

Санкт-Петербургское государственное бюджетное стационарное учреждение социального обслуживания «Дом-интернат для детей – инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития №1» Комитета по социальной политике

Методические рекомендации

**по формированию навыков предметной, предметно-символьной и
картинно-символьной коммуникации у детей с ТМНР**

**Утверждены на заседании
Координационного совета
протокол № 4 от 30.09.2019**

Автор составитель:
Учитель-дефектолог
Алексеева Т.А
педагог-психолог
Соловьева Л.М.

Петродворец
2019

Пояснительная записка

Методические рекомендации по использованию предметной, предметно-символьной и картинно-символьной коммуникации в обучении и повседневной жизни детей с ТМНР составлены для специалистов, учителей, воспитателей, работающих с детьми с ТМНР, родителей и включают:

- описание целевых групп по потребности в коммуникации;
- описание стратегии стимулирования потребности в коммуникации;
- описание процесса формирования предметной, предметно-символьной коммуникации, рекомендации;
- описание процесса формирования основ картинно-символьной коммуникации, рекомендации;
- рекомендации по формированию и использованию индивидуальных коммуникативных альбомов и таблиц с предметно-символьной и картинно-символьной коммуникацией;
- общие указания по формированию коммуникативных навыков детей с ТМНР;
- подходы к диагностики потребностей в поддерживаемой и альтернативной коммуникации, поэтапные задачи;
- оценка коммуникативных навыков.

Описание целевых групп по потребности в коммуникации.

Воспитанники с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) имеют выраженные стойкие проблемы в общении. Устная речь как средство коммуникации для них сложна или недоступна. Сенсорные и моторные расстройства у детей с ТМНР значительно ограничивают понимание речи окружающих, только небольшая часть из них (воспитанники со сформированной базовой основой коммуникации) способна на должном уровне воспринимать бытовую речь, удерживать и выполнять вербальные инструкции, поддерживать простейший диалог. Чаще всего они на элементарном бытовом уровне и ситуативно воспринимают речь ближайшего окружения в форме коротких фраз и инструкций, но при этом неадекватно реагируют на более сложные речевые конструкции.

Дети, у которых не сформированы базовые навыки коммуникации, не способны адекватно выразить свои потребности, сигнализировать о своем эмоциональном и физическом состоянии и, что особо важно, о недомоганиях и своих элементарных жизненных потребностях.

Недоразвитие эмоционально-волевой сферы устойчиво влияет на все формы социальных контактов с окружающими людьми, значительно затрудняет способность выражать собственные чувства, распознавать знаки эмоциональной экспрессии окружающих, понимать интересы партнера по коммуникативному взаимодействию, значительно осложняет процессы социализации и интеграции воспитанников в социум, негативно влияет на качество их жизни.

Целевая группа: дети с ТМНР от 7 до 14 лет, имеющие различный уровень развития коммуникативных навыков:

- сформированы базовые основы коммуникации (стремятся к контакту, поддерживают невербальный диалог (контакт), способны ответить доступным способом) – 15 человек;
- базовые навыки коммуникации не сформированы – 10 человек.

Стратегии стимулирования потребности в коммуникации.

Описанные ниже стратегии хорошо зарекомендовали себя, когда нужно обучить коммуникативным функциям: «что-то требовать» и «что-то отклонять».

Стратегия «Чего-то не хватает»: в повседневной ситуации провоцируют отсутствие важного предмета, тем самым побуждая к коммуникации. Отсутствие необходимого предмета приводит к невозможности осуществления игры или какой-либо другой деятельности. Дети должны попросить с помощью жестов или пиктограмм недостающую деталь. При таком сценарии ребенок должен владеть соответствующими жестами или пиктограммами. Подобную учебную стратегию можно использовать во многих повседневных ситуациях.

Стратегия «Помощь с задержкой»: применяется для того, чтобы дети научились просить о помощи в зависимости от ситуации. Если ребенку нужна помощь, чтобы открыть банку, то ему не сразу ее оказывают, а ожидают: попросит ли он в какой-либо форме, например, с помощью жестов или пиктограмм о помощи. Если этого спонтанно не происходит, ученику помогают, указывая на символ или выполняя жест - просьбу о помощи. Эта стратегия особенно успешна в естественных повседневных ситуациях.

Стратегия «Действие с задержкой»: при данном методе действие задерживается, а выполняемое в данный момент - прерывается. Если человек собирается, например, взять предмет, его останавливают и просят указать на соответствующий символ или выполнить соответствующий жест. Как символ, так и жест должны быть ребенку известны. Таким образом, дети начинают понимать взаимосвязь между коммуникативным действием и его следствием.

Стратегия «Что-то не так»: дети с умственными ограничениями должны учиться от чего-то отказываться. Им предлагают две вещи, например, два разных фрукта и просят выбрать один из них. Если ребенок проявляет четкое предпочтение и протягивает руку к предмету, ему намеренно протягивают не тот фрукт, тем самым провоцируют отклонение или несогласие, отказ. Так и в повседневной жизни люди должны учиться отказываться от чего-то, соразмерно ситуации. Но прежде нужно оговорить или заучить соответствующие символы, жесты или другие знаки.

Повседневные действия: наряду с умышленно создаваемыми стратегиями введение и применение коммуникации с поддержкой особенно подходит для повседневных ситуаций. С этой целью хорошо использовать ежедневно повторяемые действия, такие как умывание, одевание и раздевание, принятие пищи и др.

Предпосылкой для коммуникации при выполнении повседневных действий является их структурированность, ребенок учится предвидеть действия и реагировать на них. Основным в такой ситуации является то, что взрослый оставляет достаточно времени между отдельными шагами действия, чтобы у ребенка была возможность отреагировать. Для инициирования спонтанной коммуникации можно намеренно опускать определенные шаги действия, предоставляя ребенку возможность потребовать действовать в привычном режиме. Если повседневное действие происходит в определенном месте, например, в ванной, то можно разместить там картинки или пиктограммы. Затем задают вопрос: «Что будет сейчас?». Ребенок показывает на соответствующий символ либо взрослый задает вопрос и одновременно показывает на символ.

Естественные методы обучения (адаптированная речь; наблюдение за тем, куда направлено внимание человека; подхватывание высказываний; предоставление возможности управлять самому, синхронная коммуникация): имеют место в повседневной жизни человека, использующего коммуникацию с поддержкой, так как исходят из того, что знакомые места, люди и действия представляют собой благоприятную среду для коммуникации.

Содержание работы по формированию предметной, предметно-символьной коммуникации.

Обучение установлению контакта и привлечению внимания:

- организация совместного внимания взрослого/ребенка, направленного на предметный символ; ситуаций действия с предметными символами и для поочередного действия ребенка и взрослого с предметным символом; тематических ситуаций для взаимодействия с

взрослым; ситуаций для развития привязанности/доверия при общении с помощью предметных символов;

- формирование умения умышленно направлять внимание взрослого к объектам (показывать на предмет, который находится на расстоянии вне пределов досягаемости ребенка) и выражать желание его получить или чтобы взрослый что-либо сделал с предметом; умения распределять внимание между желаемым предметом и коммуникативным партнером (символом);

- обучение соблюдению очередности при выполнении соответствующих имитационных действий в рамках эмоционального ситуативно-личностного предметного общения со взрослым; привлечению внимания взрослого (например, прикосновением) в ситуации обмена предметного символа на предмет.

