

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 коммуникативных навыков у детей с ТМНР при работе с визуальным расписанием.

**Утверждены на заседании
Координационного совета
протокол № 6 от 31.03.2020**

Автор составитель:
педагог-психолог
Соловьева Л.М.;
методист
Хмелева Г.И.

Пояснительная записка

Методические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с ТМНР при работе с визуальным расписанием составлены для воспитателей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования работающих с детьми с ТМНР, родителей.

Данные рекомендации включают:

- описание целевых групп по потребности в коммуникации;
- общие указания по формированию коммуникативных навыков детей с ТМНР;
- описание стратегии стимулирования потребности в коммуникации;
- описание процесса формирования коммуникативных навыков при работе с визуальным расписанием;
- описание процесса обучения начальным коммуникативным навыкам при работе с визуальным расписанием на предметной и предметно-символьной основе;
- описание процесса обучения начальным коммуникативным навыкам при работе с визуальным расписанием на картинно-символьной основе;
- описание процесса обучения коммуникативным навыкам при работе с визуальным расписанием на картинно-символьной основе, в том числе в комбинации с коммуникативными устройствами (кнопками, коммуникатором);
- особенности реализации подходов к обучению коммуникации в условиях детского дома;
- описания алгоритма работы с визуальным расписанием.

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.

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 принятие 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, название 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 должен принести 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?».

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

Обучение отвечать на вопросы о себе.

Когда 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. Такое обучение лучше производить после того, как элементарные навыки понимания речи были сформированы.

Общая логика дальнейших действий.

1) Формируют у ребенка 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 ребенка отвечать на вопрос о признаке, например: «Какого цвета?». Вопрос должен быть простым и коротким. Постепенно можно усложнять вопросы, например: «Какого цвета 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, коробка, 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 коробку»;
- 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.

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.

Формирование коммуникативных навыков при работе с визуальным расписанием.

Визуальное расписание набор картинок, слов или инструкций, помогающий выполнить последовательность определенных видов деятельности.

Расписание начального уровня обычно включает набор фотографий - стимулов, на которых изображена последовательность видов или этапов деятельности или конкретных действий – отдельных шагов деятельности. Это может быть альбом, папка или доска (настенная, настольная, на подставке), которыми оснащается рабочее место.

Воспитанник самостоятельно выполняет последовательность действий, используя расписание.

Расписания формируют чувство независимости в игре, работе, учебе, режимных моментах, проводимых в группе. Уменьшают потребность в помощи и направлении со стороны взрослого. Поддерживают и подкрепляют ежедневно выполняемые действия или повторяемые с определенной периодичностью. Расписания способствуют удлинению цепочки последовательно выполняемых действий, расширяют возможности и круг социального взаимодействия.

С помощью расписания у детей появляется возможность выбора, появляется контроль над принятием решений о типе и последовательности ежедневных видов деятельности (активностей).

При пользовании расписаниями актуализируются навыки из зоны ближайшего развития, автоматизируются навыки и умения из зоны актуального развития.

Требования к составлению визуального расписания:

- учитывать особенности развития ребёнка;
- предложить ребёнку самому участвовать в составлении расписания;
- задание обозначается отдельной карточкой, пиктограммой или картинкой;
- можно использовать обозначение реальными предметами;
- познакомить ребёнка со значением того или иного предмета (или картинки);
- начало и окончание занятия можно обозначать звуком.

Расписания используются, чтобы сообщить ребенку о предстоящих действиях или событиях.

Выполняется руками ребенка (жестами, символами).

Ребенка обучают тому, что определенные символы или жесты предшествуют определенным действиям и являются сигнальными символами:

- используются в начале и в конце действия/занятия;
- предъявляются перед сигнализируемым действием или событием;
- жест/символ нужно предъявлять до начала действия одновременно с речью.

Необходимо подобрать ребенку тип расписания (на предметной - символьной основе или на картинно-символьной основе).

