАРОНЫ 
РИС 	ПЛОВ 	КАРТОШКА 	ПЮРЕ 
КУРИЦА 	МЯСО 	КОТЛЕТА 	РЫБА 
САЛАТ 	ОГУРЕЦ 	ПОМИДОР 	БУРГЕР 

Трудности

- «У нас все доступно ребенку», «Ребенок берет сам все, что он хочет».
- «У нас дома кроме меня папа, старший брат, бабушка, если я буду просить ребенка пользоваться коммуникативной книгой, то он просто пойдет к бабушке, и она даст ему то, что он хочет».

Эти трудности вполне объективны. Не только ребенок учится пользоваться средствами альтернативной и дополнительной коммуникации, но и родители и все, кто с ним живет, и на адаптацию может уйти время.

В случаях, если родителям и всем, кто живет с ребенком, трудно сразу начать пользоваться средствами альтернативной и дополнительной коммуникации в полном объеме, мы предлагаем начать с малого. Например, договориться, что

какое-то одно любимое лакомство, например конфету, ребенок получает только когда попросит ее при помощи коммуникативной книги. Конфеты убираются туда, где ребенок не может их взять сам, а вся семья предлагает ребенку коммуникативную книгу, когда он хочет конфету.

3.5.2. ИГРУШКИ

Когда мы начинаем обучение ребенка использованию коммуникативной книги, то часто начинаем именно с просьбы об игрушках, а не о еде, либо дети достаточно быстро сами переключаются с еды и начинают проявлять к игрушкам больший интерес.

<p>Я</p> 	<p>ХОЧУ</p> 	<p>ИГРАТЬ</p> 
<p>ПОМОГИ</p> 	<p>НЕ ХОЧУ</p> 	<p>ЕЩЁ</p> 
<p>УБЕРИ</p> 	<p>ПОДОЖДИ</p> 	<p>МОЛОДЕЦ</p> 
<p>БОЛЬШОЙ</p> 	<p>МАЛЕНЬКИЙ</p> 	<p>X</p> 

МАТРЕШКА 	ДОМИК 	КУБИКИ 	МЯГКАЯ МОЗАИКА 
ШНУРОВКА 	БУСИНКИ 	МОЗАИКА 	ПАЗЛ 
ПУЗЫРИ 	ЛОТО 	ФИГУРКИ 	РЫБАЛКА 
КОНСТРУКТОР 	ВКЛАДЫШИ 	КАТАТЬ ШАРИКИ 	ШАРИК 

Игрушки с большим количеством деталей

К таким игрушкам можно отнести вкладыши, пирамидки, бусинки (складываем в пробирку, бутылку), кубики — строим башню.

Такие игрушки:

- удобнее всего для обучения ребенка навыку просьбы при помощи книги, если у ребенка есть к ним интерес и стремление завершить начатое;
- позволяют закрепить навык — ребенок много раз просит одно и то же;
- удобнее использовать для обучения работе с коммуникативной книгой в домашних условиях. Многие родители под-

твердят, что у ребенка дома нет нужды просить игрушки, так как они у него всегда под рукой. Конечно, можно порекомендовать убрать игрушки в контейнеры, которые ребенок сам не сможет достать или открыть, но на практике не у всех есть возможность это реализовать.

Расширение фразы

Итак, ребенок научился просить игрушки при помощи фразы из четырех слов: «я хочу играть кубиками».

Пятым словом фразы является свойство предмета, например цвет.

Для расширения фразы используйте одинаковые предметы разных цветов: кубики, палочки, колечки, шарики, посудку, либо предметы разных цветов, относящиеся к одной категории: машинки, самолетики и т. п. в зависимости от предпочтений ребенка.

Пример: Артем, 14 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Речь аморфная, практически не использует речь для коммуникации. Артему, как и многим другим детям, с которыми мы занимаемся, очень нравится домик для прогона шаров: он опускает шарик в трубу и наблюдает, как он катится по наклонным плоскостям вниз. Сначала мы отработывали фразу: «я хочу играть шариком» — Артем получал шарик. Ему нравилось сначала собрать все шарики, а потом опускать их по очереди в трубу. Далее мы перешли к просьбе по цвету.

На примере просьбы шариков красного, желтого, синего или зеленого рассмотрим варианты, с которыми вы можете встретиться.

Ребенок не называет цвета, не указывает на них по просьбе, не берет игрушку названного вами цвета, не интересуется пособиями для сортировки по

цвету. Все эти признаки могут говорить о том, что ребенок не знает названий цветов и не сопоставляет предметы одного цвета по подобию. Также это может говорить о том, что ребенок способен сопоставлять предметы по цвету, но у вас нет возможности это диагностировать, т. к. понятие цвета для него функционально не значимо и он отвергает любые пособия, которые могут помочь вам диагностировать данный навык.

У таких детей, как правило, есть область узкого интереса: паровозики, самолетики, рисование, катание шариков, которую можно использовать для того, чтобы сделать понятие цвета функционально значимым для ребенка.

Шаг 1. Цвет

Выберите шарики двух цветов (например, синий и желтый). Начиная обучение с одного цвета, например синего. Вы можете взять один шарик синего цвета или несколько синих шариков, чтобы не забирать у ребенка шарик каждый раз, особенно если ребенку нравится собирать коллекцию.

Покажите ребенку шарик, скажите: «шарик синий», покажите то же самое на картинках, приложите синий шарик к синей картинке, сделайте акцент: «синий».

Шаг 2. Формируем фразу из пяти слов

Когда ребенок будет указывать в книге: «я хочу играть», возьмите его руку и покажите на синюю картинку: «синим» и картинку с изображением шарика: «шариком». Оказывайте необходимый минимальный уровень физической поддержки: одним детям необходимо будет помогать указывать на все картинки фразы, другим — только на новую картинку с цветом. На данном этапе для ребенка слово «синий» будет лишь дополнительной картинкой для получения желаемого предмета. Делайте акцент на названии цвета: «я хочу играть СИНИМ шариком».

Продолжайте, пока ребенок не будет сам указывать на все пять картинок фразы.

Шаг 3. Цвет

Возьмите шарик или шарики другого цвета — например желтого.

Повторите Шаг 1.

Шаг 4. Формируем фразу из пяти слов

Скорее всего, ребенок, чтобы попросить шарик, самостоятельно составит предложение со словом «синий». Повторите Шаг 2, предлагая тот уровень физической поддержки, который необходим.

Продолжайте, пока ребенок не будет сам указывать на все пять картинок фразы.

Шаг 5. Выбор

Предлагаем ребенку на выбор два шарика тех цветов, которые вы научили его просить на первых четырех этапах.

Обозначаем их в книге: синий шарик, желтый шарик. Держите шарики в разных руках на расстоянии друг от друга. Не все дети понимают, что им нужно выбирать, если педагог держит шарики в одной руке, и пытаются забрать оба.

- **ребенок делает выбор:** ребенок может потянуться к одному из шариков — направьте его руку к соответствующему листу коммуникативной книги, окажите необходимый уровень поддержки, если он требуется;
- **ребенок попросил шарик не того цвета, к которому он тянулся:** дайте ему тот шарик, который он попросил. Скажите: «ты попросил желтый шарик», можете еще раз приложить этот шарик к картинке с соответствующим цветом.

Отрабатывайте данный этап, пока ребенок не начнет просить шарик с правильным указанием на его цвет.

Некоторые дети могут испытывать трудности с тем, чтобы перестроиться с шаблона: «я хочу + существительное» на шаблон «я хочу + прилагательное + существительное». С такими детьми целесообразнее сохранять данную структуру: «я хочу шарик желтый».







- **Ребенок знает цвета по названию:** такие дети, как правило, очень быстро усваивают способ построения фразы с использованием указания на цвет, и чаще всего нет необходимости учить их просить предмет каждого цвета по отдельности. Как только вы убедитесь, что ребенок уверенно строит фразу с указанием на нужный ему цвет («я хочу красный шарик»), вы можете не отрабатывать остальные цвета по отдельности, а сразу предлагать ребенку выбор из всех имеющихся шариков (при условии, что ребенок умеет делать выбор).

3.5.3. ЕЖЕДНЕВНЫЕ РУТИНЫ

Любому ребенку нужен режим.

Многим семьям сложно придерживаться распорядка дня, особенно в отношении бытовых рутин, поэтому домашние расписания (например, заправить постель-умыться-одеться-завтрак и т. п.) удается внедрить не всем родителям. Также родители могут считать, что обучение ребенка расписанию не дает результата, и поэтому они не проявляют настойчивости и последовательности в его внедрении.