Обучение соотнесению предметного символа с предметом, действием названного предмета:

- формирование понимания, что предметный символ обозначает конкретный, знакомый предмет;

- организация ситуаций для обозначения предметным символом названия предмета в руках взрослого; поочередных действий с взрослым с использованием предметного символа (соотнесения предмета с предметно-символическим обозначением его действия, например: зубная щетка – «чистить зубы», чашка – «пить», и т.д.);

- организация выбора предметного символа;

- организация ситуаций ответа на вопросы путем указывания на предметный символ; для распределения внимания между предметом в руках взрослого и предметным символом, обозначающим этот предмет при передаче от взрослого к ребенку и наоборот;

- ситуации для обозначения предметным символом действия предмета при передаче от взрослого к ребенку и наоборот;

- содействие предъявлению предметных символов в ответ на адресованные ребенку жесты и жестовые комментарии взрослого относительно выполнения тех или иных действий;

- обучение соотнесению предметного символа с той или иной деятельностью в режиме дня;

- расширение тем взаимодействия и словаря используемых символов;

- организация ситуаций комментирования: обозначение/отказ, законченности данного момента и ожидание последующих действий;

- обучение пониманию предметного символа в контексте ситуации предъявления жестового выражения последовательности из двух действий «сначала — потом»;

- распознавание элементарных причинно-следственных связей: например, совместное с взрослым предъявление предметного символа — начало осуществления той или иной деятельности, наступление того или иного события;

- формирование понимания последствий верного и ошибочного выбора.

Обучение пониманию и ответам на коммуникацию с помощью предметов-символов, обозначающих простые предметы и предметные действия:

- создание ситуаций для выражения желания продолжить заниматься чем-то / заниматься чем-то новым с помощью предметного символа;

- содействие выражению просьбы: «просит новый предмет / просит дать отсутствующий предмет» с помощью предметного символа;

- обучение выражению функционального назначения некоторых, отдельных предметов, с помощью предметного символа (книга – «читать», тарелка – «есть»);

- содействие пониманию названий предметов, действий с ними, соответствующих предметным символам в составе поисковых вопросов в отношении игрушек, предметов одежды и быта (например, «Где твоя чашка? Будем пить!»);
- формирование понимания предметно-символьной демонстрации последовательности «сначала — потом» в рамках конкретной деятельности (например, для «Умывания»: «мыло» — «зубная щетка» — «стаканчик» — «полотенце»);
- обучение поиску знакомых предметов, показывать рукой или пальцем (взглядом) на один из двух-трех в ответ на просьбу: «Покажи ... (предметный символ)»;
- организация ситуаций, в которой ребенок дает предмет по просьбе взрослого, предъявляющего предметный символ;
- формирование способности к передаче предметов по требованию партнера по общению: протягивать, вкладывать предмет, игрушку в руку взрослого (жест «На!») в ответ на предъявление предметного символа и словесное обращение «Дай!», «Дай мне!», «Дай лялю (куклу)!»;
- создание ситуаций для развития понимания вопросов: «Тебе дать это?», «Дать тебе ...?», «Хочешь ...?», «Ты хочешь ...?» с использованием предметного символа. Стимулировать ответ «Да»/«Нет» в наглядной конкретной ситуации;
- развитие умения передавать предметы взрослому в ситуации обращения с помощью предметного символа на расстоянии: «Принеси мне ...»;
- обучение предметно-символического обозначения предметов, действий и бытовых ситуаций в ответ на вопросы «Кто это?», «Что это?»;
- организация ситуаций выражения определенных вопросительных форм: «где?», «что делает?»; для проявления инициативы в общении с взрослым и со сверстниками с использованием предметных символов; для участия в разговоре с предоставлением новой информации.

Формирование диалоговых навыков:

- обучение выполнению поручения взрослого, связанного со знакомыми действиями с помощью предметного символа;
- активизация репертуара средств коммуникативного поведения при выражении желания заполучить предмет, игрушку;
- содействие появлению коммуникативных сигналов продолжения прерванных с игрушкой действий (например, направлять взгляд то на взрослого, то на игрушку, издавать звуки, толкать игрушку к взрослому, демонстрировать предметный символ). Способствовать пониманию естественных последствий верного и ошибочного выбора;
- обучение предъявлению предмета по просьбе взрослого, предъявляющего предметный символ;
- обучение демонстрации предметного символа в ответ на предъявленный жест/слово, обозначающее действие предмета;
- содействие пониманию многих словесных/жестовых/символических обозначений знакомых игрушек, предметов одежды, обуви и быта. Учить осуществлять поиск по названию 10 и более знакомых предметов обозначаемых предметными символами;
- стимуляция понимания речевых/жестовых/символических комментариев взрослого относительно начала выполнения действия («Будем одеваться»), его завершенности;
- формировать понимание названий предметов/символов/жестов и жестовых комментариев в составе поисковых вопросов («Где...? Куда....?») и просьб взрослого («Дай (принеси, покажи) мне ...»);

- создание ситуаций для выполнения просьбы взрослого на основе указательного жеста и предметно-символического обращения: «Дай (принеси) мне ... и ...!» (2 предмета из 4) при расположении предмета на близком/удаленном расстоянии и в ситуации обмена предметами;

- осуществление выбора продуктов питания, игрушек, активности при реализации техники «партнерского сканирования» в ответ на предметно-символическое обращение;

- создание ситуации для выполнения двухступенчатой инструкции в отношении одного предмета типа «Возьми куклу и покорми ее»; ситуации для выполнения одноступенчатой инструкции в отношении двух предметов типа «Принеси мне ... и ...»; создание ситуации для понимания альтернативных вопросов: «Ты хочешь играть с куклой или с машинкой?» или «Сначала будем куклу кормить или купать?»; ситуации для инициирования коммуникативных сигналов в значении продолжения прерванных действий («есть», «пить», «играть» и т. д.) с помощью предметного символа; ситуации для осуществления сознательного выбора из двух предметов.

Рекомендации по организации коммуникации с помощью предметов – символов.

Одними из первых вводятся инструкции "Дай" и "Покажи", которые необходимы при обучении пониманию названий предметов и действий.

Рассмотрим примерные последовательности в обучение выполнения инструкции "Дай".

1. Выбирают один предмет, пониманию названия которого будем обучать ребенка. Этот предмет должен соответствовать двум характеристикам:

- часто встречаться в быту;
- форма и размер должны быть такими, чтобы ребенок мог взять этот предмет рукой.

2. Ребенок и взрослый сидят рядом за столом (лицом к столу или друг напротив друга около стола). На столе ничего нет.

Взрослый кладет на стол предмет, затем привлекает внимание ребенка (обращение по имени или инструкция: "Посмотри на меня").

Затем дается инструкция - например, "Дай чашку".

3. Если ребенок выполняет инструкцию - а именно, берет чашку со стола и кладет в руку взрослому - немедленно следует поощрение.

4. Если ребенок не выполняет инструкцию, следует физическая помощь: взрослый своей рукой (ведущей) берет руку (ведущую) ребенка так, чтобы рукой ребенка взять чашку и вложить ее во вторую свободную руку взрослого.

Затем ребенка поощряют, комментируя: "молодец, дал чашку!". Каждый следующий раз стараются уменьшить степень помощи - все более легкими движениями направляют руку ребенка. Подкрепление предоставляется, когда ребенок выполняет инструкцию не хуже, чем в предыдущей попытке. В результате обучения инструкция должна выполняться без помощи со стороны взрослого.