Определить, какое количество моментов может понять ребенок, чтобы это не было для него слишком утомительно. Выяснить, как располагать расписание в пространстве сверху вниз или слева направо? Выбрать мотиваторы для вознаграждения ребенка.

Обучение начальным коммуникативным навыкам при работе с визуальным расписанием на предметной и предметно-символьной основе.

Организация ситуации знакомства с предметным символом визуального расписания. Выполнение непосредственной деятельности, связанной с этим символом (например, символ «зубная щетка» перед деятельностью «чистка зубов»).

Организация ситуации ожидания предстоящей деятельности: предъявление символа → ожидание → деятельность → окончание деятельности.

Организация ситуации предъявления символа:

- выбор зоны для деятельности;
- выбор символа для деятельности и помещение его в корзинку будущего дела;
- предъявление корзинки будущего дела с предметным - символом;
- обследование корзинки;
- обследование предметного символа из корзинки обозначение жестом;
- изучение функции предметного символа, обозначение жестом;
- перемещение символа к месту проведения деятельности;
- осуществление деятельности;
- предъявление корзинки окончания деятельности и помещение туда предметного символа.

Организация ситуации в зоне деятельности, в которой ребенок инициирует действие с предметным символом с помощью взрослого.

Организация ситуации в пространственном удалении от зоны деятельности, в которой ребенок инициирует действие с предметным символом с помощью взрослого.

Организация ситуации во временном отдалении от начала деятельности, в которой ребенок инициирует действие с предметным символом с помощью взрослого.

Расширение спектра ситуаций действия с предметным символом.

Организация ситуации обсуждения повседневных видов деятельности.

Организация ситуации участия в календарном распорядке, принимая участие в поочередной деятельности.

Обучение начальным коммуникативным навыкам при работе с визуальным расписанием на картинно-символьной основе.

Организация ситуации знакомства с картинкой-символом визуального расписания. Выполнение непосредственной деятельности, связанной с этим символом (например, символ «зубная щетка» перед деятельностью «чистка зубов»).

Организация ситуации ожидания предстоящей деятельности: предъявление символа → ожидание → деятельность → окончание деятельности.

Организация ситуации предъявления символа:

- выбор зоны для деятельности;
- выбор символа для деятельности и помещение его в корзинку будущего дела;
- предъявление корзинки будущего дела с картинкой-символом;
- обследование корзинки;
- рассматривание картинки-символа из корзинки, обозначение жестом;
- изучение функции картинки-символа, обозначение жестом;
- перемещение картинки-символа к месту проведения деятельности;
- осуществление деятельности;
- предъявление корзинки окончания деятельности и помещение туда картинки символа, с комментированием вербально/невербально.

Организация ситуации в зоне деятельности, в которой ребенок инициирует действие с картинкой-символом с помощью взрослого.

Организация ситуации в пространственном удалении от зоны деятельности, в которой ребенок инициирует действие с картинкой-символом с помощью взрослого.

Организация ситуации во временном отдалении от начала деятельности, в которой ребенок инициирует действие с картинкой-символом с помощью взрослого.

Расширение спектра ситуаций действия с картинкой-символом.

Организация ситуации обсуждения повседневных видов деятельности.

Организация ситуации участия в календарном распорядке, принимая участие в поочередной деятельности.

Обучение коммуникативным навыкам при работе с визуальным расписанием на картинно-символьной основе, в том числе в комбинации с коммуникативными устройствами (кнопками, коммуникатором).

Организация ситуации знакомства с картинкой-символом визуального расписания. Соотнесение с картинкой-символом на коммуникаторе. Озвучивание с помощью кнопки/коммуникатора.

Выполнение непосредственной деятельности, связанной с этим символом (например, символ «зубная щетка» перед деятельностью «чистка зубов»). Соотнесение с картинкой-символом на коммуникаторе. Озвучивание с помощью кнопки/коммуникатора.

Организация ситуации ожидания предстоящей деятельности: предъявление символа → ожидание → деятельность → окончание деятельности.

