

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР КОРРЕКЦИОННОЙ
ПЕДАГОГИКИ

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИК
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ
РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА И КАБИНЕТА
ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Методические рекомендации

Алматы 2016

УДК 376
О-72

Одобрено и рекомендовано Научно-методическим советом Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (протокол №10 от 5 октября 2016 года).

Рекомендовано к использованию Департаментом дошкольного и среднего образования Министерства науки и образования Республики Казахстан (Приказ №13093, 13092/11-3/70-вн от 13.01.2017 г.).

Рецензенты:

Денисова И.А. – старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им.Абая, канд пед.наук.

Своеволина С.Ю., зам. директора по учебно-воспитательной работе специальной школы-интерната №6 г. Алматы

Авторы – составители:

Елисева И.Г., заведующий лабораторией специального школьного образования ННПЦ КП, кандидат педагогических наук, доцент, **Джангельдинова З.Б.**, педагог-психолог РЦ ННПЦ КП, магистр педагогических наук, **Баймуханова М.Е.**, младший научный сотрудник лаборатории специального школьного образования ННПЦ КП, магистр педагогических наук, **Аханова Ж.Б.**, педагог-дефектолог ННПЦ КП.

О-72 Особенности использования методик коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях реабилитационного центра и кабинета психолого-педагогической коррекции.: метод. рекомендации/ авт-сост.: И.Г.Елисева, З.Б.Джангельдинова, М.Е.Баймуханова. -Алматы: ННПЦ КП, 2016.- 50 с.

ISBN 978-601-7131-62-3

Материалы, представленные в методических рекомендациях, раскрывают организационные особенности использования специально подготовленной предметной среды Монтессори-кабинета и альтернативной системы коммуникации PECS в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях РЦ и КППК. Они апробированы в работе с детьми, получающими коррекционно-педагогическую помощь в реабилитационном центре ННПЦ КП.

Методические рекомендации предназначены руководителям и специалистам (педагогам, психологам, логопедам) РЦ и КППК.

УДК 376

ISBN 978-601-7131-62-3

© ННПЦ КП, 2016

© Елисева И.Г. Джангельдинова З.Б.,

Баймуханова М.Е., Аханова Ж.Б., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
1 Особенности использования Монтессори-педагогике в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.....	8
2 Использование системы альтернативной коммуникации с помощью карточек в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.....	20
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	39
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	40
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Образец документации для фиксации презентаций материалов.....	41
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Мониторинг выборов детьми материалов подготовленной среды.....	42
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Форма протокола наблюдения за ребенком на занятии и порядок ведения наблюдений.....	43
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Карта ежемесячных наблюдений за ребенком.....	44
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Карта достижений.....	46

ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

Лица (дети) с особыми образовательными потребностями – лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования.

Подготовленная среда – структурированное окружение, имеющее определенный порядок.

Сенситивные периоды развития - фазы особой восприимчивости к определенным внешним раздражителям, на которые спонтанно реагирует организм.

ННПЦ КП – Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики

РЦ – реабилитационный центр

КППК – кабинет психолого-педагогической коррекции

PECS - Picture Exchange Communication System, альтернативная система коммуникации с помощью изображения (карточками-картинками)

РАС - расстройства аутистического спектра

ДЦП- детский церебральный паралич.

ВВЕДЕНИЕ

Комплексная психолого-педагогическая помощь детям и подросткам с нарушением интеллекта, слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, с задержкой психического развития в условиях реабилитационного центра и кабинета психолого-педагогической коррекции обеспечивается направленностью на все основные сферы развития ребенка: двигательную, речевую, познавательную, социально-эмоциональную и пр. Неоднозначность особых образовательных потребностей детей предполагает готовность специалистов использовать различные современные коррекционные методики и специальные педагогические системы, адекватные состоянию каждого ребенка. Актуальным является распространение опыта использования вариативных методик коррекционной развивающей работы с детьми, явившегося результатом совместной работы сотрудников научно-исследовательского отдела и педагогов реабилитационного центра ННПЦ КП.

Методические рекомендации состоят из двух разделов. В первом разделе рассматриваются организационные особенности использования Монтессори-педагогики в коррекционно-развивающей работе с детьми в условиях реабилитационного центра и кабинета психолого-педагогической коррекции.

Ориентированность на потребности ребенка и индивидуализация педагогической поддержки, стали одной из причин, по которой Монтессори-педагогика широко используется в сфере обучения и воспитания детей с различными отклонениями в развитии за рубежом. Монтессори-педагогика, практикуемая в отношении детей названной категории, реализуется в виде индивидуальной Монтессори-терапии, Монтессори-терапии малых групп [1, 2], на ее основе организовано интегрированное (инклюзивное) воспитание в детском саду и в школе [3]. В последние 15-20 лет эта педагогическая система стала практиковаться в России, чуть позже и в Казахстане, прежде всего в отношении обычно развивающихся детей. Вместе с тем, уже имеется пятилетний положительный опыт использования Монтессори-педагогики в практике обучения школьников с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной школы г. Астаны [4]. Растет интерес к этой педагогической системе и у педагогов, работающих с детьми с отклонениями в развитии в условиях реабилитационных центров (РЦ) и кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК). Специальные организации образования РК в последнее время активно приобретают классическое

оборудование для оснащения Монтессори - кабинетов. Методические рекомендации к адекватному (без искажений философских, психологических и педагогических основ) использования уникального авторского оборудования в работе с детьми с отклонениями в развитии востребованы практиками. Грамотно организованная работа педагога в специально подготовленной среде залог высокой эффективности занятий с детьми.

Второй раздел методических рекомендаций посвящен описанию этапов работы с неречевыми детьми с использованием альтернативной системы коммуникации PECS.

Трудности социального взаимодействия и коммуникации детей с речевыми проблемами влияют на качество их жизни в сообществе, интеграции в общеобразовательное пространство. Одни дети совсем не могут говорить, другие дети имеют речь, которая не достаточно развита, чтобы выполнять все коммуникативные функции, поэтому использование альтернативных систем коммуникации является эффективным решением социальной адаптации и социализации неречевых детей.