Я 	ХОЧУ 	СНАЧАЛА
ПОМОГИ 	НЕ ХОЧУ 	ПОТОМ
УБЕРИ 	ЕЩЁ 	ПОДОЖДИ 
МАМА УХОДИТ 	ПАПА УХОДИТ 	X

УМЫВАТЬСЯ 	ЧИСТИТЬ ЗУБЫ 	ЗАПРАВЛЯТЬ ПОСТЕЛЬ 	ПРИЧЕСЫВАТЬСЯ 
ЕСТЬ 	ОДЕВАТЬСЯ 	ТУАЛЕТ 	МЫТЬ РУКИ 
ЗАНИМАТЬСЯ 	ГУЛЯТЬ 	ПРИНИМАТЬ ЛЕКАРСТВА 	СТРИЧЬ НОГИ 
СТРИТЬСЯ 	ИГРАТЬ 	МЫТЬСЯ 	СПАТЬ 

Шаг 1. Подготовка

Сделайте отдельные фразы-последовательности из картинок для основных домашних видов деятельности: «я хочу спать», «я хочу в туалет», «я хочу есть», «я хочу купаться», «я хочу умыться», «я хочу смотреть телевизор» и т. п. Шаблоны-образцы данных фраз мы более детально обсудим ниже в разделе «Шаблоны для создания среды».

Шаг 2. Создание среды

Прикрепите эти фразы в соответствующих местах — над кроватью ребенка, на двери туалета, в кухне (там, где ребенок принимает пищу), на двери ванной, рядом с умывальником, рядом с телевизором или на нем и т. п.

Шаг 3. Обучение

Например, когда вы укладываете ребенка спать, подведите его к кровати, возьмите его руку и указательным пальцем ребенка покажите на каждую картинку, проговаривая: «Я хочу спать».

Вы можете проделать это несколько раз, следуя той же схеме, что и при обучении навыку просьбы предметов по коммуникативной книге (ослабляйте физическую и вербальную поддержку, если ребенок стремится сам показывать на картинку, проговаривать слова).

Укладывая ребенка в постель и накрывая его одеялом, уже без указывания на шаблон повторите еще несколько раз: «Я хочу спать», «Ваня хочет спать», «Ваня ложится спать».

Шаг 4. Ежедневное повторение

Чтобы обучение ребенка было эффективным, требуется предварять виды деятельности указыванием на шаблоны каждый день. Даже если у вас не будет получаться делать

это каждый раз (например, перед походом в туалет или приемом пищи), постепенно ребенок привыкнет к их использованию и станет указывать на них самостоятельно.

Шаг 5. Распространение опыта

Когда ребенок освоит использование шаблонов (будет показывать на них самостоятельно либо с небольшой физической поддержкой), вернитесь к использованию коммуникативной книги.

Когда ребенок ложится спать и уже показал вам на картинке возле его кровати, предложите ему коммуникативную книгу со страницей с распорядком дня. Понаблюдайте, возможно, ребенок сам сможет составить фразу «Я хочу спать» уже в коммуникативной книге. Если нет, то покажите его рукой.

Не страшно, если ребенок вдруг выберет в коммуникативной книге что-то другое. Покажите на крестик — нет («гулять нет, сейчас спать»), скажите: «Сейчас спать», покажите на картинках и проговорите: «Я хочу спать», покажите рукой ребенка на картинке и проговорите: «Я хочу спать».

Возможно, в домашних условиях использовать коммуникативную книгу для обозначения повседневных рутин не потребуется, если эти обозначения будут расклеены по дому. Обучение тем же фразам в коммуникативной книге необходимо для посещения других мест. Научив, например, проситься в туалет или обозначать свою потребность при помощи шаблона на двери туалета дома, вам будет значительно легче обучить ребенка использованию этой же просьбы, но уже с помощью коммуникативной книги для того, чтобы ребенок мог попроситься в туалет на улице, в гостях и т. д.

3.5.4. ПОСЕЩЕНИЕ МЕСТ ВНЕ ДОМА

При посещении мест вне дома самыми распространенными проблемами бывают:

- ребенок отказывается собираться и выходить из дома;
- ребенок стремится выйти на каждой остановке;
- ребенок не хочет выходить на нужной остановке;
- ребенок отказывается идти или ехать выбранным маршрутом, т. к. предполагает, что его ведут/везут туда, куда он не хочет (например, ваш путь в гости идет мимо поликлиники);
- у ребенка свой маршрут (например, вы идете на занятие, а он требует зайти в магазин);
- ребенок кричит в машине, если его везут не туда, куда он хочет, или не той дорогой, к которой он привык;
- выйдя на улицу, ребенок подходит к вашей машине и требует везти его, хотя вы вышли погулять или сегодня планируете передвигаться пешком.

Внедрение предваряющих расписаний происходит дольше, чем обучение навыку просьбы. Это вполне объяснимо, т. к. навык просьбы, например, конфеты за один сеанс обучения мы можем тренировать столько раз, на сколько частей нам удастся разрезать конфету. Тогда как, например, фразу «Я хочу пойти гулять» можно отрабатывать в среднем раз в день, поездок на занятия — два раза в неделю, а похода в гости к бабушке — раз в месяц. Вследствие этого может казаться, что ребенок не усваивает расписание, оно ему безразлично. Тем не менее в обучении следованию расписанию требуется то же, что и в обучении любому другому навыку: последовательность и настойчивость.













Пример: Андрей, 5 лет. Диагноз: расстройство аутистического спектра, нет устной речи, хороший невербальный интеллект. Мама возила Андрея на машине на занятия и в бассейн в разные дни. Мальчик сидел на заднем сиденье, к подголовнику переднего сиденья мама крепила карточку «БАССЕЙН» или «ЗАНИМАТЬСЯ» в зависимости от того, куда они сегодня направлялись. Больше всего мальчику нравилось заниматься в бассейне. Было

не понятно, воспринимает ли Андрей эти карточки, так как он на них никак не реагировал. Однажды мама забыла прикрепить карточку и, когда она повернула на перекрестке на дорогу в сторону центра, где проходили занятия, мальчик стал колотить ногами по впереди стоящему сиденью. Таким образом, стало понятно, что мальчик благодаря карточкам понимал, куда его везут, и настраивался на поездку. Без карточки он подумал, что его везут туда, куда ему больше хотелось — в бассейн, и был сильно разочарован, когда они поехали не туда.

В строгом смысле расписание не является средством коммуникации для ребенка. Но, освоив его, ребенок может начать пользоваться расписанием или его элементами в том числе и для того, чтобы сообщить о том, что ему важно (рассказать о своем дне, сообщить о том, что он хочет, что он любит).

Пример: Ваня, 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра. Устной речи нет. Ваня ходил к нам на занятия два раза в неделю. В его листе мест посещения была соответствующая картинка с подписью «ЦЕНТР». Мама не тренировала использование предваряющего расписания. На наших занятиях мы обучали Ваню навыку просьбы о тех местах, которые есть в нашем центре: «Я хочу пойти в сенсорную комнату», «Я хочу в бассейн с шариками». Когда по расписанию занятия было посещение сенсорной комнаты, Ваня научился в коммуникативной книге показывать сначала с физической поддержкой, а потом самостоятельно: «Я хочу пойти в сенсорную комнату». В результате дома, когда Ваня хотел сообщить маме, что он хочет поехать к нам в центр, он показывал маме: «Я хочу пойти в сенсорную комнату».

Я 	ХОЧУ 	ПОЙТИ 
ГУЛЯТЬ 	НЕ ХОЧУ 	ПОЕХАТЬ 
НА МАШИНЕ 	НА АВТОБУСЕ 	НА МАРШРУТКЕ 
СНАЧАЛА	ПОТОМ	X

ДОМ 	ДЕТСКИЙ САД 	ЦЕНТР 	ЛОГОПЕД 
БАСЕЙН 	ПЛОЩАДКА 	МАССАЖ 	ВРАЧ 
БАБУШКА 	МАГАЗИН 	КАФЕ 	ДАЧА 
ИППОТЕРАПИЯ 	СЕНСОРНАЯ КОМНАТА 	ЗООПАРК 	КИНО 

Обучение использованию листа «Посещение мест вне дома»

Шаг 1

Прикрепите на входную дверь лист с картинками-символами посещаемых вами мест. Подпишите картинки так, как принято говорить в вашей семье (например, в разных семьях прогулку обозначают по-разному: «гулять», «на площадку», «на улицу». То же самое: «бабушка», «баба», «баба Аня», «бабуля». Или: «центр», «занятия», «Таня», «логопед»).

Шаг 2

Выберите, с чего вам проще будет начать обучение ребенка. Легче всего начать с того места, которое ему нравится и которое вы посещаете регулярно. Это может быть игровая площадка, бассейн, сенсорная комната, иппотерапия и т. д.

Шаг 3

Длина предложения. Ранее уже обсуждался вопрос о том, сколько слов в предложении использовать. Начинайте с трех слов, если вы не уверены в том, что ребенок способен усваивать фразу из четырех слов. По нашему опыту, именно в расписании дети легче всего усваивают шаблон «я хочу пойти...», т. е. предложение из четырех слов.