Организация ситуации предъявления символа:

- выбор зоны для деятельности;
- выбор символа для деятельности и помещение его в корзинку будущего дела;
- предъявление корзинки будущего дела с картинкой-символом;
- обследование корзинки;
- рассматривание картинки-символа из корзинки, озвучивание с помощью кнопки/коммуникатора;
- изучение функции картинки-символа, озвучивание с помощью кнопки/коммуникатора;
- перемещение картинки-символа к месту проведения деятельности;
- осуществление деятельности, озвучивание с помощью кнопки/коммуникатора;
- предъявление корзинки окончания деятельности и помещение туда картинки символа, озвучивание с помощью кнопки/коммуникатора, с комментированием вербально/невербально.

Организация ситуации в зоне деятельности, в которой ребенок инициирует действие с картинкой-символом с помощью взрослого.

Организация ситуации в пространственном удалении от зоны деятельности, в которой ребенок инициирует действие с картинкой-символом с помощью взрослого.

Организация ситуации во временном отдалении от начала деятельности, в которой ребенок инициирует действие с картинкой-символом с помощью взрослого.

Расширение спектра ситуаций действия с картинкой-символом.

Организация ситуации обсуждения повседневных видов деятельности.

Организация ситуации участия в календарном распорядке, принимая участие в поочередной деятельности.

Особенности реализации подходов к обучению коммуникации в условиях детского дома

Существует два подхода при введении поддерживающей или альтернативной коммуникации: онтогенетический (связанный с развитием) и средовой.

Согласно *онтогенетическому подходу* диагностическая и коррекционно-педагогическая работа с ребенком осуществляется с учетом развития речи (языка) в онтогенезе. Данный подход основывается на том, что в норме ребенок проходит в своем развитии ряд последовательно сменяющих друг друга этапов.

Цель обучения заключается в том, чтобы помочь ребенку достичь следующего этапа коммуникативного развития.

Особенности:

1) Дети с особенностями психофизического развития не всегда проходят все этапы онтогенеза и не в такой последовательности как в норме: имеют место случаи, когда навыки пред коммуникативного поведения формируются у ребенка в течение многих лет, лишая его возможности полноценного общения;

2) Не принимается во внимание характер воздействия общества, дошкольного и школьного образовательного учреждения, в этом его недостаток, т.к. при стационарном проживании в дошкольном и школьном возрасте познавательное и социальное развитие во многом определяется способностью ребенка вступать во взаимодействие с окружающими.

Средовой подход изучает сферу социальных отношений ребенка, характер его функционирования в окружающей среде и оценивает критерии качества жизни, такие как включенность ребенка в среду, его независимость, самоутверждение в повседневной деятельности или на уровне функций: косвенное управление окружающей средой, регулирование социальных связей, прием и передача информации. Овладение этими функциями посредством поддерживающей коммуникации приводит к улучшению качества жизни ребенка (исключению пассивного участия за счет исполнения режима дня).

Цель обучения: увеличение участия и самостоятельности ребенка в деятельности.

Особенности:

1. Обязательна работа команды воспитателей, младшего персонала и специалистов по обучению ребенка коммуникации в окружающих средах, таких как ежедневно повторяющиеся моменты: пробуждение, завтрак, игра, гигиенические процедуры и т.д.
2. Каждый режимный момент для детей с ОВЗ предельно детализируется на составляющие действия (чистить зубы, надевать пижаму, говорить «спокойной ночи»).

В детском доме используются оба подхода. Исходя из возможностей детей группы или на отдельном этапе их обучения, может преобладать один из них.

В процессе обучения используются невербальные и вербальные техники:

Невербальные

Использование глобальной стимуляции и альтернативных средств общения.

Глобальная стимуляция предполагает использование невербальных средств общения: жестов, графических средств, тактильного контакта.