После того, как ребенок уже дает предмет по инструкции, учат отличать этот предмет от других, не похожих на него. В качестве альтернативных объектов могут использоваться любые предметы, не похожие на исходный (например, если в качестве предмета, название которого изучалось, использовалась ложка, то в качестве альтернативных предметов можно взять ластик, куклу и т.п.). Затем придерживаются следующей последовательности действий:

1) Помещают на стол два предмета - причем они должны находиться на равном расстоянии от ребенка (иначе он будет с большей вероятностью брать тот предмет, который находится ближе).

2) Дают инструкцию, (например, "Дай чашку"), и оказывают помощь так, чтобы ребенок взял правильный объект. Этот ответ подкрепляют.

Помощь уменьшают, добиваясь самостоятельности. Затем предметы меняют местами, и повторяют ту же инструкцию, что и в первый раз. Важно быстро оказывать помощь, не

давая ребенку ошибиться, так как каждая ошибка ослабляет возникающую постепенно связь между словом и предметом.

3) Когда ребенок безошибочно (соответственно критерию) дает по инструкции данный предмет из 5-6 альтернативных, можно переходить к изучению второго слова.

Например, для программы "Понимание названий предметов" можно установить критерий: 100% правильно выполненных инструкций в течение 3-х занятий подряд. Если критерий достигнут, значит, навык сформирован для данных конкретных условий.

Одна из ошибок, возникающих при обучении выполнять инструкцию "Дай" по выбору из нескольких объектов - использование педагогом дополнительных подсказок.

Например, после предъявления инструкции взрослый держит свою руку рядом с предметом, который ребенок должен дать. Иногда достаточно выразительного взгляда для того, чтобы подсказать ребенку, какой предмет следует взять. Обучающий должен стараться избегать таких подсказок, поскольку у детей легко формируется зависимость от такого вида помощи.

Кроме того, не стоит забывать, что наша цель в данном случае состоит в том, чтобы ребенок, выполняя инструкцию, ориентировался на вербальную информацию.

Когда ребенок научился выполнять инструкцию "Дай" с одним предметом ("Дай чашку"), выбирая его из нескольких других, вводят название нового предмета (например, кубик).

Второй предмет должен резко отличаться от первого и по внешнему виду (цвету, форме, материалу и т.д.), и по семантическому содержанию (если первый объект - чашка, то ложка, губка и т.п. не могут использоваться в качестве второго предмета). После того, как ребенок научился давать второй предмет в отсутствие первого, переходят к обучению различать эти предметы в ответ на инструкцию. Затем постепенно вводят новые слова и увеличивают число предметов на столе, из которых ребенок должен выбирать.

Следовать инструкции "Покажи" обучают таким же образом, как и инструкции "Дай".

Кратко остановимся на нескольких проблемах, которые иногда возникают при обучении инструкции "Покажи". Некоторые дети долго не научаются правильно складывать пальцы для формирования указательного жеста (указательный палец вытянут, остальные - сложены).

Может ли это служить препятствием для обучения показывать предметы?

В некоторых случаях на начальных этапах обучения мы довольствуемся прикосновением кисти руки к предмету. В то же время проводится дополнительное обучение формированию указательного жеста. Иногда это происходит путем развития навыка подражания (пальчиковая гимнастика), иногда временно прибегают к искусственным средствам (перчаткам с отверстием для указательного пальца и т.п.). Как показывает опыт, все дети научаются со временем правильному использованию указательного жеста.

Еще один спорный момент - какой материал использовать при обучении инструкции "Покажи": предметы или картинки? Как правило, начинают с предметов.

Однако, в некоторых случаях бывает трудно научить ребенка отличать новую инструкцию "Покажи" от уже известной ему инструкции "Дай". Если у ребенка присутствует навык соотнесения предметов и их изображений, то можно начинать обучение с использования картинок.

При этом сначала берут изображения уже знакомых ребенку предметов, которые он умеет давать по инструкции. Картинки должны быть реалистичными, четкими. Можно сначала поместить их на фланелеграф (так как проще показывать картинки, расположенные на плоскости, перпендикулярной плоскости стола).

В дальнейшем картинки можно класть на стол. После того, как инструкция "Покажи" будет отработана на картинках, можно вернуться к предметам.

Кратко повторим порядок обучения:

- 1) "Покажи" с одним предметом (картинкой);
- 2) "Покажи" (первый предмет) из двух-шести других предметов (картинок);
- 3) "Покажи" со вторым предметом (картинкой);

- 4) "Покажи " (второй предмет) из двух-шести других предметов (картинок);
- 5) "Покажи" - по выбору между первым и вторым (инструкции даются в случайном порядке, расположение объектов меняют) и т.д.

Все слова, пониманию которых ребенок научился в учебной, несколько искусственной ситуации, должны употребляться в контексте повседневной жизни ребенка.

Процесс переноса (или генерализации) навыка должен быть продуман так же тщательно, как и процесс обучения.

Вот пример планирования переноса навыка ("Выполнение инструкции "Дай"):

- 1) занятия на учебном месте с учителем/воспитателем;
- 2) занятия в группе/дома с воспитателем/мамой;
- 3) использование новых предметов, соответствующих изученным словам;
- 4) выполнение инструкций в различных зонах группы, в классе, на перемене, в кабинетах (инструкции дает взрослый, ребенок стоит у полки с игрушками, стола с посудой, возле умывальника, в раздевалке и т.д.).

Следует подчеркнуть, что даже самый "простой" навык, формируемый на начальном этапе обучения, должен встраиваться в повседневную жизнь ребенка. Если в этих новых условиях начальные навыки понимания речи (или проявления этого понимания вовне) будут поощряться и закрепляться, если ребенок будет успешен, то у него постепенно будет складываться собственная мотивация обучения коммуникативным навыкам.

Следующий этап обучения - формирование навыков, касающихся *понимания названий действий*. Следует отметить, что обучение этим навыкам может происходить одновременно с обучением пониманию названий предметов. В то же время, для детей с глубокими нарушениями понимания, лучше подходит стратегия последовательного обучения.

Построение обучения всегда индивидуально. Перечислим наиболее распространенные программы, которые позволяют научить ребенка понимать названия действий.

Обучение выполнению инструкций на простые движения.

Этот навык, как правило, формируют в самом начале обучения - на этапе построения "учебного поведения". В ответ на инструкцию ребенка учат выполнять то или иное действие ("Встань", "Иди сюда", "Подними", "Положи", "Похлопай", "Попрыгай" и т.п.). Если ребенок уже умеет выполнять одну инструкцию, обучают выполнению следующей, затем переходят к дифференциации двух инструкций: их предъявляют в случайном порядке. Для различения лучше выбрать инструкции, которые звучат по-разному (например, "Похлопай" и "Потопай" на слух различить труднее, чем "Похлопай" и "Встань"). Постепенно число инструкций увеличивается, их употребляют в новых, более естественных условиях.

Обучение выполнению инструкций с предметами.

У многих детей с ТМНР ситуативное понимание контекстной речи развито в большей степени, чем понимание изолированных слов. Моделируя знакомую ситуацию, можно научить ребенка точнее понимать смысл того или иного слова.

Обучение выполнять инструкции с предметами начинают следующим образом:

- 1) На столе перед ребенком кладут предмет, с которым он в быту умеет совершать какие-либо действия (например, рисует фломастером, пьет из чашки, ест конфеты и т.п.).