Шаг 4

Перед тем как начать одеваться и собираться куда-либо, покажите в коммуникативной книге картинку «ПЛОЩАДКА», скажите: «Площадка» или «Сейчас на площадку», или «Идем гулять на площадку». Покажите на картинках и проговорите с ребенком фразу с названием того места,

куда вы собираетесь. Например: «Я хочу пойти на площадку». Далее, одевая ребенка, повторяйте уже без указания в коммуникативной книге ту же фразу: «Я хочу пойти (гулять) на площадку» и просто «Площадка», «Сейчас на площадку».

Шаг 5

Когда вы будете полностью готовы выйти из дома, подойдите к входной двери, снова покажите и проговорите: «Я хочу пойти на площадку». Выходите из дома. Если ребенок, после того как вы показали и проговорили нужную фразу, отвлекся на что-то (например, отошел от двери, чтобы взять игрушку) или отвлеклись вы, то непосредственно перед выходом покажите и повторите фразу еще раз. По пути из квартиры на улицу повторяйте данную фразу и ее вариации: «Мы идем (гулять) на площадку».

Шаг 6

Собираясь домой, покажите и назовите картинку: «ДОМ». Покажите с ребенком и проговорите фразу: «Я хочу пойти домой». Направляйтесь с ребенком к дому. Если после данной фразы ребенок убегает, то покажите или просто проговорите ее еще раз. Многим, в том числе и нейротипичным детям, требуется время, чтобы «морально подготовиться» к завершению приятной деятельности, началу неприятной или даже просто смене вида деятельности. Поэтому многократные повторения могут быть вполне уместны. Детям с РАС также может помочь таймер (например, домой через 5 минут). Таким образом «мы плавно опускаем рыбку в аквариум, а не бросаем ее туда со всего размаха».

3.5.5. ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ

Значение двигательной активности для ребенка трудно переоценить. Движение — это пища для нервной системы ребенка. Донна Уильямс, женщина с аутизмом, в своей книге «Никто нигде» пишет: «Прыжки для меня были не только механизмом, позволяющим справляться с гиперактивностью, тревогой и яростью, но и способом обработки информации. Ритмичные прыжки вверх-вниз словно бы позволяли хаосу информации уложиться в моем мозгу».

Обсуждение двигательной активности — отличный способ развития коммуникации и речи, так как данная деятельность является мотивационной для многих детей. Единственным минусом является, пожалуй, то, что не всегда удобно обращаться к коммуникативной книге в процессе двигательной активности. В таких случаях целесообразно один раз показать в коммуникативной книге, например, «Я хочу качаться» или «Я хочу в бассейн с шариками» или «Я хочу прыгать на батуте». Затем мы повторяем фразу. Например, пока ребенок прыгает на батуте: «Я хочу прыгать на батуте» или «Я люблю качаться», когда мы качаем ребенка на фитболе.

Я 	ХОЧУ 	СНАЧАЛА
МАМА	ПАПА	ПОТОМ
ПОМОГИ 	НЕ ХОЧУ 	СИДЕТЬ 
ДУТЬ 	СВЕЧКА 	X

ОБНИМАТЬСЯ 	КАЧАТЬСЯ В ПОКРЫВАЛЕ 	КАЧАТЬСЯ НА МЯЧЕ 	ТАНЦЕВАТЬ 
ЩЕКОТИ 	БРОСАЙ 	КРУЖИТЬСЯ 	КУВЫРКАТЬСЯ 
ИГРАТЬ В МЯЧ 	ЛАЗИТЬ 	ПРЫГАТЬ 	БАТУТ 
КАЧАТЬСЯ 	БЕГАТЬ 	КАТАТЬСЯ НА ВЕЛОСИПЕДЕ 	БАССЕЙН С ШАРИКАМИ 

Пример: Катя 7 лет, диагноз: ранний детский аутизм.

Порой ключом к контакту с ребенком являются самые простые базовые вещи. Катя посещала наш центр, параллельно она проходила курс АВА-терапии, у нее были сформированы навыки имитации, она хорошо занималась с картинками, дидактическим материалом, сидя за столом. У Кати была устная речь, она была обучена отвечать на вопросы, например: «Что это?», «Сколько пальцев я показываю?» и т. п. При этом девочка не использовала речь для коммуникации, не было навыка выражения просьбы и отказа, она практически не устанавливала контакт с окружающими людьми.

Мы сидели с Катей в сенсорной комнате на полу. Катя смотрела на воздушно-пузырьковую трубку. По картинкам в коммуникативной книге я показала ее рукой: «Я хочу обниматься» и обняла девочку. Она слегка улыбнулась.

Я снова поднесла к ней коммуникативную книгу, и мы снова повторили просьбу. Через несколько повторов с постепенным ослаблением физической поддержки девочка уже сама с азартом показывала и произносила «Я хочу обниматься».

3.5.6. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Если у ребенка есть предпочитаемый вид деятельности, то работу с коммуникативной книгой мы начинаем с него.

Шаг 1. Мотивация к деятельности

Определите, что больше всего нравится ребенку. Карандаши, маркеры, пластилин, краски?

Шаг 2. Длина фразы

Определитесь с длиной предложения. Если вы не уверены, что ребенок способен составлять предложения из четырех слов, начните с трех.

Шаг 3. Структура предложения

Как определить структуру предложения, если вы обучаете ребенка фразе из трех слов?

- увлечение процессом: есть дети, которых увлекает сам процесс рисования, например, они с удовольствием рисуют линии, смотрят на них под разным углом, подражают вам в рисовании и т. п.
- увлечение предметом: другим детям важнее сам материал — нравится катать или мять шарик пластилина. Или ребенок не столько хочет рисовать, сколько ему важно получить ка-

рандаши, он делает лишь небольшую черточку, чтобы увидеть, каким цветом карандаш рисует.

Ребенку, увлеченному процессом, скорее будет нравиться смешивать краски на листе бумаги, ребенку, увлеченному предметом — окунать кисточку по очереди в каждую баночку с краской из тех, что стоят перед ним.

Для детей, увлеченных процессом, выбирайте глагол: «Я хочу рисовать», «Я хочу лепить». Для детей, увлеченных коллекционированием, выбирайте существительное: «Я хочу фломастер», «Я хочу краски».

Шаг 4. Расширение фразы

Когда ребенок освоит фразу из трех слов, можно попробовать расширить фразу до четырех. Это можно сделать двумя способами, опять же исходя из интересов и потребностей ребенка.

Способ 1: глагол плюс существительное: «Я хочу рисовать маркером».

Способ 2: добавить прилагательное: по нашему опыту наиболее простым способом расширить фразу является просьба о цвете («Я хочу желтый карандаш» либо «Я хочу рисовать желтым»).

- Выберите тот материал, который ребенок больше всего любит: карандаши, маркеры, краски, пластилин.
- Начинайте с основных цветов: красный, желтый, зеленый, синий, либо с цветов, которые предпочитает ребенок.
- Выбирайте вид деятельности в зависимости от уровня развития и предпочтений ребенка.

Пример: Антон, 5 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Антон не говорит и ему тяжело дается контакт с другими людьми, но у него хорошее понимание речи. Мама Антона дома много занималась с ним и оказывала немалую помощь в выборе мотивационных видов деятельности для Антона. Антону нравился пластилин. Мы дали ему лист бумаги, он быстро освоил просьбу: «Я хочу пластилин синий (зеленый, красный)», он просил маленькие шарики пластилина и размазывал их по листу бумаги. Подключившись к этой деятельности, мы показали Антону, как размазывать кусочек пластилина на листе в виде звездочки, после чего мальчик стал воспроизводить звездочки из тех кусочков, которые он просил.

<p>Я</p> 	<p>ХОЧУ</p> 	<p>РИСОВАТЬ</p> 
<p>КРАСКИ</p> 	<p>КИСТОЧКА</p> 	<p>РАСКРАШИВАТЬ</p> 
<p>ФЛОМАСТЕР</p> 	<p>КАРАНДАШ</p> 	<p>БУМАГА</p> 
<p>РУЧКА</p> 	<p>ПОМОГИ</p> 	<p>X</p>

ДОМ 	ДЕРЕВО 	ЧЕЛОВЕК 	ЛАДОШКА 
МАШИНА 	КОРАБЛИК 	ЁЛКА 	СНЕГОВИК 
ЦВЕТОК 	ТРАВКА 	СОЛНЫШКО 	ДОЖДИК 
ДОРОЖКА 	ОБЛАКА 	ЗВЕЗДА 	МЯЧ 

Ниже в таблице представлены способы расширения фразы с использованием таблиц «Изобразительная деятельность» в зависимости от большей увлеченности ребенка процессом или предметом.