Сегодня во всем мире растет число детей и подростков с нарушениями в психофизическом развитии, которые нуждаются в альтернативных речевых системах коммуникации. Согласно исследованиям ряда авторов по дополнительной и альтернативной коммуникации это число составляет от 0,4 % до 1,2% населения Европы и Америки [5]. Проведенное исследование на базе Реабилитационного центра Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, в которое были включены родители, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), детей с интеллектуальной недостаточностью (в т.ч. и дети с синдромом Дауна), детей с отсутствием речи и общим недоразвитием речи 1 уровня, показали, что респонденты остро переживают речевые проблемы ребенка с особыми образовательными потребностями, что ведет к более ясному осознанию потребности в использовании систем альтернативной коммуникации.

В мире существует разные системы альтернативной и дополнительной коммуникации. Альтернативная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться. Альтернативная коммуникация также носит название дополнительная, тотальная. Иногда можно встретить английскую аббревиатуру AAC — аугментативная (augmentative — увеличивающий) и альтернативная коммуникация [6].

В данных методических рекомендациях рассматривается специфика использования альтернативной системы коммуникации PECS, система общения с помощью обмена карточками-картинками (the Picture Exchange Communication System; сокращенно — PECS), которую разработали в 1985

г. доктора Лори Фрост и Энди Бонди в рамках проводимой в штате Делавэр Программы по исправлению аутизма [7].

Изначально система PECS была предназначена для работы с детьми-дошкольниками с расстройствами аутистического спектра и другими социально-коммуникативными нарушениями, для которых характерно отсутствие целенаправленной или социально приемлемой речи. Такие дети либо не разговаривают вообще, либо разговаривают только для «самости-муляции» или тогда, когда их об этом просят. Сегодня во всем мире используют PECS в работе с детьми и взрослыми с самыми разными нарушениями психофизического развития и уровнем образования.

Альтернативная система коммуникации PECS имеет ряд преимуществ по сравнению с другими системами альтернативной и дополнительной коммуникации. Во-первых, система PECS позволяет в максимально короткие сроки приобрести функциональные навыки коммуникации, во-вторых, методика способствует быстрому проявлению инициативы в коммуникации и появлению спонтанных речевых высказываний, а также происходит стимуляция речевой активности, в-третьих, язык карточек понятен и доступен всем, что ведет к развитию и расширению навыков вербальной коммуникации. Система PECS позволяет не только поддерживать и развивать социальное взаимодействие и коммуникацию, но и развивает разговорную речь не речевых детей.

Предлагаемые методические рекомендации разработаны в рамках прикладных научных исследований по программе «Развитие науки» в области специального образования по теме «Научно-методическое обеспечение специального образования» на 2016-2018 годы (свидетельство о включении научно-технической программы в государственный реестр выдано АО НЦ НТИ 27.01.2016. Шифр О.0766).

1 ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

«Окружение тем сильнее воздействует на индивидуальную жизнь, чем она слабее и менее устойчива. Но окружение может воздействовать двояко: поощряя, стимулируя жизнь или подавляя ее».
М.Монтессори.

Историческая справка. ЮНЕСКО названы четыре педагога, определившие способ педагогического мышления в 20 веке. В их числе имя Марии Монтессори (1870- 1952 год). Свою педагогическую систему М.Монтессори называла «системой саморазвития детей в специально подготовленной предметной среде». В 1889 и 1890 годах Монтессори руководила школой для умственно отсталых детей в Риме. В это время ею были созданы дидактические материалы, методика их применения и получены первые успехи в обучении умственно отсталых учеников. Монтессори называла свою деятельность того периода «первой и единственной квалификацией в педагогике». К тому времени в Римском университете уже несколько лет существовал институт экспериментальной психологии, где М. Монтессори проводила научные исследования. Она изучала влияние окружающей ребенка предметной среды на развитие его умственных способностей.

Вскоре обстоятельства жизни Марии сложились так, что она была вынуждена оставить работу в специальной школе. Монтессори начинает работать со здоровыми детьми и больше никогда не обращается к проблеме обучения и воспитания умственно отсталых.

Монтессори-педагогика долгие годы не затрагивала систему специального образования. Новую ступень своего развития Монтессори педагогика получила, как интеграционная педагогика, учитывающая интересы как здорового, так и ребенка с ограниченными возможностями. В 1968 году в Германии открывается Мюнхенский детский центр, инициатором создания которого явился проф. Хельбрюгге. В центре стал формироваться опыт Монтессори-терапии (проведение индивидуальных и групповых занятий с детьми с ограниченными возможностями с целью преодоления отклонений в развитии, а также для подготовки их к совместному обучению со здоровыми детьми).

Педагог, начинающий работать в кабинете Монтессори-терапии, оборудованном в РЦ или КППК, безусловно, должен пройти специальную курсовую подготовку для того, чтобы не только знать, но и разделять философские, психологические и педагогические основания педагогической системы М.Монтессори. Педагог должен хорошо знать структуру и содержание специально подготовленной предметной среды, уметь демонстрировать ребенку способ работы с каждым материалом среды, быть готовым к самосовершенствованию и постоянному обучению.

Понятие «педагогическая система» означает единство и целостность Монтессори-педагогике в философском, психологическом и педагогическом аспектах. Монтессори была убеждена, что каждый человек, наделенный сознанием, исследует мир и преобразует его к лучшему. Ребенок кардинально отличается от взрослого. Строит свою личность, подчиняясь законам природы, через активное взаимодействие с окружающей средой с помощью своих чувств, движения и речи. Следуя идеям природосообразности развития детей Монтессори предложила собственную возрастную периодизацию и описала особые фазы развития ребенка (сенситивные периоды), когда происходит интенсивное развитие. Педагогическим основанием ее педагогики является гуманистическая концепция образования. Главное положение этой концепции – защита достоинства личности ребенка, признание его прав на естественное развитие и свободное проявление своих способностей. Признается врожденное стремление ребенка к независимости (автономности) и в то же время в принятии и поддержке со стороны взрослых. Педагоги выстраивают открытые и доверительные отношения с детьми и целенаправленно формируют культуру дружественных и доброжелательных отношений между детьми, детьми и взрослыми. «Помоги мне это сделать самому» – девиз ее педагогики, который подчеркивает двустороннюю связь между самостоятельностью ребенка и поддерживающим эту самостоятельность взрослым.