Затем дается инструкция (например, "Пей", если на столе стоит чашка с соком). Важно, чтобы ребенок не начал совершать действие раньше, чем дана инструкция, поскольку наша цель - чтобы он научился реагировать на инструкции. Кроме того, мы должны быть уверены, что ребенок не будет проявлять негативизм при выполнении предлагаемых действий - например, не стоит предлагать ему есть то, чего он не хочет; или давать инструкцию "Причешись", если он никогда не пользуется расческой в быту.

- 2) Когда несколько инструкций отработаны изолированно, ребенка учат выполнять их при наличии нескольких предметов. Например, на столе стоит магнитофон, пазл и чашка; дается инструкция "Включи".

- 3) В дальнейшем осуществляется перенос навыка в менее структурированные условия быта.

Например, в ванной после инструкции "Причешись" ребенок должен будет самостоятельно взять расческу с полки, и только потом - причесаться. Довольно часто на

этапе переноса требуется дополнительное обучение. Инструкции постепенно (но очень осторожно) могут видоизменяться - например, вместо "Включи", "Включи магнитофон" или "Давай включим музыку".

Следует обращать внимание на то, действительно ли ребенок совершает действие, ориентируясь на речевое высказывание взрослого, или другие компоненты ситуации (например, привычка слушать музыку всегда после обеда, или жест педагога/мамы) "запустили" данную поведенческую реакцию.

4) По мере освоения, учим выполнять инструкции, демонстрируя картинку с изображением или предложение из картинок (от 1-2 – х до 5).

В течение занятия чередуем обе схемы, используя прямой и обратный порядок.

Содержание работы по формированию основ картинно-символьной коммуникации.

Обучение установлению контакта и привлечению внимания:

- организация совместного внимания взрослого/ребенка направленного на картинку- символ;
- организация ситуаций действия с картинками – символами; ситуаций для поочередного действия ребенка и взрослого с картинкой – символом; тематических ситуаций для взаимодействия с взрослым; ситуаций для развития привязанности/доверия в ситуации общения с помощью картинок – символов;
- формирование умения умышленно направлять внимание взрослого к объектам (показывать на картинку-символ, который находится на расстоянии вне пределов досягаемости ребенка) и выражать желание его получить; умения распределять внимание между желаемым предметом и коммуникативным партнером (символом);
- обучение соблюдению очередности при выполнении соответствующих имитационных действий в рамках эмоционального ситуативно-личностного предметного общения со взрослым; привлечению внимания взрослого (например, прикосновением) в ситуации обмена картинного символа на предмет.

Обучение соотносению картинного символа с предметом, действием названного предмета:

- формирование понимания, что картинка - символ обозначает конкретный, знакомый предмет;
- организация ситуаций для обозначения картинкой - символом названия предмета в руках взрослого; ситуаций поочередных действий с взрослым с использованием картинки - символа (соотнесения предмета с предметно-символическим обозначением его действия, например: зубная щетка – «чистить зубы», чашка – «пить», и т.д.);
- организация выбора картинки – символа;
- организация ситуаций ответа на вопросы путем указывания на картинку – символ; для распределения внимания между предметом в руках взрослого и картинкой - символом, обозначающим этот предмет при передаче от взрослого к ребенку и наоборот; для обозначения картинкой - символом действия предмета при передаче от взрослого к ребенку и наоборот;
- содействие предъявлению картинок - символов в ответ на адресованные ребенку жесты и жестовые комментарии взрослого относительно выполнения тех или иных действий;
- обучение соотносению картинки - символа с той или иной деятельностью в режиме дня; расширение тем взаимодействия и словаря используемых символов;
- организация ситуации комментирования: обозначение/отказ; ситуации законченности данного момента и ожидание последующих действий;
- обучение пониманию картинки - символа в контексте ситуации предъявления жестового выражения последовательности из двух действий «сначала — потом»;

- распознавание элементарных причинно-следственных связей: например, совместное с взрослым предъявление картинки-символа — начало осуществления той или иной деятельности, наступление того или иного события;

- формирование понимания последствий верного и ошибочного выбора.

Обучение пониманию и ответам на коммуникацию с помощью картинок - символов, обозначающих простые предметы и предметные действия:

- создание ситуации для выражения желания продолжить заниматься чем-то / заниматься чем-то новым с помощью картинки-символа;

- содействие выражению просьбы: «просит новый предмет/просит дать отсутствующий предмет» с помощью картинки-символа;

- создание ситуации, в которой ребенок предлагает что-то или делится чем-то с помощью картинки-символа;

- обучение выражению функционального назначения некоторых, отдельных предметов, с помощью картинки-символа (книга – «читать», тарелка – «есть»);

- содействие пониманию названий предметов, действий с ними, соответствующих картинкам-символам в составе поисковых вопросов в отношении игрушек, предметов одежды и быта (например, «Где твоя чашка? Будем пить!»);

- формирование понимания картинно-символьной демонстрации последовательности «сначала — потом» в рамках конкретной деятельности (например, для «Умывания»: «мыло» — «зубная щетка» — «стаканчик» — «полотенце»);

- обучение поиску знакомых предметов, показывать рукой или пальцем (взглядом) на один из двух-трех в ответ на просьбу: «Покажи ... (картинка-символ)»;

- организация ситуации, в которой ребенок дает предмет по просьбе взрослого, предъявляющего картинку – символ;

- формирование способности к передаче предметов по требованию партнера по общению: протягивать, вкладывать предмет, игрушку в руку взрослого (жест «На!») в ответ на предъявление картинки – символа и словесное обращение «Дай!», «Дай мне!», «Дай лялю (куклу)!»;

- создание ситуаций для развития понимания вопросов: «Тебе дать это?», «Дать тебе ...?», «Хочешь ...?», «Ты хочешь ...?» с использованием картинки - символа. Стимулировать ответ «Да»/«Нет» в наглядной конкретной ситуации;

- развитие умения передавать картинки-символы взрослому в ситуации обращения на расстоянии: «Принеси мне ...»;

- обучение картинно - символического обозначения предметов, действий и бытовых ситуаций в ответ на вопросы «Кто это?», «Что это?».

Формирование диалоговых навыков:

- обучение выполнению поручения взрослого, связанного со знакомыми действиями с помощью картинки – символа;

- содействие появлению коммуникативных сигналов продолжения прерванных с игрушкой действий (например, направлять взгляд то на взрослого, то на игрушку, издавать звуки, толкать игрушку к взрослому, демонстрировать картинку - символ);

- обучение пониманию естественных последствий верного и ошибочного выбора;

- обучение предъявлению предмета по просьбе взрослого, предъявляющего картинку – символ; демонстрации картинного символа в ответ на предъявленный жест/слово, обозначающее действие предмета;

- содействие пониманию многих словесных/жестовых/символических обозначений знакомых игрушек, предметов одежды, обуви и быта. Учить осуществлять поиск по названию 10 и более знакомых предметов обозначаемых картинками – символами;
- стимуляция понимания речевых/жестовых/символических комментариев взрослого относительно начала выполнения действия («Будем одеваться»), его завершенности;
- формировать понимание названий предметов/символов/жестов и жестовых комментариев в составе поисковых вопросов («Где ... ? Куда?») и просьб взрослого («Дай (принеси, покажи) мне ...»);
- создание ситуации для выполнения просьбы взрослого на основе указательного жеста и картинно-символического обращения: «Дай (принеси) мне ... и ...!» (2 предмета из 4) при расположении предмета на близком/удаленном расстоянии и в ситуации обмена предметами;
- учить осуществлять выбор продуктов питания, игрушек, активности при реализации техники «партнерского сканирования» в ответ на картинно-символическое обращение;
- создание ситуации для выполнения двухступенчатой инструкции в отношении одного предмета типа «Возьми куклу и покорми ее»; для выполнения одноступенчатой инструкции в отношении двух предметов типа «Принеси мне ... и ...»; для понимания альтернативных вопросов: «Ты хочешь играть с куклой или с машинкой?» или «Сначала будем куклу кормить или купать?»;
- создание ситуации для инициирования коммуникативных сигналов в значении продолжения прерванных действий («есть», «пить», «играть» и т. д.) с помощью картинки-символа; для осуществления сознательного выбора из двух картинок – символов;
- обучение осуществлению обмена картинки-символа на предмет в условиях усложнения ориентировки: изменения расстояния до графического символа (коммуникативного партнера).