	Процесс	Предмет
Фраза из трех слов	Я хочу рисовать Я хочу лепить Я хочу резать Я хочу клеить	Я хочу пластилин Я хочу карандаш Я хочу краски Я хочу ножницы
Фраза из четырех слов	Я хочу рисовать карандашом Я хочу рисовать красками	Я хочу пластилин синий Я хочу карандаш зеленый

Фраза из пяти слов	Я хочу рисовать круг синий Я хочу пластилин круглый желтый (картинка «шар» — ребенок просит шарик из пластилина) Я хочу лепить колбаску зеленую Я хочу рисовать красной краской Я хочу лепить большой шар
--------------------	---

















Мы стараемся не смешивать на первых этапах обучение навыку просьбы и обучение прикладным навыкам (например, просить краски по цветам и раскрашивать картинку). Важно опираться на имеющиеся навыки и предпочтения ребенка (если он любит размазывать пластилин по листу бумаги — мы размазываем вместе с ним, чиркать — чиркаем), на первом месте здесь навык просьбы по цвету и виду деятельности, контакт с ребенком и его удовольствие от интересной ему деятельности. Подключившись к деятельности ребенка, когда ребенок уже научился использовать коммуникативную книгу, мы можем вести его далее за собой — не просто чиркать, а, например, предложить ему рисовать точки или круги. Либо наоборот, сначала научить ребенка работать с пластилином, рисовать красками, а потом переходить к навыку просьбы.

Пример

Захар, 3 года, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Захар категорически отказывался брать в руки пластилин, он не воспринимал его и действия с ним ни в каком виде. Захар очень любил буквы и цифры, он искал и узнавал их везде. Мы предложили Захару металлические цифры (такие используют на входных дверях для обозначения номера квартиры). Захару настолько понравились эти цифры, что он согласился обклеивать их маленькими кусочками пластилина. После одного такого занятия Захар стал брать в руки пластилин и стало возможным обучать его другим вариантам работы с пластилином.

Я 	ХОЧУ 	ПЛАСТИЛИН 
ЛЕПИТЬ 	ВЫРЕЗАТЬ 	КЛЕИТЬ 
ЦВЕТНАЯ БУМАГА 	НОЖНИЦЫ 	КЛЕЙ 
УБЕРИ 	ПОМОГИ 	X 

КРАСНЫЙ 	СИНИЙ 	ЖЕЛТЫЙ 	ЗЕЛЕНый 
БЕЛЫЙ 	СЕРЫЙ 	КОРИЧНЕВЫЙ 	ЧЕРНЫЙ 
ГОЛУБОЙ 	ОРАНЖЕВЫЙ 	ФИОЛЕТОВЫЙ 	РОЗОВЫЙ 
ШАР 	КОЛБАСКА 	ТЁМНЫЙ 	СВЕТЛЫЙ 

Коммуникативная книга помогает ребенку структурировать ситуацию рисования, учит делать выбор. Если ребенок хорошо рисует по подражанию, но сам не может решить, что ему рисовать, совместное рисование доставит ему много удовольствия, укрепит ваш контакт с ребенком и даст ему новый опыт коммуникации.

- Ребенок умеет делать выбор: помогаем ему показать «Я хочу рисовать», и он сам выбирает картинку того предмета, который он хочет нарисовать: машинку, солнышко и т. п.
- Если ребенок не умеет рисовать, но проявляет интерес к виду деятельности или к тому, что именно мы рисуем (например, ребенок очень любит тему транспорта). Ребенок показывает «Я хочу рисовать вертолет», взрослый рисует сам или рука-в-руке с ребенком вертолет и так далее.
- Ребенок не умеет делать выбор: не все дети умеют выбирать, но им может нравиться процесс рисования. В этом случае ребенок показывает «Я хочу рисовать», а мы уже его рукой делаем выбор: что именно и рисуем. Постепенно ребенок может научиться выбирать сам (см. раздел *Умение делать выбор*).

3.5.7. ЖИВОТНЫЕ, ТРАНСПОРТ, БУКВЫ, ЦИФРЫ

<p>Я</p> 	<p>ХОЧУ</p> 	<p>ЦИФРЫ</p> 
<p>СЧИТАТЬ</p> 	<p>ПИСАТЬ</p> 	<p>РИСОВАТЬ</p> 
<p>КОМПЬЮТЕР</p> 	<p>ПЛАНШЕТ</p> 	<p>СКОЛЬКО?</p> 
<p>УБЕРИ</p> 	<p>ПОМОГИ</p> 	<p>X</p> 

ОДИН 1	ДВА 2	ТРИ 3	ЧЕТЫРЕ 4
ПЯТЬ 5	ШЕСТЬ 6	СЕМЬ 7	ВОСЕМЬ 8
ДЕВЯТЬ 9	ДЕСЯТЬ 10	БОЛЬШОЙ 	МАЛЕНЬКИЙ 
КРАСНЫЙ 	СИНИЙ 	ЖЕЛТЫЙ 	ЗЕЛЕНый 

Данные тематические таблицы предоставляют широкие возможности для того, чтобы:

- вступить с ребенком в контакт, основанный на его ведущем интересе;
- освоить новую лексику;
- закрепить навык просьбы;
- освоить новые виды деятельности, которыми ребенок ранее не интересовался, от которых отказывался, опираясь на сферу интереса ребенка.

Я 	ХОЧУ 	ИГРАТЬ 
ПОМОГИ 	НЕ ХОЧУ 	РИСОВАТЬ 
ЕХАТЬ 	ЛЕТЕТЬ 	ПЛЫТЬ 
БЫСТРО 	МЕДЛЕННО 	

МАШИНА 	ГРУЗОВИК 	ПОЕЗД 	ТРАКТОР 
МОТОЦИКЛ 	ВЕЛОСИПЕД 	САМОЛЕТ 	ВЕРТОЛЕТ 
АВТОБУС 	ТРАМВАЙ 	МАРШРУТКА 	СКОРАЯ ПОМОЩЬ 
КОРАБЛЬ 	ЛОДКА 	ЭКСКАВАТОР 	ПОЖАРНАЯ МАШИНА 

В таблице ниже представлены идеи по использованию таблиц.

	Рамки-вкладыши: если у вас есть тематические рамки-вкладыши, то это отличный способ использовать данные таблицы и потренировать с их помощью навык просьбы	Фигурки: игрушечные машинки, самолетики и т. п., буквы и цифры на магнитах, фигурки животных	Рисование: рисовать, раскрашивать, лепить, вырезать транспорт и животных, рисовать, писать, в том числе в специальных приложениях для планшетов
Транспорт	Я хочу мотоцикл. Я хочу играть самолетом	Я хочу играть машиной	Я хочу рисовать вертолет
Буквы Цифры	Я хочу букву М Я хочу цифру 3	Я хочу букву А. Я хочу цифру 5	Я хочу писать букву С на планшете. Я хочу лепить цифру 8
Животные	Я хочу утку	Я хочу играть лошадью	Я хочу рисовать собаку

3.5.8. ОДЕЖДА

Таблицу «Одежда» можно использовать как для одевания, так и для игры (например, с куклой).

Я 	ХОЧУ 	НАДЕТЬ 
ПОМОГИ 	НЕ ХОЧУ 	СНЯТЬ 
УБЕРИ 	СНАЧАЛА	ПОТОМ
ШКАФ 	КОМОД 	X

ТРУСЫ 	НОСКИ 	ШТАНЫ 	ФУТБОЛКА 
РУБАШКА 	СВИТЕР 	ПЛАТЬЕ 	ЮБКА 
КУРТКА 	КОМБИНЕЗОН 	ШАПКА 	ШАРФ 
ВАРЕЖКИ 	ПЕРЧАТКИ 	САПОГИ 	БОТИНКИ 

Обучение в естественных условиях

Разместите картинки с изображением той одежды, которую носит ребенок, в местах, где хранится его одежда. Например, картинка НОСКИ на ящике комода, где лежат носки, картинка РУБАШКА — на дверце шкафа, где висят рубашки. Такое графическое обозначение может помочь в обучении ребенка самостоятельному одеванию (в том числе самому брать одежду из шкафа, чтобы ее надеть), а также в обучении самостоятельно убирать свои вещи на место.

Одевание

Следуя общей схеме обучения работе с коммуникативной книгой, вы можете учить ребенка самостоятельно одеваться, соблюдая последовательность: «Я хочу надеть носки», «Я хочу надеть штаны», «Я хочу надеть футболку» или «Я надену...».

Вы можете использовать расписания для обучения ребенка последовательности. Например, наклейте на дверцу шкафа липучку вертикально. Прикрепите сверху шаблон «Я хочу надеть» («Я надену»). Далее прикрепляйте на нее карточки с изображением той одежды, которую ребенок должен надеть сегодня, в нужной последовательности, например: НОСКИ, ШТАНЫ, ФУТБОЛКА. Подведите ребенка к расписанию, покажите его рукой: «Я хочу надеть носки». После того как носки надеты, подведите его к расписанию еще раз и покажите его рукой: «Я хочу надеть штаны» и т. д. В зависимости от того, какой способ вам больше нравится, вы можете снимать картинку с той одеждой, которая уже надета, или оставлять. Некоторым детям легче сфокусироваться на следующей картинке, если предыдущую сняли. С другими полезнее, после того как процесс одевания завершен, еще раз проговорить, указывая на картинки: «Ты надел носки, штаны, футболку».