Принципы Монтессори-педагогике удивительным образом сочетаются с принципами специальной педагогики и соответствуют целям специального педагогического занятия. Поэтому использование педагогики М.Монтессори в работе с детьми с ограниченными возможностями, наряду с другими видами помощи ребенку (занятия с логопедом, инструктором ЛФК и др.), будет способствовать эффективному решению задач преодоления и максимальной компенсации недостатков их развития, формирования социальных навыков.

Напомним основные принципы (особенности) педагогической системы М.Монтессори.

1) Наличие специально подготовленной предметной среды (комплекта дидактического материала Монтессори, удобной мебели). С опи-

санием дидактических материалов, целями и порядком их использования, структурирования в помещении можно познакомиться в литературе [8,9]. Среда должна удовлетворять возрастным потребностям и возможностям детей. Материалы, представленные в единственном экземпляре, должны находиться в свободном доступе на открытых полках, каждый на своем постоянном месте. Четко структурированный порядок в пространстве комнаты помогает ребенку самостоятельно ориентироваться. В комнате должно быть достаточно места для свободного передвижения. Каждое упражнение с материалом реализует две цели: прямую и косвенную. Прямая цель – это цель, которую преследует ребенок, работая с материалом. Косвенная - цель ради которой создавался материал, упражнение (развитие различных функций и личностных качеств ребенка).

2) Группа детей для работы в подготовленной среде должна быть разновозрастной. Необходимо присутствие детей всех возрастных категорий в определенном диапазоне (0-3, 3-6, 6-12). В разновозрастном общении обеспечивается эффект социального развития. Когда ребенок вступает во взаимодействие как младший, включается механизм подражания. Когда ребенок вступает во взаимодействие как старший, включается механизм «социального взросления». У детей снимается необходимость сравнения себя с другими детьми. Формируются такие социальные качества, как умение предложить помощь и попросить о помощи; эмоциональная отзывчивость, сопереживание другому, забота о тех, кто в ней нуждается; учет и принятие особенностей другого, а следовательно, терпимость и толерантность; адекватная самооценка, уверенность в своих силах, осознание своей значимости, коммуникативные навыки разных уровней и видов. Создаются комфортные условия для совместной работы детей с различным уровнем развития.

3) В специально подготовленной предметной среде ребенку предоставляется свобода выбора: дидактического материала, времени для работы с ним, темпа деятельности, рабочего места, партнеров. На свободе выбора основана индивидуализация обучения. Свободный выбор является основой для возникновения у ребенка глубокой концентрации внимания, поскольку ребенок выбирает материал, соответствующий его интересам и потребностям переживаемого сенситивного периода развития. Для детей с особыми образовательными потребностями, имеющих проблемы с концентрацией, как раз необходимо такое построение коррекционно-развивающего занятия, которое будет инициировать концентрацию внимания.

4) Деликатный, не травмирующий ребенка контроль ошибок. Он заложен в Монтессори-материалах, а также в требованиях к поведению педагога, что позволяет ребенку самостоятельно увидеть свою ошибку и исправить ее без помощи взрослого. Это дает ребенку ощущение успеха,

независимости, способствует формированию доверия к себе, повышает самооценку, формирует мотивацию к деятельности.

5) Правила работы в Монтессори-среде, среди которых такие: по классу передвигаемся тихо. С материалом работает тот, кто взял его первым. Можно работать с материалом вдвоем и втроем, если все согласны. Поработал с материалом - убери его на свое место. Нельзя мешать работающему ребенку. При необходимости можно обратиться за помощью к другому ребенку или педагогу и др.

6) Специально подготовленный педагог, владеющий основными методами Монтессори-педагогике: умением выполнять правильный показ способа работы с каждым материалом, вести наблюдения за детьми и оказывать им своевременную поддержку. Педагог должен помнить требование Монтессори-педагогике: «Не делай за ребенка то, что он может сделать сам». Основные компетенции педагога:

- понимать потенциал детей в их собственном развитии и обучении;
- поощрять самостоятельность и независимость детей;
- придавать им уверенность в том, что при необходимости они всегда получают поддержку и помощь;
- создавать и поддерживать специально подготовленную предметную среду;
- глубоко знать дидактический материал, уметь предъявлять его детям;
- уметь организовывать свободную работу детей в группе;
- уметь наблюдать свободную работу детей, точно фиксировать наблюдения и на основе анализа увиденного преобразовывать среду группы;
- понимать и принимать каждого ребенка, быть отзывчивым и способным правильно реагировать на чувства и потребности детей;
- проявлять терпение в отношениях с детьми, создавать и поддерживать атмосферу дружеских отношений между детьми;
- проявлять уважение к родителям детей. Выстраивать партнерские отношения с ними;
- владеть методами организации, планирования, анализа и оценки собственной деятельности, деятельности конкретного ребенка и группы в целом;
- постоянно учиться, повышая свой профессиональный уровень.

7) Дети – активные участники процесса обучения.

Ребенок работает с материалом, который он сам выбрал или ему помог выбрать педагог. Его работу не прерывают, не вмешиваются, не навязывают другой темп. Ребенок может наблюдать за работой других. Дети сами решают: работать индивидуально, вместе, предлагать помощь, принимать помощь другого.

Специально подготовленная предметная среда

Подготовленная среда кабинета Монтессори-терапии включает в себя:

- 1) Пространство с материалами для упражнений практической жизни (социальных навыков и навыков самообслуживания)
- 2) Пространство с материалами для сенсорного развития
- 3) Пространство для упражнений в развитии родного языка
- 4) Пространство для упражнений в развитии математических представлений
- 5) Пространство для упражнений в освоении природы и культуры

В специально подготовленную среду могут быть включены материалы, ориентированные на работу с детьми раннего возраста. Перечень всех материалов можно посмотреть на сайтах фабрик, их изготавливающих (www.Montessori-piter.ru; www.montessori-material.ru)

В организации коррекционной работы с детьми в кабинете Монтессори-терапии в условиях ННПЦ КП мы руководствовались представлением об определяющей роли активной целенаправленной предметно-практической деятельности для преодоления нарушений развития ребенка [2]. Имеющийся зарубежный и российский опыт использования педагогической системы М.Монтессори в отношении детей с отклонениями в развитии свидетельствует о необходимости определенной адаптации специально подготовленной среды и правил организации деятельности ребенка в среде, с учетом его индивидуальных возможностей. Так, авторами [1,2] отмечается, необходимость сужать подготовленную среду, особенно в случае работы с ребенком, имеющим серьезные нарушения в развитии. Это обусловлено недостаточностью произвольной деятельности у таких детей, которая приводит к трудностям самостоятельного выбора материала для работы, особенно при большом количестве материалов. Работа с ребенком начинается с изучения его возможностей и особенностей развития. Для этого используется активное наблюдение с использованием материалов специально подготовленной предметной развивающей среды.