Рекомендации по организации коммуникация с помощью изображений (картинно-символьная).

В процессе обучения обязательно давайте ребенку подсказки, если он не реагирует в течение 2-3 секунд, и не забывайте постепенно убирать подсказки. Благодаря этому ребенок будет успешен, и не будет расстраиваться. Важно помнить, что, если не поощрять новое коммуникативное поведение ребенка, он может вернуться к другому, социально неодобряемому поведению, которое позволяло ему добиваться желаемого в прошлом (крик, драка, истерика).

Примерный лексический минимум графических символов:

Личная гигиена: туалет или туалетная бумага (в значении «туалет», «ходить в туалет», «хотеть в туалет»), кран (в значении «мыть руки»), полотенце (в значении «вытирать руки»), зубная паста или зубная щетка (в значении «чистить зубы»), расческа (в значении «причесывать волосы»).

Прием пищи: кушать, пить, ложка (в значении «кушать»), чашка (в значении «пить»), изображения продуктов питания.

Игры и занятия: качели (в значении «качаться на качелях»), книга (в значении «читать»), мяч (в значении «играть в мяч»), карандаш (в значении «рисовать»), кровать (в значении «спать»), изображения игрушек, телевизор (в значении «смотреть телевизор», «мультфильмы»), бассейн (в значении «плавать, идти в бассейн»).

Эмоции, чувства: злой, грустный, веселый, люблю.

Календарь, погода, время: зима, весна, лето, осень, день, ночь, солнце, дождь, снег, день рождения, Новый год.

Примерный список утверждений и просьб, которые используются детьми на этапе двухсловной «комбинированной фразы»:

- присутствие, местоположение и название объекта: «Вижу снег», «Вот собака».

- «Там машина»;
- отрицание присутствия, отсутствие, исчезновение: «Нет ботинка», «Не мокро», «Мамы нет», «Не киса», «Молоко все»;
- местонахождение объекта: «Аня здесь», «Там собачка», «Конфеты внутри»;
- обладание объектом: «Мое молоко», «Моя конфета», «Стул Вовы», «Мамино платье»;
- качество и определение: «Большой автобус»;
- текущие события: «Кубик упал»;
- человек-действие: «Мама спит»;
- человек-объект: «Маме книгу»;
- действие-местоположение: «Иди туда»;
- действие-объект действия: «Дай бабе»;
- действие-инструмент: «Ударить по мячу»;
- просьба о совершении действия: «Еще молока», «Хочу яблоко», «Где мяч?»;
- просьба об информации: «Куда собачка идет?», «Сесть на стул?»;
- отказ: «Больше не надо».

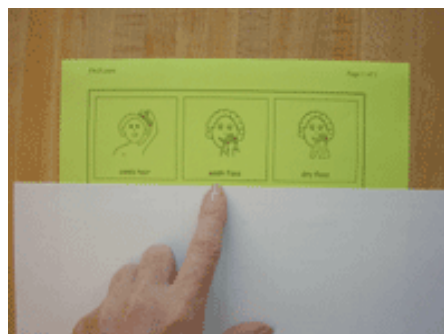
Обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам.)

Этот навык является, скорее, вспомогательным для того, чтобы познакомить ребенка с названиями действий, понимание которых понадобится ему в жизни. Прежде, чем использовать фотографии (картинки) для обучения обязательно надо убедиться, что ребенок способен к восприятию 2-х мерных изображений. Для этой цели обучают навыку соотнесения предметов и их изображений.

Затем подбирают картинки - лучше фотографии - на которых изображены люди (на начальных этапах обучения не стоит использовать изображения животных), совершающие простые действия.

Процесс состоит из нескольких этапов, осваиваемых в следующей последовательности:

1. Закройте все кроме первой строки изображений чистым листом и «читайте» изображения слева направо, используя палец.

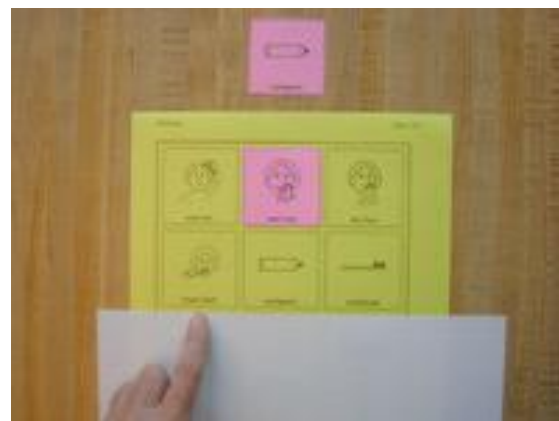
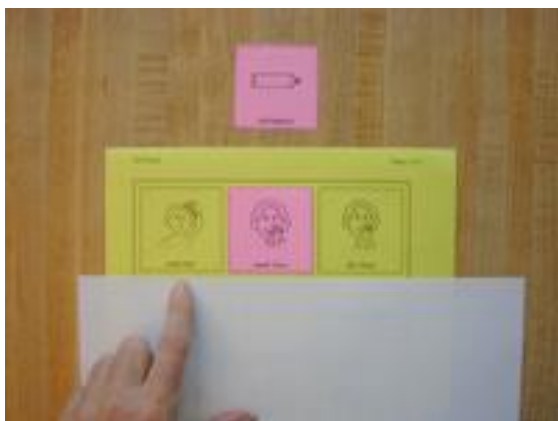


2. Назовите каждое изображение, на которое вы указываете. Ребенок следит своим пальчиком вместе с вами.

3. Сдвигаем лист вниз, раскрывая по одному ряду за один раз, и «читаем» ряд слева направо, пока все изображения на странице не прочитаны.

4. На следующем этапе учимся находить предъявленное изображение сначала в одном ряду, потом, по мере освоения, на полном листе, последовательно «читая» ряд за рядом.

Для фиксации выполненного поиска удобно распечатать картинки на бумаге двух цветов, т.о. ребенок в наглядной форме видит результат поиска.



Кладем образец над листом, ребенок последовательно «читает» картинки по строкам. Когда картинка найдена, образец кладется на найденное изображение.



Навык отрабатывается до заполнения полного листа.

5. Далее по аналогичной схеме отрабатываем более сложный вариант поиска по названию предмета или действия на картинке.