Раздевание

Картинка СНЯТЬ может помочь, например, для обучения последовательности, чтобы ребенок учился раздеваться сам в правильном порядке: «снять шапку», «снять шарф», «снять куртку». Если требуется научить ребенка делать это самостоятельно, вы можете использовать расписание аналогично тому, как это описано выше в подразделе «Одевание».

Также картинка СНЯТЬ может помочь детям, которые впадают в панику оттого, что их одежда загрязняется, или даже оттого, что на одежду попала капелька воды. В таких случаях, если у ребенка начинается истерика и он тянет себя за одежду, целесообразно учить его показывать, например: «Я хочу снять свитер».

Убери

При помощи коммуникативной книги вы можете также обучить ребенка убирать одежду. Например, «Убери носки в комод»: покажите рукой ребенка на картинки и произнесите фразу, помогите ребенку донести носки до комода, покажите его рукой на картинку НОСКИ, наклеенную на комод, откройте комод и положите туда носки (рука-в-руке).

В нашей практике были дети, которые, как только мама приклеивала картинки с изображением видов одежды на комод, тумбочку, шкаф, достаточно быстро начинали убирать туда свою одежду и доставать ее. Тем не менее многим детям может быть трудно освоить данные действия целиком. В таком случае продумайте все детали того, чему вы хотите научить ребенка (например, сам он должен сложить свою футболку и отнести в шкаф или вы ее будете складывать, а он только относить, вы откроете дверцу или он сам и т. д.). Например:

- снять свитер самостоятельно;
- самостоятельно сложить свитер;
- подойти со свитером к шкафу;
- открыть дверцу шкафа;

- положить свитер на полку, на которой он обычно лежит;
- закрыть дверцу шкафа.

Если освоение такого ряда навыков дается ребенку тяжело, используйте метод формирования поведенческой цепочки в обратной последовательности, начиная с последнего этапа (все предыдущие этапы в цепочке вы помогаете выполнить). Аналогичным образом вы можете обучать ребенка самостоятельно одеваться.

3.5.9. ПОСУДА

Таблицу «Посуда» можно использовать как для формирования навыка просьбы реальных предметов, так и при игре с посудкой.

<p>Я</p> 	<p>ХОЧУ</p> 	<p>ЕСТЬ</p> 
<p>ПОМОГИ</p> 	<p>НЕ ХОЧУ</p> 	<p>ИГРАТЬ</p> 
<p>УБЕРИ</p> 	<p>ПОДОЖДИ</p> 	<p>ПОСУДКА</p> 
<p>МОЛОДЕЦ</p> 	<p>ПЛИТА</p> 	<p>X</p> 

ЧАШКА 	СТАКАН 	ТАРЕЛКА 	ГЛУБОКАЯ ТАРЕЛКА 
ЛОЖКА 	ВИЛКА 	НОЖ 	РАЗДЕЛЮЩАЯ ДОСКА 
КАСТРЮЛЯ 	СКОВОРОДА 	СКАЛКА 	ЧАЙНИК 
КРАСНЫЙ 	ЖЕЛТЫЙ 	ЗЕЛЕНый 	СИНИЙ 

Вы можете искусственно создавать ситуации выбора для обучения ребенка умению делать выбор и/или проявления инициативы в коммуникации. Например, если вы собираетесь налить ребенку сок, предложите ему чашку и стакан, спросите ребенка: «Что ты хочешь, чашку или стакан?» или скажите: «У меня есть стакан и чашка» (ранее мы обсуждали, в каких случаях допустимо задавать вопросы, а в каких целесообразнее ждать инициативы от ребенка). В зависимости от ситуации (например, ребенок потянулся к стакану) и особенностей вашего ребенка (например, ребенок пьет исключительно из определенной чашки и не приемлет ничто другое) переходите к схеме обучения (указать рукой ребенка на картинки, составляя нужную фразу). Также, например, вы можете поставить перед ребенком стакан молока и не дать печенье или положить пачку печенья и «забыть» ее открыть и т. п.

Если вы играете с посудкой, то можете использовать цвета, расположенные в нижней строке таблицы, для расширения фразы: «Я хочу тарелку синюю», «Я хочу зеленую вилку».

3.5.10. ЭМОЦИИ И СОСТОЯНИЯ

Значение эмоциональной сферы для человека трудно переоценить. Согласно Изарду К. эмоциональные характеристики генетически детерминированы, поэтому эмоциональность влияет «не только на формирование личностных черт и социальное развитие ребенка, она сказывается даже на его интеллектуальном развитии». Исследования показывают, что некоторые пациенты с неврологическими поражениями определенных участков мозга, потерявшие способность испытывать эмоции, теряют способность и к принятию рациональных решений в обычной жизни, хотя их абстрактное и логическое мышление не затронуты (Zhu J., Thagard P., 2002). Эти данные подтверждают положение Выготского Л. С. о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления». Таким образом, работая над развитием эмоциональной сферы ребенка, мы в том числе повышаем и его когнитивные возможности.





















Рабэ Э. выделяет следующие особенности эмоциональной сферы детей с аутизмом: недостаток социально-эмоциональной взаимности, которая выражается в обедненной или девиантной реакции на эмоции других людей, недостаточная модуляция поведения в соответствии с социальным контекстом, неустойчивая интеграция социального, эмоционального и коммуникативного поведения, проблемы различения эмоций. Костин И. А. (2018) отмечает, что «у многих представителей аутистической популяции трудности описания событий своей жизни сочетаются с трудностями вербализации эмоциональных переживаний, оценок, впе-

чатлений. Слова, обозначающие эмоциональные состояния и переживания, черты характера и нравственные категории, как правило, не присутствуют в активном лексиконе аутичных людей».

Для детей со сниженным интеллектом характерны ограниченный диапазон эмоций, недостаточная дифференцированность эмоций и неадекватность по интенсивности проявления, эгоцентричность эмоциональных переживаний.

Возможно ли преодолеть эти трудности?

Экман П., в результате масштабных многолетних исследований делает вывод: «Все, что мы делаем, когда испытываем эмоции, усваивается, а не задается заранее (исключением являются сигналы, подаваемые голосом, лицом, импульсы к действию)». Аффективное поведение является первым средством коммуникации между ребенком и взрослым, и в процессе этой коммуникации происходит научение: «Средний осуществляющий достаточно хороший уход за ребенком родитель испытывает удовольствие от различения ранних модуляций в применении голоса младенцем и пытается быстро и специфически требуемым образом удовлетворять потребности ребенка, таким образом, родители «вознаграждают» каждую прибавку в дифференциации эмоциональных паттернов отклика ребенка» (Кристал Г.). В дальнейшем, согласно Кристалу, «большая часть воспитания состоит из побуждения родителями ребенка скорее узнавать свои чувства и облекать их в слова (вербализация), чем действовать на основании своих эмоций или же неконтролируемым образом их озвучивать».

Я 	РАДОСТЬ 	ГРУСТЬ 	ЗЛОСТЬ 	СТРАХ 
ТЫ 	СМЕЯТЬСЯ 	ПЛАКАТЬ 	УДИВЛЕНИЕ 	СКУЧНО 
ОН 	УСТАЛ 	ОГО! 	НРАВИТСЯ 	НЕ НРАВИТСЯ 
ОНА 	ОНИ 	ИНТЕРЕСНО 	БОЛЬНО 	ЧУВСТВОВАТЬ 

Каким образом развивать эмоциональную сферу?

Разберем на примерах два важнейших фактора, обеспечивающих эмоциональную регуляцию. Параллельно мы приведем примеры работы с ребенком с диагнозом ранний детский аутизм, 6 лет, с сохранным интеллектом. Это не означает, что дети с интеллектуальной недостаточностью или дети младшего возраста не способны освоить эти навыки. Так, например, по данным Макаренко Ю. А. (1976), уже в возрасте 2–3 лет дети могут изображать эмоции, подбирают мимические средства для выражения радости, гнева, отвращения, огорчения, удивления, стыда (Ильин Е. П., 2012). Шаповалова О. Е. (2006), анализируя многочисленные исследования эмоционального развития умственно отсталых детей, делает выводы, что эмоциональное развитие умственно отсталых детей, как и в норме, определяется социальными факторами, среди которых особое место занимает целенаправленное психолого-педагогическое воздействие. Влияние биологически обусловленного дефекта является частичным и опосредовано условиями жизни и воспитанием ребенка.

1. Понимание (дифференциация) своих эмоций и вербализация.

Согласно Кристалу Г. чем более точно узнавание своих чувств, тем больше их полезность в качестве сигналов для данного человека. Вербализация не только увеличивает контроль эмоциями, но также увеличивает возможность проведения различия между желаниями и фантазиями, с одной стороны, и реальностью — с другой. Понимание и вербализация своих эмоций способствуют также их десоматизации. Десоматизация означает, что эмоция не переходит на физический уровень, вызывая психосоматические заболевания, мышечные зажимы и т. п.