Как проводятся занятия

В кабинете Монтессори-терапии проводятся индивидуальные занятия и занятия в малых группах (5-6 детей). Выбор для ребенка вида занятия (индивидуального или группового) зависит от возраста, уровня развития, характерологических особенностей и степени нарушения поведения. Продолжительность занятия может колебаться от 30 до 60 минут. В качестве задач индивидуального занятия выдвигаются следующие:

- установить с ребенком доверительные отношения, вызвать интерес к занятию;
- познакомить ребенка с правилами работы в специально подготовленной предметной среде;

- наблюдать поведение и активность ребенка для определения актуального уровня и зоны ближайшего развития, знание которых необходимы для составления индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы и определения содержания предметной среды;

- готовить ребенка к включению в групповые занятия.

Структура каждого занятия (индивидуального и группового) включает вводную, основную (деятельностную) и завершающую части. Занятие начинается с ритуального приветствия, для установления индивидуально-го контакта и создания положительного настроения на занятие. Постоянство структурных частей занятия и стабильность поведения взрослого делает ситуацию работы ребенка в специально подготовленной среде предсказуемой, это снимает у него излишнее напряжение и беспокойство. Предсказуемость ситуации особенно значима для детей низкого психологического возраста, с нарушением поведения, с тяжелыми нарушениями развития, особенно не владеющих речью. Это помогает формировать у ребенка нормы культурного поведения, устанавливать доверительные отношения с педагогом.

В вводной части занятия, при необходимости, напоминают основные правила поведения в Монтессори-среде. На начальных этапах работы одним из таких правил является выбор упражнений «по очереди»: одно упражнение выбирает педагог, другое- ребенок и т.д. Выбор материалов по очереди возможен в том случае, если ребенок имеет определенную зрелость социальных взаимоотношений. Половина детей с обычным развитием усваивает этот социальный игровой навык к 27 месяцам (2 года 3 месяца). Если ребенок не достиг этого социального возраста, педагог демонстрирует упражнения из среды по своей инициативе, выдвигая и проверяя гипотезу о фазе развития, в которой находится ребенок.

Основная часть занятия посвящается деятельности ребенка (детей). Она состоит из ряда предлагаемых педагогом, или выбираемых ребенком (детьми), упражнений. В заключительной части занятия, о которой ребенка (детей) обязательно информируют, выполняется ритуал прощания. Помещение, материалы осматриваются и, если необходимо, приводятся в порядок с помощью детей.

Н.В. Андрущенко [2] описан ряд методических положений, которые направлены на регуляцию взаимодействия педагога и ребенка на занятиях. Мы опираемся на них при организации работы с детьми в специально подготовленной среде кабинета Монтессори-терапии в ННПЦ КП, и рекомендуем педагогам РЦ и КППК также придерживаться их:

1) Ребенок стимулируется к активной самостоятельной работе с упражнениями «подготовленной среды». (Активность будет проявляться тогда, когда материал, предложенный ребенку, соответствует его возмож-

ностям и интересам. Посредством наблюдений педагог определяет потребности ребенка, обусловленные сенситивным периодом, который переживает ребенок.)

2) Каждое новое упражнение презентуется педагогом.

3) Во время демонстрации речевая активность ребенка не тормозится, сам педагог избегает лишних слов.

4) Ребенку предоставляется свобода выбора материала, места и времени работы.

5) Во время работы с материалом позиция учителя сводится к активному наблюдению.

6) Темп и время, необходимое для выполнения работы индивидуальны, педагог дает возможность каждому ребенку проявлять индивидуальные возможности (без насильственного вмешательства в процесс работы ребенка).

7) В случае ошибок при выполнении задания они не исправляются сразу, возможно привлечение внимания к ошибке с целью ее самостоятельной коррекции ребенком.

8) По окончании работы ребенок сам определяет, будет ли он повторять упражнение или начнет выполнять новое.

Упражнения, предлагаемые ребенку должны соответствовать его возможностям, учитывать особенности нарушений развития и компенсаторные стратегии. Заканчивать работу рекомендуют на фоне ее успешного выполнения. Одним из залогов успешности является правильный выбор степени сложности упражнения.

Во время индивидуального занятия дозируется степень самостоятельности ребенка. Каждый раз работа планируется так, чтобы ребенок был максимально активным. Педагог наблюдает за ребенком и оказывает помощи ровно столько, чтобы помочь ребенку выполнить работу самому.

Ребенок не всегда может воспользоваться свободой, например, свободой выбора. В этом случае педагог должен заранее определить, какие упражнения будут предложены ребенку, т.е. предпринять перспективное планирование работы, основанное на наблюдении за ребенком. Выбор из 4-5 упражнений оказывается для ребенка доступным. Несомненно, отбор упражнений должен опираться на представления о том, в каком возрасте развития находится ребенок, и какие упражнения в первую очередь могут достичь коррекционно-развивающих целей.

Критерием включения ребенка в групповое занятие является умение работать самостоятельно с материалами, которые были презентованы педагогом.

Для начала дети могут быть объединены для работы в пары или по 3 человека в группу. При этом расширяются возможности детей осваивать

новые виды деятельности за счет наблюдения за работой другого ребенка, появляются коммуникативные ситуации, необходимость ждать своей очереди. Работа в парах и тройках эффективна на протяжении 4-5 занятий.

Далее возможен переход к работе в группе из 5-6 детей. Объединение большого числа детей в одновременную работу требует присутствия в среде второго педагога. Наши наблюдения за работой детей в группе свидетельствуют о том, что наиболее эффективной является работа в группе, состоящей из детей неодинаковых функциональных возможностей. Поскольку работа в специально подготовленной предметной развивающей среде обеспечивает максимальную индивидуализацию педагогического процесса. Каждый ребенок может заниматься доступной ему деятельностью, а значит активность его не тормозится. При этом появляется возможность устанавливать продуктивную коммуникацию между детьми с разными функциональными возможностями. Дети с высокой функциональностью часто являются инициаторами оказания помощи другим детям, являются образцом для приобретения нового навыка. Дети с более низкой функциональностью ощущают помощь и поддержку не только со стороны педагога, но и от других детей.