В начале, лучше использовать те действия, которые ребенок уже умеет выполнять по инструкции (например, "пьет", "сидит", "рисует", "ест"). Можно подобрать и изображения тех действий, которые часто встречаются в быту ("спит", "моет" и т.п.). На каждый глагол подбирается несколько картинок (фотографий) для того, чтобы избежать ассоциации слова с конкретным изображением. Каждый из людей, действующих на фотографиях (картинках), должен выполнять несколько действий. Например, если используются фотографии мамы, то она должна и пить, и спать, и рисовать, и т.д. Тогда при выборе между несколькими действиями ребенок будет ориентироваться именно на действие, а не на субъект этого действия. На этом этапе обучения лучше не использовать фотографии самого ребенка и обучающего, чтобы избежать употребления глагола в первом и во втором лице.

Обучение происходит в следующей последовательности:

1) На столе - одна фотография (картинка). Дается инструкция: "Покажи, где дядя *спит*" (ударение делается на последнем слове).

2) Когда ребенок правильно показывает одну картинку, добавляют альтернативные (например, изображения предметов).

3) Обучают показывать вторую картинку - например, "Покажи, где дядя *пьет*".

4) На столе - две картинки; ребенка обучают показывать их по выбору.

5) Используются другие картинки на те же глаголы.

6) Обучают пониманию новых слов.

Следует отметить, что далеко не все действия могут быть представлены в наглядной форме (особенно в виде статических изображений). Здесь мы говорим только о самом начале работы, когда наша цель - элементарное понимание бытовой речи. Навык понимания названий действий применяется в дальнейшей коррекционной работе при обучении экспрессивной речи (например, ребенка учат выражать согласие или отказ в ответ на вопрос: "Ты хочешь пить?").

Рекомендации по формированию и использованию индивидуальных коммуникативных альбомов и таблиц с предметно-символьной и картинно-символьной коммуникацией.

По мере накопления графические символы помещаются в коммуникативные таблицы, папки и книги, позволяющие общаться на различные темы. Решающим для рационального использования таких вспомогательных средств коммуникации является выбор словаря.

Актуализируемый словарь может быть представлен:

- именами собственными; названиями игрушек;
- простыми репликами, описывающими ситуации и действия («папы нет», «кукла спит»);
- словами «пожалуйста» и «спасибо», используемыми в играх, где что-либо дают или берут;
- словами, употребляемыми во время приема пищи (есть, пить, (не) делай так).

Коммуникативные таблицы состоят из твердого ламинированного картона, на котором наклеены мини-копии предметных символов, фотографии предметов, и/или слова. Эти таблицы можно разместить на столе, брать с собой, располагать в доступной близости к пользователю. Копии коммуникативных таблиц следует закрепить на стенах регулярно посещаемых мест, чтобы сделать возможной спонтанную коммуникацию, даже если таблица недостижима. При наличии большого словарного запаса и достаточной подвижности пользователя рекомендуется иметь *коммуникативные книги*.

Коммуникативные таблицы содержат общеупотребительную лексику, подходящую для многих ситуаций общения. Помимо этого, для конкретных ситуаций целесообразно изготовить *тематические таблицы* (например, для «утреннего круга», занятий по предметам, пребывания в больнице, определенных игровых ситуаций).

Словарь, используемый в коммуникативной таблице, можно составлять, например, путем систематического наблюдения за реальной ситуацией, которая будет представлена в таблице (игра в куклы, поход в магазин за покупками, прием пищи).

Размеры и содержание начальной коммуникативной таблицы могут быть различными, что определяется потребностями и способностями пользователя. Она может включать 4-6 предметов – символов / фотографий с изображением важных для человека людей либо изображения любимых игровых действий. В другом случае таблица содержит большое число изображений из разных сфер жизнедеятельности.

Фотографии или картинки для представления словаря в коммуникативных таблицах необходимо увеличивать или уменьшать, чтобы приспособить их к визуальным способностям пользователя.

Таблица также может состоять или быть дополнена буквами, словами и/или фразами, если пользователь читает по буквам некоторые слова и фразы. Расположение символов, как и подбор словаря, осуществляется с индивидуальных позиций.

При наличии большого словарного запаса и достаточной подвижности пользователя рекомендуется иметь коммуникативные альбомы. Коммуникативные альбомы содержат общеупотребительную лексику, подходящую для многих ситуаций общения.

Общие указания по формированию коммуникативных навыков детей с ТМНР.

Предварительный этап обучения - использовать *указательный жест* для выражения своего желания.

Некоторые дети не умеют показывать рукой, чего они хотят; тянут взрослого за руку, иногда ведут туда, где находится желаемый объект. Обучение лучше производить в учебной ситуации, а затем переносить в быт. Перед ребенком помещают (либо кладут на стол, либо держат в руках) два предмета, один из которых для него значительно более привлекателен, чем другой (например, юла и кубик). Затем либо спрашивают: "Что ты хочешь?", либо дают инструкцию: "Покажи, что ты хочешь". Как только он потянется к одному из предметов, оказывают помощь - руку ребенка складывают в указательный жест, показывают на тот предмет, который он выбрал, и дают ему этот объект. Постепенно помощь уменьшают; ребенок овладевает навыком показывать на тот предмет, который он хочет. Впоследствии ребенка учат использовать этот навык не только во время занятий.

Когда ребенок показывает на желаемый предмет, его учат *использовать изображение* этого предмета. Обучение можно производить и в естественной ситуации, и в учебной.

Обучение словам, выражающим просьбу, следует начинать как можно раньше.

Как только произносительные возможности ребенка позволяют ему сказать "Дай", "Помоги", "Открой" и т.п., надо приступать к обучению. Учить употреблять эти слова лучше в естественных ситуациях. При обучении используется вербальная подсказка, которая постепенно уменьшается. Важно, чтобы ребенок действительно хотел того, что мы его учим просить - поэтому прежде, чем предоставить подсказку, ждут инициативы со стороны ребенка (когда он будет тянуть взрослого за руку или покажет на желаемый предмет). Для того чтобы закрепить употребление новых слов, надо предоставить ребенку возможности для практики. Можно специально создавать прецеденты для того, чтобы ребенку пришлось попросить о чем-либо. Как только ребенок усвоил односложные просьбы, его учат использовать более распространенные высказывания - например, "Дай пить" или "Мама, помоги".

Даже если устная речь ребенка сводится к отдельным вокализациям, его необходимо учить *выражать согласие или несогласие* с чем-либо. Этот навык очень важен для общения, он позволяет ребенку выражать приятие или неприятие той или иной ситуации, не прибегая к таким видам поведения как крик или агрессия.

В начале, следует решить, каким способом ребенок сможет овладеть. Некоторым из детей доступны только жесты и простые вокализации; кто-то сможет сказать: "Я хочу пить" или другое предложение. Затем подбирают материал, в качестве которого используются привлекательные для ребенка предметы и занятия.

Обучение проходит следующим образом:

1. Ребенку показывают предмет, который является для него желаемым (например, конфету, машинку, магнитофон, любимую книгу и т.п.).
2. Взрослый задает вопрос: «Ты хочешь?» и тут же подсказывает ответ (например, кивок головой или «Да»).
3. Когда ребенок «отвечает» правильно, ему дают то, что он хочет.
4. Обучение продолжают до тех пор, пока ребенок сам не будет выражать согласие.

Затем учат выражению несогласия:

1. Показывают что-то, что не нравится ребенку (например, еду, которую он не хочет; или игрушку, которой он не любит играть).
2. Задают вопрос: «Ты хочешь?»; подсказывают ответ (например, покрутить головой, сказать «Нет»).