- Если у ребенка возникает какое-либо состояние, мы называем его, подкрепляя картинкой (ребенок топает ногами, швыряет игрушки — «ты злишься», «Ваня сердится»; ребенок плачет — «ты огорчился», «больно»; ребенок смеется — «весело», «Ваня радуется»; ребенок боится — «страшно», «я боюсь»).

Пример: у Вани наблюдалась вестибулярная гиперчувствительность. Он стоял на большом мяче, педагог стояла на полу и крепко держала Ваню, Ваня шатался, держался за педагога и издавал звуки, сигнализовавшие о том, что ему страшно. Педагог сказала: «тебе страшно», «ты боишься», «боюсь», «страшно». Ваня повторил: «боюсь», «страшно». На следующих занятиях, когда Ваня стоял на мяче, он уже сам вербализовал: «страшно». Через несколько занятий Ваня стал уже увереннее балансировать на мяче, уже не держался за педагога, а расставлял руки в стороны для поддержания равновесия, но все еще нуждался, чтобы педагог его придерживала за корпус. Ваня по-прежнему говорил: «страшно». Педагог уточнила: «не очень страшно». На последующих нескольких занятиях происходил примерно следующий диалог:

Ваня: «Страшно».

Педагог: «Но не очень страшно?»

Ваня: «Не очень».

Как только Ваня стал уверенно балансировать на мяче и перестал нуждаться в поддержке педагога, он стал вербализовать: «не страшно». Таким образом, ребенок узнал, что такое эмоция страха, уровни ее интенсивности, и научился ее дифференцировать и вербализовать, а также смог перенести этот навык на некоторые другие ситуации, которые его пугали.

2. Понимание (дифференциация) эмоций других людей.

Это особенно важно для тех детей, которые склонны заражаться чужими эмоциями или не выносят проявления чужих эмоций (например, когда кто-то плачет, громко смеется).

Пример:

Ваня не выносил, когда кто-то плачет. Он проявлял сильное беспокойство, потом тоже начинал плакать, затем начиналась истерика. В работе с Ваней мы использовали метод систематической десенсибилизации, а также учили анализировать причины плача. Ваня посещал групповые занятия. В группе среди других детей был мальчик, который так пугался новых игрушек (Буратино, большой мягкий мишка), что начинал плакать от страха. Ваня тоже начинал плакать. Перед следующим занятием, после первого, где оба мальчика плакали, Ваня выразил беспокойство: Родион будет плакать. Педагог ответила: «Родион плачет, потому что боится игрушку». Из примера выше видно, что Ваня уже был знаком с эмоцией страха. На последующих занятиях, как только Родион начинал плакать, педагог держала Ваню за руку (заземление) и повторяла ему: «Родион боится игрушку».

Также на индивидуальных занятиях педагог использовала игру для планшета «Доктор Панда»: различные жи-

вотные приходят к доктору и плачут — им больно. Доктор спрашивает: «Что случилось?» Животные рассказывают историю произошедшего, доктор их лечит, они улыбаются. На первых занятиях Ване настолько трудно было выносить плач даже виртуального зайки, что он просил выключить планшет. Постепенно он стал спокойнее. Также педагог разыгрывала с Ваней сцены из игры при помощи игрушек и напечатанных фраз-шаблонов, из которых состоял диалог, которые служили Ване подсказкой.

Кроме того, использовались картинки из серии «Последовательность событий», где персонажи попадали в ситуации, в которых испытывали различные эмоции: гнев, страх, удивление, радость, грусть. Эмоцию, которую испытывал персонаж, также учились искать на отдельных изображениях эмоций (рисованных, фотографических). Таким образом, Ваня научился определять эмоции по выражению лиц, узнал, что эмоции, которые проявляют другие люди, имеют причины, и научился анализировать причины возникновения эмоций.

В результате этих занятий Ваня по-прежнему проявлял беспокойство, когда другие дети плакали, но оно не переходило в плач и истерику. Также, что очень важно, Ваня каждый раз спрашивал сопровождавшего его взрослого (маму, педагога): «Почему он (ребенок) плачет?».

В семь лет Ваня, который пришел к нам в центр в три года, не вступал ни с кем в контакт, не говорил, интересовался только раскручиванием веревочки, пошел в общеобразовательную школу, учился в классе по общей программе, принимал участие в школьных праздниках (танцевал с другими детьми, спел песню перед классом), успешно окончил первый класс и продолжает обучение в настоящее время.

3.6. ШАБЛОНЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ СРЕДЫ

В предыдущих разделах мы уже обсуждали, как создавать и использовать дома среду, наполненную средствами альтернативной и дополнительной коммуникации. Коммуникативную книгу не всегда удобно использовать в домашних условиях и повседневных рутин, кроме того, родителям может потребоваться время, чтобы научиться использовать коммуникативную книгу для общения с ребенком. Поэтому мы предлагаем родителям использовать шаблоны фраз, которые будут всегда на виду и под рукой и могут упростить и ускорить обучение ребенка пользованию коммуникативной книгой. Чтобы ускорить прогресс в использовании ребенком средств альтернативной и дополнительной коммуникации Zangari C. рекомендует увеличивать количество коммуникативных возможностей: «Большинству наших учащихся необходима практика. Если мы не будем создавать возможности для использования новых навыков достаточно часто, велик шанс, что ученик не получит их столько, сколько ему необходимо для развития. Научиться общаться можно только общаясь».

Создавая коммуникативную книгу для ребенка, мы также передаем родителям и обсуждаем размещение в квартире шаблонов фраз. Идеи по их использованию представлены в таблице ниже.

Пример фразы	Идеи по размещению
Я ХОЧУ В ТУАЛЕТ	На двери туалета. Проговариваем: «Я хочу в туалет», показывая на картинки перед тем, как войти
Я ХОЧУ МЫТЬ РУКИ	На двери ванной комнаты. Возле раковины
Я ХОЧУ МЫТЬСЯ Напишите на картинке тот глагол, который используется в вашей семье (КУПАТЬСЯ, МЫТЬСЯ, ДУШ).	На двери ванной комнаты. Рядом с ванной, в которой ребенок купается.

<p>Я ХОЧУ ТЕЛЕФОН</p> <p>Я ХОЧУ ИГРАТЬ НА ПЛАНШЕТЕ</p> <p>Я ХОЧУ ИГРАТЬ НА КОМПЬЮТЕРЕ</p> <p>Я ХОЧУ СМОТРЕТЬ ТЕЛЕВИЗОР</p>	<p>Данные шаблоны можно использовать, если гаджеты не находятся в прямом доступе у ребенка или вы хотите ограничить их использование, а также создать возможность для проявления ребенком инициативы в коммуникации.</p> <p>Если ребенок не только играет на планшете или компьютере, вы можете составить фразу из трех слов: «Я хочу компьютер», «Я хочу планшет».</p> <p>Если у ребенка есть способ попросить включить ему телевизор, то табличка «Я хочу смотреть телевизор» может размещаться в зависимости от этого способа. Если ребенок стоит непосредственно перед телевизором, то разместите табличку рядом с телевизором. Если ребенок берет пульт и протягивает его вам — разместите табличку там, где обычно лежит пульт от телевизора, или прямо на пульте.</p> <p>Если телефон и планшет находятся вне доступа ребенка, храните их в одном и том же месте. Например, телефон лежит на комодe или на верхней полке шкафа. Разместите табличку «Я хочу телефон» соответственно на комодe или дверце шкафа</p>
<p>Я ХОЧУ ПОЙТИ НА ПЛОЩАДКУ</p>	<p>Входная дверь</p>
<p>Я ХОЧУ ЕСТЬ</p> <p>Я ХОЧУ ПИТЬ</p>	<p>В месте приема пищи.</p> <p>На холодильнике</p>
<p>Я ХОЧУ ОДЕВАТЬСЯ</p>	<p>На шкафе (комодe) — там, где хранится одежда ребенка.</p> <p>Некоторые дети не любят надевать верхнюю одежду, особенно в зимний период. Также есть дети, которым трудно переключиться на новый вид одежды при смене сезона (например, лета на осень, осени на зиму). В таких случаях целесообразно повесить шаблон «Я хочу одеваться» в коридоре (на шкаф, где висит верхняя одежда, на входную дверь и т. п.)</p>
<p>Я ХОЧУ СПАТЬ</p>	<p>Рядом с кроватью.</p> <p>На изголовье кровати</p>
<p>Я ХОЧУ СЛУШАТЬ МУЗЫКУ</p>	<p>Рядом с полкой с дисками, компьютером (если музыка включается на компьютере), музыкальным центром и т. п.</p>