При этом, опыт накопленный ННПЦ КП свидетельствует о том, что работа в группах должна сочетаться с индивидуальными занятиями. Но на этом уровне работы в среде преследуются иные цели индивидуальных занятий, чем на 1 этапе. Индивидуальные занятия в этом случае нужны для расширения возможностей детей действовать самостоятельно с новыми видами материалов, выполняя более сложные виды практической и познавательной деятельности. Для этого детям презентуется такая работа с материалами, которая, по мнению педагога, будет доступна и интересна ребенку. Тогда на групповом занятии можно ожидать самостоятельного выбора этой работы ребенком, как знакомой. В литературных источниках по Монтессори-терапии и в наших наблюдениях установлен такой факт: дети с ограниченными возможностями, как правило, самостоятельно выбирают те материалы, работа с которыми им хорошо известна. Выбирая знакомые материалы, дети убеждаются в своих возможностях, находят подкрепление в собственной уверенности и состоятельности. Поэтому и в технологии Монтессори-терапии не снимается актуальность такого принципа специальной педагогики, как ведущая и руководящая роль педагога в обучении и развитии ребенка. Педагог с учетом наблюдений за возможностями и потребностями детей предлагает на индивидуальных и групповых занятиях новые для ребенка виды деятельности, по мнению педагога, лежащие в зоне его ближайшего развития.

Как проводится презентация работы с материалами подготовленной среды

Презентация – это индивидуальный (иногда и для нескольких детей) показ способа работы с материалом. Цели презентации: познакомить ребенка с основными качествами и способами использования материалов, предметов; получить информацию о развитии ребенка.

Презентация начинается у полки, где расположен материал и заканчивается там же. При этом педагог обращает внимание на правило работы в среде: где взял, туда и вернул материал. Показывается и способ переноса материала.

При показе способа работы с материалом педагог располагается со стороны ведущей руки ребенка. Главное внимание уделяется показу действий с материалом, а не объяснениям. Показ работы должен быть четким, выверенным, медленным. Ребенок очень чувствителен к точности показа действий с предметами. Не надо комментировать, что делает педагог. Ребенку трудно удержать в поле действия два стимула извне: речевой и зрительный. Продолжительность показа действий - 0,5- 2-3 минуты. При презентации демонстрируется не только способ деятельности, но и контроль ошибок. После презентации ребенку предоставляется возможность действовать самостоятельно. (Нельзя заставлять ребенка выполнять показанное упражнение. Если ребенок решает не выполнять его, нужно уважать это решение). Педагог наблюдает самостоятельную работу ребенка после презентации. Если ребенок допускает ошибки, они не исправляются, чтобы не изменить естественного состояния работы, активности и самостоятельности ребенка. После окончания самостоятельной работы, можно спросить: «Ты помнишь, где взял материал? Его нужно вернуть на место. Тебе помощь нужна?»

При необходимости презентацию этого же материала можно повторить ребенку через какое-то время. Если по реакции ребенка педагог понимает, что момент для презентации выбран неудачно, то предлагает отложить материал, и пробует вернуться к этой презентации позже. Все презентации, которые были выполнены педагогом для каждого ребенка фиксируются в специальной таблице (приложение 1). Эта информация анализируется педагогом для определения перспектив работы с ребенком (презентации каких материалов следует дать), необходимости изменения материалов среды в соответствии с его новыми потребностями.

Предлагая детям материал специально подготовленной предметной среды, педагогу необходимо помнить следующие правила:

- не давать ребенку больше, чем он может выполнить. Не подавлять его своим интеллектом и жизненным опытом, дать право делать открытия самому, дать право на ошибку;

- не пресытить ребенка материалами, не делать преждевременный переход к более высокому уровню абстракции.

После знакомства ребенка со способами работы с дидактическими ма-

териалами педагог ожидает, что ребенок будет выбирать знакомый материал для самостоятельной работы с ним. Это происходит, если ребенок понял идею упражнения, и эта идея соответствует его внутренней потребности. В процессе повторения упражнений происходит развитие психических функций, формирование навыков. Выборы материалов для работы каждым ребенком также фиксируется педагогом (Приложение 2), для последующего анализа предпочтений ребенка (выполнять упражнения практической жизни, либо работать с сенсорными материалами, либо с материалами, развивающими математические представления и т.п.). Данные первой и второй таблиц сопоставляются, педагог делает предположение о том, какие виды деятельности доступны и интересны ребенку, как ребенок реагирует на презентации новых материалов, определяет фазу развития, которую переживает ребенок и зону его ближайшего развития.

После того, как ребенком усвоена идея работы с материалом, педагог представляет этот же материал с целью введения новых понятий. Это реализуется в форме, так называемых, индивидуальных уроков «номенклатуры». Это трехступенчатый урок Сегена:

1 ступень. Цель: установить ассоциацию сенсорного восприятия предмета, свойства и пр. с его названием. Например, ребенку демонстрируется предмет или свойство, которое педагог четко и ясно называет: «Это красный, это синий, это воронка, это треугольник» и т.п.

2 ступень. Цель: инициировать распознавание предмета или признака, который соответствует названию (пополнение пассивного словаря): «Дай красный, принеси воронку, покажи длинный, положи синий». Она может занять разное время у разных детей.

3 ступень. Цель: инициировать активное использование в речи ребенка введенных слов, понятий, характеристик, обобщений. «Какого цвета...? Какого размера...? Какой по форме...?». Новые слова становятся частью активного словаря ребенка.

Н.В. Андрущенко [2] также описаны особенности использования Монтессори-материалов при работе с детьми с ограниченными возможностями:

1) Применение классического материала. Возможно сокращение или упрощение презентации – например, использование части комплекта, разделение презентации на этапы.

2) Использование дополнительного материала (использование любимых игр и занятий).

3) Применение адаптированного классического материала (уменьшение числа застежек в рамках, количества цилиндров в блоке, увеличение размера ручки для удобства захвата и пр.)