Основными способами коммуникации будут: жесты (указательные и конвенциональные – согласие / несогласие) и графические изображения. На доязыковой стадии развития общения жесты равноценны словам, они способствуют более эффективному общению. Наряду с жестом, графическое изображение воспринимается как символ, обозначающий ту или иную ситуацию. Оперирование символами обогащает развитие ребенка, подготавливает развитие речи, улучшает понимание ребенком смысла повседневных ситуаций.

Поддержание циклов общения. Цикл общения включает: инициативу, ответ и обратную связь (сигнал о получении ответа). Поддерживать циклы общения помогают заинтересованность ребенка в предмете общения, а также расширение и обогащение содержания общения, создание игровых рутин.

Вербальные техники

Вербальное картирование (введение смыслов). Проводится словесное обозначение всего происходящего вокруг, следуя за фокусом внимания ребенка. Улучшает понимание ситуации и стимулирует развитие речи.

Спрашивание. Взрослый задает ребенку вопросы о предметах: «Что это?», на что ребенок должен назвать предмет. Если ребенок называет неправильно, взрослый дает правильный ответ и ребенок его повторяет.

Моделирование и расширение. Видоизменение спрашивания: взрослый дает новое слово, относящееся к тому же предмету («Что это? – мяч», после повторения ребенком, сказать: «красный мяч», и повторить снова).

Комментирование. Максимально полный комментарий всех действий ребенка словами, которые он понимает (если он понимает 50-100 слов).

Цель обучения простейшей коммуникации: осознание ребенком окружающего микромира (ориентир на прост уровне в режиме дня) и себя как «Я». Проявление простейшего выражения самостоятельности.

На довербальном этапе развития ребенка взрослый все свои действия и слова сопровождает жестом.

Задачи обучения:

1. Обучение ребенка ассоциировать предмет с действием / деятельностью (чашка – пить; тарелка – есть; книга или ... – заниматься);

2. Обучение ребенка ассоциировать предмет с местом действия / деятельности (тарелка / есть – групповая; книга или ... / заниматься – групповая или кабинет специалиста; зубная щетка / умываться – санитарно-гигиеническая комната; символ прогулки / переодеваться – улица.

3. Обучение ребенка реагировать на слово / знак ВСЁ (КОНЕЦ) как обозначение того, что деятельность / действие окончены.

4. Обучение ребенка эмоционально реагировать на смену вида деятельности: конец одной (ВСЁ и возврат на доску карточки - символа) и начало следующей (знак начала - карточка с символом + название деятельности) и, в перспективе, - ожидание какого-либо вида деятельности.

5. Обучение ребенка, в перспективе или по возможности, реагировать на смену вида деятельности определенным действием (например, направляет взгляд или разворачивается в правильном направлении, идет в сторону попыткой перемещения в нужное место предвосхищение).

6. Обучение ребенка реагировать на смену цвета дня недели.

Алгоритм работы с визуальным расписанием

Возможны несколько вариантов состояния зон коммуникативной доски (визуального расписания) в течение дня:

1. В зоне «Время года. День недели» пусто или прикреплены соответствующие карточки.
2. В зоне «Режимные моменты» пусто / частично заполнено / прикреплены все карточки.

Рабочий вариант заполнения коммуникативной доски / визуального расписания выбирается исходя из возможностей детей и воспитательных и образовательных задач на текущий день.

День разбивается на 2 половины – до и после обеда. Работаем одновременно только с режимными моментами одной половины дня.