3. В некоторых случаях, если ребенок не возражает, можно дать ему попробовать что-то невкусное (например, немного соли на чайной ложке) для того, чтобы он лучше понял, что выражение несогласия поможет ему избежать неприятного.

Для детей умение пользоваться жестами отрицания и согласия иногда оказывается одним из основных способов взаимодействия с окружающими.

Называнию действий обучают для того, чтобы в будущем ребенок смог использовать усвоенные на этапе понимания глаголы в спонтанной речи. Некоторая искусственность ситуации, когда ребенка учат отвечать на вопрос «Что ты делаешь?», постепенно сглаживается, когда переходят к формированию более сложных навыков. Прежде, чем обучать ребенка называть то или иное действие, ребенок должен его понимать.

В качестве пособий для называния лучше использовать наиболее близкий к жизни материал: видеозаписи различных действий, фотографии. Называнию собственных действий учат таким образом:

1) дают ребенку инструкцию совершить то или иное действие – например, говорят «Рисуй» (или провоцируют совершение этого действия другим образом);

2) когда ребенок выполняет действие, его спрашивают: «Что ты делаешь?»;

3) следует подсказка: «Я рисую» (или: «Рисую»);

4) подсказка уменьшается.

Чтобы ребенок не повторял вопрос, действуют так же, как и при обучении называть предметы. Спектр называемых ребенком действий постепенно увеличивают, стараются сделать ситуацию более естественной. Когда ребенок начинает обозначать жестом или картинкой собственные действия, его коммуникативные навыки теснее связываются с реальностью. В результате обучения у многих детей навык называния действия и предметов (в ответ на вопросы взрослых) постепенно перерастает в попытки самостоятельных комментирующих высказываний. В таких случаях возможности для обучения значительно расширяются, выходя за рамки учебных занятий. Высказывания ребенка можно усложнять, моделируя для него более правильные общепринятые формы высказываний.

Важно отметить, что при обучении коммуникативным навыкам (как и любым другим) ни в коем случае нельзя останавливаться на том, что уже достигнуто. Всегда есть опасность того, что ребенок, освоив тот или иной навык (например, называние предметов), не продвинется дальше в своем коммуникативном развитии. Как только навык сформирован, перенесен в повседневную речь, надо двигаться, думая, чему и как нужно учить ребенка, какие навыки нужны ему для будущего.

Функциональное значение предметов.

Этот навык можно вводить, когда ребенок уже овладел навыками называния предметов обихода и простых действий. Иногда, если ребенок не говорит, обучают только пониманию функционального значения предметов. Цели этапа понимания:

1) Ребенок должен уметь находить предмет по описанию его функции из нескольких других (например, когда говорят: «Принеси то, чем ты чистишь зубы», он должен найти зубную щетку); или, когда спрашивают: «Из чего ты пьешь чай?», ребенок приносит чашку).

2) Когда ребенку показывают предмет и спрашивают: «Для чего это нужно?», он может соотнести этот предмет с картинкой, изображающей действие или символически изобразить это действие (например, постучать молотком).

Подбор предметов зависит от индивидуального опыта ребенка, от того, насколько знание назначения того или иного предмета пригодится ему в жизни.

Если ребенок умеет говорить, владеет навыком повторения слов и предложений, то на этапе понимания сразу же учат проговаривать изучаемые слова и фразы.

Обучение отвечать на вопросы: «Для чего это нужно?», «Зачем это нужно?», «Что этим делают?».

Если понимание речи ограничено, вводят только один тип вопросов, затем другой. Лучше, если этот навык формируется с одновременной демонстрацией назначения предметов. Например, если изучают функциональное значение ножниц, можно вырезать из бумаги, проговорить, для чего нужны ножницы, затем задать ребенку вопрос. Формулировки, которым учат ребенка в том случае, если он не знает, как отвечать, должны быть простыми и

однозначными (на начальном этапе). Например, на вопрос: «Зачем нужна тарелка?» учат отвечать: «Чтобы из нее есть», хотя тарелка может использоваться и по другому назначению (например, для хранения продуктов).

Обучение отвечать на вопросы: «Чем?» Является более сложным навыком по изучению функционального значения предмета, так как на этом этапе уже отсутствует наглядная информация – ребенок должен сам вспомнить, при помощи каких предметов совершаются те или иные действия.

Вопросы должны ставиться в такой форме, чтобы ребенок мог лучше их понять. Часто используют форму второго лица, по смыслу вопросы должны быть достаточно конкретными (вначале), например: «Чем ты моешь руки?», «Чем ты ешь суп?».

При обучении, как правило, используют наглядную демонстрацию назначения предметов, а также словесную подсказку. На определенном этапе обучения навык переносится на новые, ранее не изученные слова. Дети начинают самостоятельно называть функциональное значение предметов, без предварительного обучения. Для переноса навыка в повседневную жизнь неговорящего ребенка специально создают ситуации, где он мог бы проявить свое понимание. Например, мама говорит: «Давай готовить обед. Принеси то, в чем мы варим суп»; или: «Давай поливать цветы. Чем ты поливаешь цветы?».

Репертуар изучаемых слов постепенно расширяют. Если ребенок способен усваивать более сложный материал, можно переходить к менее конкретным предметам.

Обучение отвечать на вопросы о себе.

Когда аутичные дети начинают говорить, часто оказывается, что они не могут самостоятельно ответить на вопросы о себе: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Где ты живешь?» и т.п. Желательно научить детей отвечать на такие вопросы, поскольку это будет полезным для ребенка при общении с окружающими. В некоторых случаях понимание смысла ответов оказывается недоступным для ребенка (например, вопрос о возрасте или о том, является он мальчиком или девочкой). И все же, на наш взгляд, если ребенок просто заучит 5-6 таких ответов, это может быть полезным для него – например, при знакомстве с новыми людьми. Иногда механически заученные ответы со временем, по мере накопления новых навыков, начинают обретать для ребенка смысл. В то же время, следует знать меру и «зубрить» лишь необходимое.

Обучение пониманию признаков предметов (цвета, размера и т.п.).

Многие дети с ТМНР плохо умеют выделять в предметах отдельные признаки – например, цвет и форму. В то же время, бывает, что речевой компонент уже освоенных навыков страдает – ребенка не удастся научить ассоциировать признак со словом, этот признак обозначающим. На наш взгляд, такое обучение лучше производить после того, как элементарные навыки понимания речи были сформированы.

Общая логика дальнейших действий такова:

1) Формируют навык невербального соотнесения (если его не было) по данному признаку – если это размер, то ребенок должен уметь сличать предметы меньшего и большего размера.

2) Выбирают одно «воплощение» данного признака (например, один определенный цвет – красный).

3) Обучают ребенка выполнять инструкции с предметами, обладающими данным признаком – но в отсутствии других (например, «Рисуй *красным* фломастером», «Дай *красный* кубик»). Слово, обозначающее изучаемый признак, выделяется интонационно.

4) Вводят альтернативные предметы – например, вместе с красным кубиком на стол кладут белый. Просят выбрать ребенка из двух предметов по инструкции. Если это оказывается трудным, можно использовать дополнительную подсказку в виде образца: взрослый держит красную машинку в руке и просит ребенка дать из двух машинок на столе красную машинку. Все правильные ответы подкрепляются. К концу этого этапа ребенок должен научиться находить предмет данного признака по инструкции из нескольких других.