4) Включение подготовительных упражнений к основному (напри-

мер, рамку с пуговицами предлагают после того, как ребенок освоит щипцовый захват пуговицы и ее проталкивание в щель копилки).

Наблюдение - ведущий метод Монтессори-педагогике

Наблюдение в педагогике Монтессори используется для того, чтобы изучать меняющиеся потребности ребенка и в соответствии с ними помогать ему в развитии, через изменение среды и предложение ему деятельности, актуальной в данный момент.

В педагогике Монтессори нет жесткой во времени программы развития и обучения. У каждого ребенка своя программа, обусловленная возможностями ребенка. Вот эту программу педагогу и нужно выстроить, через наблюдение за ребенком.

Монтессори учила, как нужно наблюдать. Она говорила, чтобы наблюдать и видеть ребенка нужно «себя настроить на наблюдение, наладить». Нужно научиться видеть и описывать то, что видишь, максимально объективно. Для этого не нужно проводить сравнений с чем-либо, не нужно домысливать и интерпретировать. К сожалению, человек устроен так, что мы видим, как правило, то, что зависит от нашей личной позиции и профессиональной подготовки. Толкование увиденного также зависит от этих факторов. Каждый домысливает и интерпретирует исходя из своих установок, представлений и опыта.

А.А.Ухтомский говорил, что человек видит в мире и в людях самого себя. Необходимо учиться объективно видеть ребенка. А не приступать сразу к трактовке наблюдаемого и навешивания ярлыков и диагнозов. Ярлыки и диагнозы не дают информации о том, в какой фазе развития находится ребенок и какой следующий шаг в его развитии можно предпринимать. Для того, чтобы увидеть фазу развития нужно видеть позитив, а не негатив.

Дефектолог обычно обращает внимание на нарушения, для определения поля своей деятельности Что нарушено? Память, внимание? Что я должен корректировать, развивать. А как развивать внимание? Тренировкой? Внимание там, где интерес. Интерес зависит от фазы развития и чувствительных периодов, переживаемых ребенком. Предлагая ребенку материал, в соответствии с переживаемым ребенком чувствительным периодом – вызовом подлинный интерес и внимание.

Способность к наблюдению развивается в процессе самого наблюдения. На первых этапах нужно наблюдать, чтобы научиться делать это, а приобретенный навык использовать, чтобы создавать среду и условия, максимально соответствующие потребностям детей.

Монтессори предлагает трехшаговую формулу ведения наблюдений:

1 шаг – соучаствующее наблюдение, фиксация наблюдений (в свободной форме или в специально разработанном бланке).

2 шаг – анализ наблюдения, определение, в какой фазе развития находится ребенок

3 шаг – определение, что нужно для продуктивной деятельности ребенка, выбор материалов для среды.

Трехшаговая формула все время повторяется. Т.е. имеет место цикличность деятельности педагога. Наблюдение должно иметь цель и критерии, соответствующие цели и вытекающие из нее. Цель и критерии должны отражать основные принципы, на которых построена педагогическая система Монтессори. Тогда по получаемой в результате наблюдений информации можно судить не только о возможностях и потребностях ребенка, но и о чистоте использования метода.

Процесс составления бланков наблюдения очень полезен для глубокого понимания сути Монтессори-педагогике. Эта деятельность помогает педагогу расти, совершенствоваться в области Монтессори-педагогике.

Что можно и нужно наблюдать:

1) Выбор материалов ребенком. Критерии: степень самостоятельности, степень новизны материала для ребенка.

2) Уровень работы с материалом. Критерии: соответствие презентации, проявление концентрации внимания, наличие повторов действий с материалом.

3) Общение ребенка с детьми и взрослыми. Критерии: наличие контактов, инициативы общения, средства коммуникации, наличие конфликтов и способы выхода из них, имеет ли место зависимость одного ребенка от другого.

4) Поведение во время свободной работы. Критерии: выполнение правил свободной работы в среде, степень развития саморегуляции и самоконтроля, отношение к деятельности, радость от работы, уравновешенность, выражение своих наклонностей.

5) Соотношение дисциплины и свободы в группе. Критерии: активность, самостоятельность, выполнение правил работы в среде.

Наблюдать нужно и за педагогом с позиции соответствия требованиям к компетенциям педагога, работающего с детьми с отклонениями в развитии в специально подготовленной предметной среде.

Все наблюдения, проводимые педагогом, фиксируются и анализируются. Нами разработаны и апробированы некоторые варианты форм фиксации и критерии описания наблюдений за детьми в специально подготовленной среде, они представлены в Приложениях 3,4. Для фиксации достижений ребенка по завершении каждого цикла коррекционно-развивающих занятий мы используем адаптированный вариант карты достижений, разработанный для нормативно развивающихся дошкольников [10].

2 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ КАРТОЧЕК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В научно-методической и практической литературе отмечается, что одной из особенностей детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ДЦП, детей с ментальными нарушениями, детей с расстройствами аутистического спектра является то, что они требуют к себе особого внимания и испытывают огромные трудности в общении, так как они часто не способны выразить свои мысли, эмоции, желания и потребности. Эти дети не способны использовать вербальные средства общения, это проявляется в различных расстройствах речи, которые затрудняют их контакт с окружающими. Большинство детей, как отмечает Е. Ф. Архипова [11], особенно страдающих церебральным параличом, не обнаруживают последовательности этапов развития устной речи, устная речь в большинстве случаев недоступна таким детям, а она играет важнейшую роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка и является основой социального взаимодействия. Все исследователи говорят о том, что обучение коммуникативным навыкам и различным средствам общения невербальных детей оказывается одним из специфических и трудных этапов коррекционной и учебной работы.

В мире известны разнообразные альтернативные системы и средства коммуникации. Выбор коммуникативного средства обусловлен задачей общения и возможностью его достижения.

Дактилология (движения пальцев рук (жесты) обозначают буквы алфавитов национальных языков) и жестовая речь - это особая кинетическая система для компенсации импрессивной и экспрессивной устной речи.

Впервые жестовые системы появились у племен древних североамериканских индейцев и австралийцев для использования вовремя войны и охоты, когда необходимо было сохранять молчание. Затем они были усовершенствованы монахами, которые дали обет молчания.