<p>Я ХОЧУ ИГРАТЬ</p>	<p>Разложите игрушки в контейнеры. Вы можете наклеить на контейнеры соответствующие картинки: «КОНСТРУКТОР», «МАШИНКА», «ПОСУДКА» и т. д. Вы можете разместить шаблон «Я хочу играть» рядом с местом хранения контейнеров, указывая рукой ребенка сначала на шаблон «Я хочу играть», а потом на карточку, наклеенную на контейнер: «кубиками». Также вы можете сделать для каждого контейнера не отдельную карточку, а шаблон-фразу: «Я хочу играть мозаикой»</p>
<p>Я ХОЧУ ЧИТАТЬ</p>	<p>Полка или шкаф с книгами. Также вы можете разместить данный шаблон там, где ребенок любит сидеть или лежать с книгой. Например, есть дети, которые любят листать книги, сидя за кухонным столом, пока мама готовит обед, — в данном случае целесообразно разместить данный шаблон рядом с обеденным столом. Если вы читаете перед сном, разместить данный шаблон над шаблоном «Я хочу спать». Таким образом вы получаете элемент расписания и сможете проговаривать, указывая на картинки: «сначала читать, потом спать»</p>
<p>Я ХОЧУ РИСОВАТЬ</p>	<p>На письменном столе, на мольберте, на контейнере/ящике с принадлежностями для рисования</p>

Также мы передаем родителям отдельные страницы коммуникативной книги, которые можно использовать в качестве коммуникативных досок (ранее подробно обсуждался этот вопрос).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникативные книги являются одним из эффективных средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Они дают возможность детям, которые имеют трудности контакта и коммуникации, речи и языка, выражать свои желания, делать самостоятельный выбор, вступать в контакт с другими людьми, играть в игры, участвовать в совместной деятельности, совершать покупку желаемого.

Пример: Самсон, 12 лет, диагноз: расстройство аутистического спектра.

Мама Самсона договорилась с продавцом газетного киоска о том, что ее сын будет сам покупать любимый для него журнал, и мальчик на первых порах использовал графические символы — показывал на картинки: «Здравствуйте», «Я хочу купить журнал »Футбол»», «Спасибо», «До свидания», при этом он закрывал лицо руками, не говорил, но радовался, что его понимают. Сейчас этот мальчик самостоятельно, без дополнительных средств совершает эту важную для него покупку.

Коммуникативные книги, образцы листов которых представлены в пособии, а также подход и методика их использования апробированы нами в работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, и результаты работы показали положительное влияние альтернативной и дополнительной коммуникации на социализацию ребенка, появление и использование устной речи. Формируя и тренируя навык обращения с просьбой по коммуникативной книге, дети развивают языковую способность, выражая свои мысли с помощью символов, начинают общаться и спонтанно использовать речь и язык.

Еще раз подчеркнем, что важным и необходимым является включение всех людей из ближайшего окружения

ребенка в процесс использования коммуникативной книги. Таким образом родители (другие члены семьи), воспитатели, специалисты помогут ребенку в освоении доступной для него коммуникативной системы.

ЛИТЕРАТУРА И ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

1. Айрес Э. Дж. Ребеок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — М.: Теревинф, 2010. — 272 с.
2. Аксенова О. Е., Барсамова М. С., Богданова О. К., Дуберман Т. М., Зиновьева С. Е. Введение в абилитацию детей. — Архангельск: ОАО ИПП «Правда Севера», 2009. — 360 с.
3. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Теревинф, 2007.
4. Баенская Е. Р. Ранние этапы аффективного развития в норме и патологии. М.: УРАО, 2001.
5. Бакк А., Грюневальд К. Забота и уход: Книга о людях с задержкой умственного развития/ Пер. с шведск. Под ред. Ю. Колесовой. СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2001. 360 с.
6. Баха Р. Календари: пособие по формированию средств общения для учащихся со множественными пороками, включая слепоглухоту. — Сергиев Посад, 2007. — 79 с.
7. Богдашина О. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему // Сибирский вестник специального образования №2(6) 2012.
8. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003.
9. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройством аутистического спектра. Изд-е 2-е / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. — М.: Теревинф, 2017.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь / Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
11. Гайдукевич С. Е. Развитие направления коррекционной работы «Дополнительная и альтернативная коммуникация (ААС)» в Республике Беларусь: международный образовательный проект при участии университетов Швеции, России и Беларуси / С. Е. Гайдукевич, Л. В. Калиникова, М. Магнуссон, Н. Н. Баль // Специальная адукацыя. — №2. — 2009. — С. 58–63.
12. Голдбарт Д. Коммуникация как область развития: <http://caritas-edu.ru/mediateka/materialy-proshedshikh-meropriyatij/>

konferentsii/61-konferentsiya-2017-11/1500-2017-11-10-doklad-dzhuliet-goldbart

13. *Гопник Элисон, Мелтцовф Эндрю Н., Куль Патрисия К.* Ученый в колыбели. Сознание, мозг и способы обучения детей. — СПб: Изд-во ИРАВ, 2003.

14. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики. — Издательство «Лабиринт», М., 2001.

15. *Грайс Г. П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. — М., 1985 — Вып. 16 — С. 217–237.

16. *Грэндин Т., Скариано М. М.* Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. М.: Теревинф, 2012.

17. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология — СПб.: Питер, 2001. — 320 с.: ил.

18. *Елагина М. Г.* Общение и речь, 1985.

19. *Жуков Ю. М.* Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. доктора психол. наук. М., 2003. — 38 с.

20. *Запорожец А. В., Лисина М. И.* Развитие общения у дошкольников. — М., 1974.

21. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. — М., 1999.

22. Значимость процесса формирования коммуникации для развития детей со сложной структурой дефекта: научно-практический сборник. — Сергиев Посад: ИИЦ «Весь Сергиев Посад», 2003. — 48 с.

23. *Изард К. Э.* Психология эмоций. СПб., 1999.

24. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002. — 752 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

25. *Казьмин А. М., Мухамедрахимов Р. Ж., Пальмов О. И., Самарина Л. В.* «Методические рекомендации по обследованию и составлению индивидуальных программ ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, оценке их эффективности». Электронная рукопись. 2015 — [Электронный ресурс]//<http://srp.gppc.ru/mod/folder/view.php?id=73>

26. *Калинникова-Мангуссон Л., Мангуссон М.* Концептуализация грамотности при использовании ААС, некоторые размышления // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии» Сборник статей международно-практической конференции 18–20 сентября 2014 г. / Под научной редакцией В. Л. Рыскиной — СПб., 2014 — 240 с. (с. 37–44).

27. Каталог графических символов: <http://www.arasaac.org/catalogos.php>

28. *Кислинг У.* Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. — М.: Теревинф, 2014. — 240 с.

29. *Косова К. И.* Функции small talk в институциональном и бытовом дискурсах // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2, Языкознание. — 2014. — №5 (24). — С. 87–93.

30. *Костин И. А.* Методы и приемы развития самосознания у подростков и молодых людей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Том 16. №4. С. 12–16. doi:10.17759/autdd.2018160402

31. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации. — М.: Гнозис, 2001.

32. *Кристал Г.* Интеграция и самоисцеление. Аффект–травма-алекситимия. Москва, 2006.

33. *Купер Дж. О., Херон Т. Э., Хьюард У. Л.* Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. — М.: Практика, 2016. ©Благотворительный фонд поддержки детей и молодежи «Ступени»: перевод на русский язык и оформление, 2016.. Издание подготовлено при участии Благотворительного фонда содействия решению проблем аутизма в России «Выход».

34. *Лазина Е., Рыскина В.* Коммуникация — это не только слова. Методическое пособие по дополнительной коммуникации для родителей и педагогов. Коммуникация с помощью картинок. Everychild (Великобритания).

35. *Лаптева Ю. А.* Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития ребёнка на разных этапах дошкольного детства: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.07 / Лаптева Юлия Александровна; [Место защиты: Кемер. гос. ун-т]. — Кемерово, 2017. — 23 с.

36. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. — М., 1999.

37. *Леонтьев А. Н.* Сознание. Личность. Деятельность. — М., 1976.

38. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.

39. *Малкина-Пых И. Г.* Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2005.

40. *Мартикайнен К.* Пять ключевых элементов успешного взаимодействия с людьми с тяжелыми нарушениями коммуни-

кации // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международно-практической конференции 18–20 сентября 2014 г. / под научной редакцией В. Л. Рыскиной — СПб., 2014 — 240 с. (с. 57–59).

41. «Матрица коммуникации», буклет на русском, ссылка: <https://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf>

42. *Миронова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения. — М., 1974.

43. *Мещерякова С. Ю.* К вопросу о природе комплекса оживления // экспериментальные исследования по проблемам общей и пед. психологии. — М., 1975.

44. *Нейсон Б.* О ключевых проблемах аутизма. Как мы можем помочь // Аутизм и нарушения развития 2016. Т. 14. №1. С. 57–64

45. *Нейсон Б.* О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма // Аутизм и нарушения развития 2016. Т. 14. №3. С. 42–48.

46. *Нотбом Э.* 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребёнок с аутизмом. — М.: Теревинф, 2012.

47. *Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей. Теревинф, 2012.

48. О ранней помощи детям и их семьям / Ермолаева Е. Е., Казьмин А. М., Мухамедрахимов Р. Ж., Самарина Л. В. // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. №2. С. 4–18.