5) Учат отвечать на вопрос о признаке, например: «Какого цвета?». Вопрос должен быть простым и коротким. Постепенно можно усложнять вопросы, например: «Какого цвета эта лейка»? Пособия для обучения должны быть разнообразными, изучаемый признак

должен быть ярко выражен. Со временем можно использовать и стандартные учебные пособия (игры, книги и т.п.).

Обучение отвечать на вопрос «Где?» обычно начинают на конкретном материале в учебной ситуации. Контекст употребления вопросов сначала ограничивают – например, отрабатывают расположение предметов в комнате. В некоторых случаях идут по пути изучения конструкций с предлогами («на», «в», «под», «за», «между» и т.п.). Иногда начинают с обучения различать разные помещения квартиры: кухню, ванную, гостиную и т.п. Тогда вопрос: «Где?» на первых порах будет относиться именно к этому. Изучать конструкции с предлогами (например, «в» и «на») можно следующим образом:

- 1) Подобрать разные емкости, знакомые ребенку и на которые можно что-то положить (например, банка, коробочка, сумка, кастрюля, чашка и т.п.).
- 2) Отработать инструкции с предлогом «в», например, «Положи в банку».
- 3) Научить отвечать на вопрос: «Где...?» с этими предметами.
- 4) Отработать инструкции с предлогом «на», например, «Положи на коробочку».
- 5) Перейти к различению инструкций с «в» и «на» – чередовать их в случайном порядке.
- 6) Научить отвечать на вопрос «Где лежит?», используя конструкции с двумя предлогами.
- 7) Использовать другие предметы и места их расположения («на столе», «в кармане» и т.п.).

Параллельно можно учить ребенка отвечать на вопрос «Где?» на другом материале – например, используя фотографии событий из его жизни («Где ты гулял?», «Где ты купаешься?» и т.п.). Если эти маленькие диалоги будут повторяться в контексте житейских ситуаций, ребенок научится ассоциировать названия различных мест с самими этими местами.

Работа над увеличением числа спонтанных высказываний.

Для того, чтобы сформированные на занятиях навыки не оказались для ребенка ненужным балластом, в ходе обучения как можно быстрее следует начать работу над спонтанностью, развивать активность ребенка в общении. Как это делать? В первую очередь, используются ситуации так называемого "естественного" обучения.

Когда инициатива в общении исходит от самого ребенка, он больше заинтересован в том, чтобы говорить – следовательно, выученные в таких ситуациях высказывания (например, просьбы) чаще используются ребенком, поскольку он видит их действие на окружающих.

Подобным же образом можно учить ребенка использовать более распространенные фразы (например, вместо: "Дай сок" – "Пожалуйста, налей мне яблочный сок"), обращаться к другому человеку ("Мама, включи телевизор"), использовать выученные на занятиях слова-признаки ("Я хочу играть с маленькой машинкой").

Любая инициатива со стороны ребенка в том, чтобы что-либо сказать, должна, с одной стороны, поощряться (и эмоционально, и так, как этого ждет ребенок); с другой стороны, каждое высказывание должно использоваться как момент для обучения.

Многие приемы, которые кажутся простыми и даже иногда примитивными, при продуманном и систематичном использовании доказывают свою эффективность при формировании коммуникативных навыков даже в случаях тяжелых нарушений развития.

Подходы к диагностике потребностей в поддерживающей и альтернативной коммуникации, поэтапные задачи:

- ✓ Сбор информации и оценка коммуникативных навыков.

Задачи этапа:

- оценка навыков и потребностей ребенка;
- оценка как ребенок общается и как общаются с ним (формы и средства);
- оценка функций коммуникативного поведения (с какой целью общается ребенок);

- оценка средств и возможностей окружающей среды (причины коммуникации, кто партнер и где происходит факт взаимодействия).
- ✓ Отбор средств и способов коммуникации в соответствии с уровнем развития ребенка.
Задачи этапа:
 - сравнение используемых ребенком средств и функций коммуникации с его навыками и потребностями;
 - сравнение средств и функций, используемых учителем, с навыками и потребностями ребенка;
 - подключение к работе других взрослых;
 - использование естественной обстановки для обучения.
- ✓ Подбор системы коммуникации, подходящей ребенку.
- ✓ Использование системы коммуникации.
- ✓ Оценка результатов и редактирование по необходимости.

Оценка коммуникативных навыков.

Оценка любых навыков ребенка требует умения соединить воедино информацию о его способностях, умениях, потенциальных возможностях.

Для оценки используются различные методы:

- наблюдение в течение взаимодействия обучения;
- изучение предыдущих записей;
- интервью с людьми, которые хорошо знают ребенка.

Аспекты коммуникативного развития:

1. Пути для восприятия и воспроизведения сообщения:
зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, вокализация, моторные навыки, сенсорная интеграция.
2. Навыки восприятия и воспроизведения сообщения:
средства коммуникации, использование языка, ясность используемых средств, функции коммуникации.
3. Окружающая обстановка, в которой происходит коммуникация.
4. Люди, с которыми ребенок общается.
5. Способность приобретать новые навыки.

Оценивая коммуникативные навыки, необходимо определить специфические ситуации, в которых ребенок вступает во взаимодействие; различные реакции, которые ребенок может иметь в каждой ситуации; важность контекста и партнера для коммуникации; спонтанность поведения и потребность в помощи при взаимодействии.

Таким образом, систематически наблюдая за ребенком, можно сделать вывод, о том, что

1. Коммуникация охватывает три аспекта: сообщение, которое выражает ребенок; поведение, которое он при этом использует; уровень общения в зависимости от используемых средств.
2. Любой коммуникативный акт имеет свой мотив: желание что-то получить; отказаться от чего-то; участвовать в социальном взаимодействии; получить внимание или информацию о чем-либо.
3. Поведение, которое использует ребенок: телодвижения; ранние звуки; выражения лица; визуальный контакт (смотрит на человека или предмет); простые жесты; общепринятые жесты и голосовые звуки; конкретные символы; абстрактные символы; язык.

По результатам наблюдения необходимо сделать вывод:

- на каком уровне развития коммуникативных навыков находится ребенок,
- какие виды коммуникативного поведения он использует,
- что развивать в дальнейшем: повышать уровень общения или развивать конкретные виды коммуникативного поведения (какие сообщения ребенок должен освоить в дальнейшем).

При принятии решения необходимо учитывать уровень развития моторики, голосовые и сенсорные способности, когнитивные навыки ребенка.

Методы отслеживания результативности

- педагогическое наблюдение за ребенком и его деятельностью, появлением новообразований в деятельности и личностном развитии, успехов и достижений;
- педагогический анализ активности воспитанников на занятиях, в самостоятельной деятельности;
- мониторинг динамики усвоения воспитанниками программного материала с помощью методики «Интерактивная матрица общения».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтернативная коммуникация. методический сборник. Новосибирск, 2012.
2. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебно-методическое пособие.- СПб: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2017. – 48 с.
3. Квятковска М. Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. – СПб: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. – 368с.
4. Лазина Е., Рыскина В.Л. Коммуникация - это не только слова. Методическое пособие по дополнительной коммуникации для родителей и педагогов. Коммуникация с помощью картинок. Санкт-Петербург, Эвричайлд.
5. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. - Мн.: БГПУ, 2009. - 276 с
6. Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипицыной и Е.В. Михайловой. – СПб: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. – 207с.
7. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревининф, 2011
8. <https://outfund.ru/kak-obuchit-rebenka-s-autizmom-obrashhatsya-s-prosboj-s-pomoshhyu-zhesta/>