Тотальная коммуникация - использование (в обучении глухих) словесного и жестового языков: устная речь, воспринимаемая зрительно и слухозрительно, письменная речь, дактилология, разговорный жестовый язык глухих, калькирующая жестовая речь, пантомима, указательные жесты, мимика и др.

Система Брайля - это рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими, разработанный в 1829 г. французским слепым тифлопедагогом Луи Брайлем (1809-1852).

Пиктограммно-идеограмное общение - привлечением определенных коммуникативных стратегий, повышающих возможности восприятия, понимания и продуцирования сообщений и облегчающих информационный обмен между людьми.

Блиссимволика (или семантография: сотня картинных и деографем и произвольно выбранных символов, которые могут использоваться как самостоятельно, так и в определенных комбинациях) - письменная система, разработанная Ч. Блиссом в 1965 г. Она понятна говорящим на любом языке. Например, символ «вода» с дополнением других элементов может означать дождь, пар, снег, озеро, океан, замораживание, размораживание, поток, водопад и т. п.

Определенное распространение в Беларуси нашла система, разработанная в Германии Райнхольдом Лёбом. ЛЕЪБ-система охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанным под рисунком значением слов. Она используется в работе с детьми, имеющими ограничения в развитии, а также с нейротипичными дошкольниками и детьми иностранцев без напечатанного значения слов.

Знаковая система Макатон, распространенная в специальном обучении, начала использоваться с 1972 года со словаря символов. В дальнейшем этот словарь получил повсеместно поддержку и развитие.

Все более и более популярной в практике специального обучения становится система обмена рисунков (Picture Exchange System). У каждого ребенка, в работе с которым используют эту систему, есть свой словарь-каталог рисунков, соответствующий его речевому развитию. Все картинки - отдельные и располагаются в файловой книге (блокнот, папка, тетрадь), как разрезная азбука в кассе букв. Это дает возможность называть слова, составлять из них предложения, сообщать о своих желаниях учиться делать выбор осознанно.

Фонетическая система речевой коммуникации Кьюд Спич (Cued Speech) была разработана в 1966 году в США Орин Корнет (каждый звук имеет свой код (форма губ, позиция и форма руки); 8 форм ладони для согласных и 4 положения для гласных; речь строится не послогово, а позвучно). В Беларуси есть положительные примеры ее использования как при изучении иностранных языков в школе для слабослышащих, так и родного языка.

Структурированное тотальное общение - это систематическая и индивидуально адаптированная процедура для установления взаимности (берет начало в работе с детьми с врожденной глухотой и слепотой). Цель структурирования - «встраивать» конкретные действия в систему таким образом,

чтобы дать возможность взрослому понять и интерпретировать сигналы ребенка. Ребенку структура позволяет найти рамки и ключи для понимания действий взрослого и его коммуникативного поведения, восприятия окружающего мира.

В литературных источниках можно видеть следующее разделение средств коммуникации как на вербальные и невербальные.

Вербальные коммуникации осуществляются с помощью устной речи как системы кодирования. Невербальные коммуникации – это сообщения без использования устной речи, например, с помощью жестов, мимики, поз, взгляда. Невербальные средства иногда служат «заменителями» слов или целых фраз.

Из этого следует, что дети неговорящие, которые испытывают трудности в вербальном общении, используют невербальные средства как системы альтернативной коммуникации. Особое внимание следует уделять взгляду, жестам, звукоподражаниям и мимике.

Выбор соответствующей системы и средств коммуникации при обучении детей с множественными нарушениями, — это важный и сложный вопрос. Основная задача педагога - подобрать адекватные коммуникативные системы и средства, которые систематизируют сформированные навыки ребенка и помогут эффективно продвигаться с ними к более сложному уровню общения.

Одним из наиболее эффективных способов коммуникации, как отмечает Жигорева М. В, является календарная система [12].

Календарь — система коммуникации, в которой символы или предметы-символы используются для представления основных видов деятельности в течение всего дня.

В настоящее время разрабатываются различные виды календарей, которые используются индивидуально с каждым ребенком. Выбор вида и направленности календаря зависит от физических, сенсорных, моторных, психических и интеллектуальных возможностей ребенка. На первом этапе педагог учит детей связывать сигналы (предмет, символ, рисунок, жест) с определенными реакциями или поведением - это важное условие для обучения коммуникации.

В календарной системе используются предметы и картинки-символы.

Символы — это то, что обозначает, подразумевает какие-либо действия, понятия, деятельность, какой-либо предмет. Общение с помощью символов дает возможность для отражения всего, о чем можно говорить. Предмет или картинка указывает на то, что ученику предстоит определённый вид деятельности.

В работе используются следующие типы календарей:

1) *Предметный календарь* (в нём в качестве символов задействованы

натуральные и миниатюрные схематизированные предметы и их изображения — барельефные, рельефные, контурные).

2) *Картинный календарь* (изображение какого-либо предмета, вида деятельности или места ее осуществления).

Календарь, в котором изображение дополнено словом.

Предметный календарь состоит из тактильных символов, они обладают определенными свойствами, они легко находятся и определяются детьми, используются для этого такие простые моторные реакции, как показ, дотрагивание, перекаладывание, удерживание. Восприятие их не требует сформированности мелкой моторики и может быть доступно всем детям.

Картинный календарь выполнен полиграфическим способом, сделан самим педагогом или представляет собой фото-календарь. Такие календари вводятся в работу с детьми, имеющими сохранное зрение, глухими или слабослышащими умственно отсталыми, умственно отсталыми с нарушениями речи и др. Эффективность работы определяется тем, какой календарь лучше воспринимает тот или иной ребенок.

Затем усложняется и этот тип календарей: к изображению добавляется слово. Однако этот календарь для детей более сложен. Его можно использовать в работе с теми, кто уже прошел определенные этапы обучения. «Календарь» - это контейнер в виде скрепленных коробок или одной деревянной коробки с разграниченными неглубокими отделениями.

Одна из задач работы с календарем— планирование деятельности на определенный отрезок времени. Календарь также служит опорой для развития памяти, для накопления и обогащения словарного запаса. Использование календарной системы с детьми с особыми образовательными потребностями позволяет им переходить от предметного типа восприятия к наглядному, тем самым создавая предпосылки для овладения более сложными навыками общения.