49. *Петровская Л. А.* Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. — М.: Смысл, 1996. — С. 150–166.

50. *Питерс Т.* Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. ВЛАДОС, 2002.

51. *Пташник Е.* Несимволическая и символическая коммуникация слепоглохих детей (системы, средства, оценка, методические приемы работы). — Сергиев Посад, 2005. — 80 с.

52. *Рабэ З.* Коммуникация и развитие сенсорных способностей детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабили-

литации: Пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. ред С. Е. Гайдукевич. 2-е изд. — Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. — 144 с.: ил.

53. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Часть 1. Коммуникация и социализация. Иллюстрированное пособие. / [Сост. Ю. А. Ахтямова, Ю. В. Липес]; под ред. А. Л. Битовой. — М., 2018. — 16 с.

54. *Рязанова И. Л.* Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР // *Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн.* 2018. №5(47). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5844> (дата обращения: 03.12.2018).

55. *Стадсклиф К.* Как помочь развитию языка у детей, осваивающих коммуникацию с помощью технических средств. // Доклад на IV Международной научно-практической конференции «Альтернативная и дополнительная коммуникация», 28–30.03.2019 / <http://caritas-edu.ru/45-novosti/novosti-vse/1625-doklad-kristin-stadskliv-kak-pomoch-razvitiyu-yazyka-u-detej-osvaivayushchikh-kommunikatsiyu-s-pomoshchyu-tekhnicheskikh-sredstv>

56. *Сансон П.* Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. — М.: Теревинф, 2008.

57. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Манелис Н. Г., Никитина Ю. В., Феррои Л. М., Комарова О. П. / Под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.

58. *Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2006. — 208 с., илл.

59. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Лори Фрост и Энди Бонди. — М.: Теревинф, 2011.

60. *Уильямс Д.* Никто нигде. — М.: Теревинф, 2013.

61. *Утехин И. В.* Коммуникация у человека: некоторые общие замечания в сфере задач расширенной и альтернативной коммуникации // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии» Сборник статей международно-практической конференции 18–20 сентября 2014 г. / под научной редакцией В. Л. Рыскиной — СПб., 2014 — 240 с. (с. 88–99).

62. *Фон Течнер С.* Поддержка альтернативной и дополнительной коммуникации // *Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии* Сборник статей международно-практической конференции 18–20 сентября 2014 г. / Под научной редакцией В. Л. Рыскиной — СПб., 2014 — 240 с. (с. 76–87).
63. *Фурманов И. А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. — Мн. — Ильин В. П., 1996. — 192 с.
64. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности — СПб: Питер, 2000. — 608 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии).
65. *Хьюэтт Д., Фёрт Г., Бабер М., Харрисон Т.* Интенсивное взаимодействие. Руководство. — СПб., Скифия, 2018.
66. *Шаповалова О. Е.* Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.10 / Нижегород. гос. пед. ун-т. — Нижний Новгород, 2006. — 47 с.
67. *Шпицына Л. М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.
68. *Экман П.* Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. СПб, 2010.
69. *Юханссон И.* Особое детство. — М. Теревинф, 2018.
70. *Янушко Е.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. — М.: Теревинф, 2017.
71. *Banaĳee, M., Dicarlo, C., & Buras Stricklin, S.* (2003). Core Vocabulary Determination for Toddlers. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 67–73.
72. *Barber M.* Promoting communication rather than generating data // *Intensive interaction, theoretical perspectives* / Hewett D [ed] SAGE Publications Los Angeles London, 2012.
73. *Bickmore T.* A Computational Model of Small Talk. // <https://web.archive.org/web/20020117153358/http://web.media.mit.edu/~bickmore/Mas962b/>
74. *Blackstone, S., Williams, M. B., & Wilkins, D. P.* (2007). Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 191–203.
75. *Bondy A.* The unusual suspects: myths and misconceptions associated with PECS / *The Psychological Record*, 2012. 62. 789–816

76. CHAT-Now Manual. Children's Aided language Tools/ Produced by Communication Resource Centre. A service of Scope. 2007.

77. *Cress, C. & Marvin, C.* (2003) Common questions about AAC services in Early Intervention. // *Augmentative and Alternative Communication* 19(4), 254–272.

78. *Cumley J., Maro J., Stanek M.* Assistive technology for communication. // *WATI – ASNAT Manual*, 5th Edition, Updated July 2, 2009// <https://files.serc.co/sld-dyslexia/2ndary/Assessing%20Students%27%20Needs%20for%20Assistive%20Technology%20%282009%29.pdf>

79. *Drager K., Light J., McNaughton D.* Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. // *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach* 3 (2010) 303–310.

80. *Dunbar, R. I. M.* (1998b). Theory of mind and the evolution of language. In J. Hurford, M. StuddertKennedy, & C. Knight (Eds.), *Approaches to the evolution of language* (pp. 92–110). Cambridge, England: Cambridge University Press.

81. *Dunbar, R. I. M.* Gossip in evolutionary perspective. *Review of general psychology* 2004, Vol. 8 No 2, 100–110.

82. Getting started with AAC: using low tech symbol based systems with children/ Ace CentreVersion 1. 2,2017–15–03 // <http://aacbooks.net/books/UsingLowTechSymbolSystemsChildren/#creative-communication-book-options>.

83. *Hanline M. F., Nunes D., Worthy M. B.* Augmentative and Alternative Communication in the Early Childhood Years // *Beyond the Journal • Young Children on the Web • July* 2007.

84. *Light J., Drager K.* AAC technologies for young children with complex communication needs: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 2007 VOL. 23 (3), p. 204–216.

85. *Light, J., & McNaughton, D.* (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 1–18.

86. *Marvin, C. A., Beukelman, D. R., & Bilyeu, D.* (1994). Vocabulary-Use Patterns in Preschool Children: Effects of Context and Time Sampling. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 10(4), 224–236.

87. *Millar D., Light J., Schlosser R.* The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review, *Journal of Speech Language Hearing Research* 49 (2006), 248–264.

88. *Namy, L. L., Campbell, A. L., & Tomasello, M.* (2004). Developmental change in the role of iconicity in symbol learning. *Journal of Cognition and Development*, 5, 37–57.

89. *Nelson KE, Camarata SM, Welsh J, Butkovsky L, Camarata M.* Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. // *Journal of Speech and Hearing Research*, Volume 39, 1996, 850–859.

90. *Romski, M., Sevcik, R. A.* (2005). Augmentative communication and early intervention: myths and realities. *Infants & Young Children*, 18 (3), 174–185.

91. *Skinner F. B.* About behaviorism. Vintage Books, 1974. — 291 p.

92. *Trembath, D., Dark, L. and Balandin, S.* (2006), Why any old words won't do: the importance of vocabulary selection, *ACQuiring knowledge in speech , language and hearing*, vol. 8, no. 3, p. 117–119

93. *Thunberg G.* Augmentative and alternative communication intervention for children with autism spectrum disorders / *Autism Spectrum Disorders — From Gene to environment 2011*. P. 329–348.

94. *Von Tetzchner, S.* A developmental approach to augmentative and alternative communication intervention for children with autism // Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: сборник научных трудов и материалов 7-й Восточно-Центрально-Европейской научно-практической конференции по проблемам альтернативной и дополнительной коммуникации (Россия, Архангельск, 29 июня — 2 июля 2009 г.) / сост. [Л. Калиникова и др.]; Федер. Агентство по образованию, ГОУ ВПО «Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова» [и др.]. — Архангельск, 2009. — 240 с.

95. *Zangari C.* Data Collection for the Beginning AAC User: Essential Things to Measure to Expedite Progress. February 16, 2017 // <http://praacticalaac.org/praactical/data-collection-for-the-beginning-aac-user-essential-things-to-measure-to-expedite-progress/>

96. *Zhu J., Thagard P.* Emotion and action // *Philosophical Psychology*, Vol. 15, N. 1, 2002.

Источники графических символов для листов
коммуникативной книги, представленных в пособии:

www.sclera.be

www.arasaac.org/catalogos.php | Serjio Palao

Сервис **Яндекс.Картинки**

Д. В. Баева, Т. В. Малышева

ПОДАРИ МНЕ РАДОСТЬ ОБЩЕНИЯ!

Пособие по работе с коммуникативными книгами
для педагогов и родителей

Художник *Е. Андриенко*
Корректор *Т. Брылева*
Оригинал-макет *П. Домбровский*
Выпускающий редактор *О. Гражданкина*

Книги: от рукописи до тиража
ИЗГОТОВЛЕНИЕ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ



Издательство «Скифия»
191003, Санкт-Петербург, 9-я Красноармейская ул., 3/7
тел. (812) 575-25-66
e-mail: skifiabook@mail.ru

КНИЖНЫЙ ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИН
www.skifiabook.ru

Возрастная категория 12+
Подписано в печать
Формат 60×90 1/16. Объем 10,75 усл.-печ. л.
Печать офсетная. Тираж 500 экз. Заказ №