Дети, у которых сформированы базовые основы коммуникации	Дети, у которых не сформированы базовые навыки коммуникации
I половина дня	
Утро. Общая работа у доски. Педагог подводит детей к доске. Доска пустая, подготовлен набор карточек. 1. Утро педагог начинает с приветствия «Доброе утро!», подходит к каждому ребенку, говорит «Привет!», сопровождает его жестом (машет рукой / легкое рукопожатие / прикладывает свою ладонь к ладони ребенка и т.д.) 2. Если ребенок не реагирует на приветствие, то привлекаем внимание ребенка доступным способом: аудиально (позвать по имени, колокольчик), тактильно (коснуться, погладить и т.п.) и т.д. 3. Педагог берет карточку / символ «Время года», демонстрирует её всем детям, произносит «Весна» и дает <u>каждому</u> ребенку рассмотреть и потрогать, повторяя слово «Весна». Дождается реакции ребенка. При необходимости, стимулирует её. 4. После этого карточка прикрепляется к доске. По этой же схеме действуют с карточкой «День недели». Дополнительно можно ввести признак - символ, отличающий один день недели от другого, кроме цвета карточки. Например, обозначающий будний это день или выходной, или например, банный день и т.д. На начальных этапах идет работа только с карточкой текущего дня, остальные карточки – дни недели на доску не вывешиваются.	Утро. Общая работа у доски. Педагог размещает детей у доски. Доска пустая, подготовлен набор карточек. 1. Утро педагог начинает с приветствия «Доброе утро!», подходит к каждому ребенку, говорит «Привет!», сопровождает его жестом (машет рукой / прикладывает свою ладонь к ладони ребенка и т.д.) 2. Ждет ответную реакцию ребенка: улыбка, взгляд, движение рукой и др. При необходимости стимулирует реакцию, тем самым, привлекая внимание ребенка. 5. Педагог берет карточку / символ «Время года», демонстрирует её всем детям, произносит «Весна» и дает <u>каждому</u> ребенку рассмотреть и потрогать, повторяя слово «Весна». Дождается реакции ребенка. При необходимости, стимулирует её. Облегченный вариант: можно ограничиться теплым и холодным временем года, с использованием термальных стимулов (летом/весной можно этот предмет-символ охладить нагреть до теплого состояния, положив на горячий чайник, зимой / осенью). Предметом может быть солнышко, бутылочка с водой и наклейкой с изображением солнца, снежинки, листика и т.д. 3. После этого карточка прикрепляется к доске. По этой же схеме действуют с карточкой «День недели». Проводится работа только с карточкой текущего дня, остальные карточки – дни недели на доску не вывешиваются.
Предметы-символы - действия (I половина дня)	

Зубная щетка - умываться Тарелка – есть / кушать (завтрак) Книжка / колокольчик – заниматься Кубик / мяч - играть Шапка - гулять Тарелка – есть / кушать (обед) Чашка – пить / полдник	
Алгоритм действий педагога: 1. Педагог по одной берет карточки-символы режимных моментов. 2. Берет карточку / символ, например: Есть / кушать, демонстрирует её всем детям, произносит: «Есть / кушать», подкрепляет жестом. 3. Дает каждому рассмотреть и потрогать, повторяя каждому: «Смотри (указательный жест пальцем). Есть / кушать (жест). Смотри (указательный жест пальцем). Умыться (жест)». <i>Дождется реакции ребенка. При необходимости, привлекает внимание ребенка стимулом.</i> Дети повторяют жесты воспитателя. <i>По мере запоминания можно конкретизировать и добавлять краткие комментарии, например, «Завтрак», «Обед» и т.д.</i> 4. После активного знакомства с карточкой и её обследованием, карточка прикрепляется к доске (взрослым или ребенком). Аналогично с остальными символами. Результат На доске все карточки-символы режимных моментов для I половины дня.	Алгоритм действий педагога: 1. Педагог по одной берет карточки-символы режимных моментов. 2. Берет карточку / символ, например Есть / кушать, демонстрирует её всем детям, произносит Есть / кушать, подкрепляет стимулом или жестом. 3. Дает каждому посмотреть и потрогать, повторяя каждому: «Смотри (указательный жест пальцем). Есть / кушать. Смотри (указательный жест пальцем). Умыться.» <i>Дождется реакции ребенка.</i> <i>При необходимости, привлекает внимание ребенка стимулом.</i> 4. После активного знакомства с карточкой и её обследованием, карточка прикрепляется к доске. Аналогично с остальными карточками-символами. Результат На доске все карточки-символы режимных моментов для I половины дня.
Работа с режимными моментами <i>* Внимание! Для первого режимного момента после размещения на доске всех карточек – символов этот пункт может быть опущен</i>	
Режимный момент Умывание. 1. Перед выполнением деятельности педагог снимает карточку / символ «умыться», демонстрирует её всем детям. «Смотри (указательный жест). Умыться (жест)». 2. Дает <u>каждому</u> ребенку рассмотреть и потрогать, повторяя каждому: «Смотри (указательный жест). Умыться (жест)». <i>Дождется реакции ребенка. При необходимости, привлекает</i>	Режимный момент Умывание. 1. Перед выполнением деятельности педагог снимает карточку / символ «умыться», демонстрирует её всем детям. «Смотри (указательный жест). Умыться (жест).» 2. Дает <u>каждому</u> ребенку посмотреть и потрогать, повторяя каждому: «Смотри» (указательный жест). «Умыться» (подкрепляет стимулом или жестом). Можно использовать тактильный стимул

внимание ребенка стимулом. Дети повторяют жесты воспитателя. <i>* Внимание!</i> 3. После активного знакомства с карточкой следует <i>Переход в зону умывания.</i> 4. Карточка переносится (взрослым или ребенком) непосредственно в зону осуществления режимного момента / действия и прикрепляется в специально отведенном для этого месте. 5. Педагог совместно с младшим медицинским персоналом проводят режимный момент. Педагог руководит процессом, помогает детям частично или в совместной деятельности. Действия после проведения режимного момента (деятельности): 6. Педагог снимает карточку. При необходимости привлекает внимание детей. «Умыться. Всё / конец» + жест «всё». 7. Все перемещаются к доске <i>или в зону, не охваченную расписанием режимных моментов</i> (спать, туалет и т.д.). 8. Карточка возвращается в зону коммуникативной доски для дальнейшего использования в течение дня (на доску сразу не прикрепляется).	(побрызгать на руку или на лицо; окунуть кончики пальцев ребенка в миску с водой). <i>Дождется реакции ребенка. При необходимости, привлекает внимание ребенка.</i> Дети повторяют жесты воспитателя. <i>* Внимание!</i> 3. После активного знакомства с карточкой следует <i>Переход в зону умывания.</i> 4. Карточка переносится непосредственно в зону осуществления режимного момента / действия и прикрепляется в специально отведенном для этого месте. 5. Педагог и младший медицинский персонал проводят режимный момент с воспитанниками в индивидуальной форме, в совместной деятельности или с помощью. 6. Во время процедуры желательно привлекать 1-2 раза внимание ребенка к карточке-символу Смотри (указательный жест пальцем). Умыться. 7. В конце каждой индивидуальной процедуры привлекается внимание ребенка к факту завершения действия: «Умыться. «Всё / конец» + жест «всё». Действия после проведения режимного момента (деятельности): 8. Все перемещаются к доске <i>или в зону, не охваченную расписанием режимных моментов</i> (спать, туалет и т.д.). 9. Педагог снимает карточку. Карточка возвращается в зону коммуникативной доски для дальнейшего использования в течение дня (на доску сразу не прикрепляется).
Режимный момент «Есть / Кушать». 1. Перед выполнением деятельности педагог снимает карточку / символ «Есть / Кушать», демонстрирует её всем детям. «Смотри (указательный жест пальцем). Есть / кушать (жест)». 2. Дает <u>каждому</u> рассмотреть и потрогать, повторяя каждому «Смотри (указательный жест пальцем). Есть / кушать (жест)». <i>Дождется реакции ребенка. При необходимости, привлекает внимание ребенка стимулом.</i>	Режимный момент «Есть / Кушать». 1. Перед выполнением деятельности педагог снимает карточку / символ «Есть / Кушать», демонстрирует её всем детям. «Смотри (указательный жест пальцем). Есть / кушать (жест)». 2. Дает <u>каждому</u> рассмотреть и потрогать, повторяя каждому «Смотри (указательный жест пальцем). Есть / кушать» (подкрепляет стимулом или жестом). Можно использовать обонятельный стимул (натереть чесноком тарелку-символ,

Дети повторяют жесты воспитателя. По мере запоминания можно конкретизировать и добавлять краткие комментарии, например, «Завтрак», «Обед» и т.д. * Внимание! - После активного знакомства с карточкой следует <i>Переход в зону еды (групповая)</i> - Карточка переносится (взрослым или ребенком) непосредственно в зону осуществления режимного момента / действия и прикрепляется в специально отведенном для этого месте. - Педагог совместно с младшим медицинским персоналом проводят режимный момент. Педагог руководит процессом, помогает детям частично или в совместной деятельности. Действия после проведения режимного момента (деятельности): - Педагог снимает карточку. При необходимости привлекает внимание детей. Есть / кушать. Всё / конец» + жест «всё». - Все перемещаются к доске <i>или в зону, не охваченную расписанием режимных моментов</i> (спать, туалет и т.д.). - Карточка возвращается в зону коммуникативной доски для дальнейшего использования в течение дня (на доску сразу не прикрепляются).	использовать кусочек хлеба и т.д.). Дождется реакции ребенка. При необходимости, привлекает внимание ребенка. * Внимание! - После активного знакомства с карточкой следует <i>Переход в зону еды (групповая)</i> - Карточка переносится непосредственно в зону осуществления режимного момента / действия и прикрепляется в специально отведенном для этого месте. - Педагог совместно с младшим медицинским персоналом проводят режимный момент. Режимный момент с воспитанниками проводится в индивидуальной форме, в совместной деятельности или с помощью. Во время процедуры желательно привлекать 1-2 раза внимание ребенка напоминанием «Есть / кушать». В конце каждой индивидуальной процедуры привлекаем внимание ребенка к факту завершения действия: «Есть / кушать. Всё / конец» + жест «всё». Действия после проведения режимного момента (деятельности): - Все перемещаются к доске <i>или в зону, не охваченную расписанием режимных моментов</i> (спать, туалет и т.д.). - Педагог снимает карточку. Карточка возвращается в зону коммуникативной доски для дальнейшего использования в течение дня (на доску сразу не прикрепляются).
Работа с остальными карточками – символами режимных моментов (действий) проводится аналогично.	
II половина дня	
После тихого часа. Общая работа с доской. Педагог подводит детей к доске. На доске время года и день недели, остальные карточки наготове.	
Предметы-символы - действия (II половина дня) Чашка – пить / полдник Книжка / колокольчик – заниматься	

Кубик / мяч - играть Шапка - гулять Тарелка – есть / кушать (ужин) Зубная щетка - умываться	
Алгоритм действий педагога: 1. Педагог по одной берет карточки-символы режимных моментов. 2. Берет карточку / символ, например «Есть / кушать», демонстрирует её всем детям, произносит «Есть / кушать», подкрепляет жестом. 3. Педагог дает каждому рассмотреть и потрогать, повторяя каждому: «Смотри (указательный жест пальцем). Есть / кушать (жест)». «Смотри (указательный жест пальцем). Умыться (жест)». <i>Дождется реакции ребенка. При необходимости, привлекает внимание ребенка стимулом.</i> Дети, если позволяет состояние, повторяют жесты воспитателя. <i>По мере запоминания можно конкретизировать и добавлять краткие комментарии, например, «Завтрак», «Обед» и т.д.</i> 4. После активного знакомства с карточкой и её обследования, карточка прикрепляется к доске (взрослым или ребенком). Аналогично с остальными символами. Результат На доске все карточки-символы режимных моментов для II половины дня.	Алгоритм действий педагога: 1. Педагог по одной берет карточки-символы режимных моментов. 2. Берет карточку / символ, например «Есть / кушать», демонстрирует её всем детям, произносит «Есть / кушать», подкрепляет стимулом или жестом. 3. Педагог дает каждому посмотреть и потрогать, повторяя каждому: «Смотри (указательный жест пальцем). Есть / кушать». «Смотри (указательный жест пальцем). Умыться». <i>Дождется реакции ребенка.</i> <i>При необходимости, привлекает внимание ребенка стимулом.</i> 4. После активного знакомства с карточкой и её обследования, карточка прикрепляется к доске. Аналогично с остальными карточками-символами. Результат На доске все карточки-символы режимных моментов для II половины дня.
Работа с режимными моментами * для первого режимного момента после размещения на доске всех карточек – символов эта часть может быть опущена	
Работа с режимными моментами * <i>Внимание! Для первого режимного момента после размещения на доске всех карточек – символов этот пункт может быть опущен</i>	
Режимный момент «Гулять». 1. Перед выполнением деятельности педагог снимает карточку / символ «Гулять», демонстрирует её всем детям. «Смотри (указательный жест пальцем). Гулять (жест)». 2. Дает <u>каждому</u> ребенку рассмотреть и потрогать, повторяя каждому:	Режимный момент «Гулять». 1. Перед выполнением деятельности педагог снимает карточку / символ «Гулять», демонстрирует её всем детям. «Смотри (указательный жест пальцем). Гулять (жест)». 2. Дает <u>каждому</u> ребенку посмотреть и потрогать, повторяя каждому:

«Смотри (указательный жест). Гулять (жест)». <i>Дождется реакции ребенка. При необходимости, привлекает внимание ребенка стимулом.</i> Дети, если позволяет состояние, повторяют жесты воспитателя. <i>* Внимание!</i> 3. После активного знакомства с карточкой следует <i>Переход в зону одевания на прогулку.</i> 4. Карточка переносится (взрослым или ребенком) непосредственно в зону осуществления режимного момента / действия и прикрепляется в специально отведенном для этого месте. 5. Педагог совместно с младшим медицинским персоналом проводят режимный момент. Педагог руководит процессом, помогает детям частично или в совместной деятельности. Действия после проведения режимного момента (деятельности): 6. Сразу после возвращения с прогулки, до переодевания детей, педагог заводит детей в помещение и размещает их перед карточкой-символом. Снимает карточку. При необходимости привлекает внимание детей. «Гулять. Всё / конец» + жест «всё». 7. Далее по режиму 8. Карточка возвращается в зону коммуникативной доски для дальнейшего использования в течение дня (на доску сразу не прикрепляем).	«Смотри (указательный жест). Гулять» (подкрепляет стимулом или жестом). Можно использовать в качестве стимула определенный звуковой сигнал (свистулька, звуковая игрушка). <i>Внимание! Выбранный звуковой сигнал не должен встречаться в других режимных моментах, кроме прогулки.</i> <i>Дождется реакции ребенка. При необходимости, привлекает внимание ребенка.</i> <i>* Внимание!</i> 3. После активного знакомства с карточкой следует <i>Переход в зону одевания на прогулку.</i> 4. Карточка переносится непосредственно в зону осуществления режимного момента / действия и прикрепляется в специально отведенном для этого месте. 5. Педагог совместно с младшим медицинским персоналом одевают детей в совместной деятельности или с помощью. Проводят режимный момент. 6. Во время прогулки можно 1-2 раза привлекать внимание детей звуковым сигналом прогулки (свистулька, звуковая игрушка), уточняя, «Гулять». Действия после проведения режимного момента (деятельности): 7. Перед возвращением в помещение группы с прогулки педагог с карточкой-символом подходит к каждому ребенку, демонстрирует карточку. При необходимости привлекает внимание ребенка. Карточка убирается из поля зрения ребенка. «Гулять. Всё / конец» + жест «всё». 8. Далее по режиму 9. Карточка возвращается в зону коммуникативной доски для дальнейшего использования в течение дня (на доску сразу не помещаем).
В конце дня доска очищается полностью	

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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.
2. Квятковска М. Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. – СПб: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. – 368с.
3. 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
4. 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.
5. <https://outfund.ru/kak-obuchit-rebenka-s-autizmom-obrashhatsya-s-prosboj-s-pomoshhyu-zhesta/>