Другой наиболее эффективный способ в обучении общению невербальных детей, как было сказано выше, является метод пиктограмм.

Пиктограммы - это изображение символов, заменяющих слова. Это невербальные средства общения и могут использоваться в следующих качествах:

а) временное средство общения (ребенок пока не говорит, но в будущем может овладеть речью);

б) постоянное средство общения (для ребенка, неспособного говорить и в будущем);

в) облегчающее средство в развитии общения (помощь в формировании элементарных представлений и понятий);

г) подготовительный этап к освоению письма и чтения (применяется с детьми с проблемами в развитии).

У детей огромное значение приобретают иные виды коммуникации – это поддерживающая и опорная (жесты и мимика, картинки и символы). Специалист учит детей использовать средства невербальной коммуникации как сигнал о своих потребностях: еде, воде, отдыхе, туалете.

Звуковой сигнал сопровождается показом пиктограммы и жеста (жестам обучаются дети, у которых нет тяжелых двигательных нарушений). Особое внимание уделяется взгляду, а мимика говорит о чувствах и настроении ребенка (радость, недоумение, беспокойство, покой).

Систему символов-пиктограмм необходимо постоянно дополнять. Карточка, на которой изображен символ, включает в себя и его название, это готовит к овладению глобальным чтением. За основу берутся знаки, представленные в книге «Лёб - система» [13].

Все графические символы вводятся в ежедневно повторяющихся ситуациях. Пиктограммы прикрепляются к дверям всех кабинетов, в которых занимаются дети, по пути следования из класса в класс, в столовую и т.д. Пиктограммами обозначаются реальные предметы. Учащиеся с помощью взрослого учатся соотносить реальный предмет с его символическим обозначением. В работе с детьми уделяется внимание пиктограммам, изображающими предметы (на голубом фоне) и действиям с ними (на красном фоне). Отбирались именно те пиктограммы, которые часто встречаются в окружающем мире ребенка.

В исследованиях по альтернативной системе коммуникации особое внимание обращает на себя методика обмена изображениями PECS, которая активно используется в странах дальнего и ближнего зарубежья. Системе PECS была разработана доктором Andrew Bondy и его помощницей Logi Frost для работы с детьми, страдающими аутизмом [7].

Целью системы PECS является побудить ребенка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие. В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. Метод начинается с определения потенциальных стимулов (того, что ребенок любит и хочет).

Обучение начинается с физически подкрепленного обмена изображениями реальных предметов и проходит в шесть этапов. Эти этапы должны привести к желаемым результатам на заключительных этапах, когда ребенок будет использовать простые фразы для выражения спонтанной просьбы (этап 4), отвечать на вопрос "что ты хочешь?" (этап 5) и реагировать на другие простые вопросы типа "что ты видишь?" правильными фразами типа "я вижу птичку" (этап 6).

Создатели системы PECS подчеркивают важность правильного использования стратегии общения, которая предполагает сочетание с аспектами поведенческого анализа и методами обучения поведению. Обязательное

условие для начала обучения PECS - у ребенка должно быть самостоятельное желание что-то получить или сделать.

Конечная цель - ребенок научается просить.

Начинается обучение работе с PECS после усвоения ребенком базисного курса, включающего: отработку сравнительно устойчивого зрительного контакта, слов или жестовых обозначений "да", "нет", "дай". У ребёнка должен быть устойчивым учебный навык, то есть, в рамках полевого хаотичного поведения освоение PECS проблематично.

Ещё один важный навык - имитация действий "сделай, как я". Ребёнок должен уметь повторить серию из простых 2-3 действий, когда действия не называются.

Еще до того, как обучать ребенка первичным навыкам коммуникации с помощью карточек PECS, следует основательно подготовиться к обучающему процессу. Ввиду того, что на первоначальном этапе производится обучение навыков, с помощью которых ребенок выражает свои просьбы, желательно определить круг интересов ребенка, и те предметы и действия, которые он обычно просит.

Подготовительный этап:

1) Наблюдение за ребенком. Специалист наблюдает, чем любит заниматься ребенок в свободное время; что он любит есть - как во время обычных трапез, так и когда получает что-нибудь вкусненькое; что любит пить, с кем любит проводить время; куда любит ходить, а также чего особенно не любит. Таким образом, мотивационные стимулы основываются на описании базисных потребностях ребенка, таких как любимые блюда (еда, сладости и т.д.), напитки, игры, увлечения и отдых, предпочитаемые взрослые и т.д.

2) Тестирование и ранжирование мотивационных стимулов. Специалист собирает все любимые предметы ребенка вместе на столе и дает возможность ребенку выбрать - либо из всего комплекта, либо - из пары любимых предметов. А также обращает внимание, на то, какие стимулы или предметы ребенок выбирает чаще, какие - реже, с какими ему сложно расстаться, а какие - он отдает без сожаления. Данные тестирования и наблюдения записываются в таблицу 1.

Таблица 1 Оценка мотивационных стимулов (не более 11 стимулов в каждой позиции)

Наиболее предпочтительный стимул/предмет	Наименее предпочтительный стимул/предмет	Нейтральный стимул/предмет
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6

Подготовка стимульного материала, на основе наблюдения и тестирования:

- фотокарточки всех любимых мотивационных стимулов и занятий, размер фотографий размером 5X5;

- липучки;

- папка и бумажные разделители, на которые можно будет прикрепить фотокарточки на липучках. Эти разделители будут расположены в папке, как листы в книге;

- картонную полоску с липучкой, на которую можно прикреплять несколько карточек в определенном порядке - для построения предложений.

Следует помнить, что по мере возрастания коммуникативных инициатив ребенка и расширения словарного запаса, начального комплекта фотокарточек не будет хватать, и в процессе обучения нужно подготавливать дополнительные карточки.

Алгоритм обучения системе PECS по этапам.

Первый этап обучения - обучение давать карточку - "как" осуществлять общение.

Основной целью первого этапа обучения системе PECS - научить ребенка подавать коммуникативному партнеру карточку, для того, что бы получить тот предмет, который он хочет. То есть, когда ребенок видит мотивационный стимул, он берет картинку, протягивает ее педагогу, и оставляет картинку в руке педагога.

Необходимы два человека: тот, у кого просят "коммуникативный партнер" и тот, кто помогает ребенку сделать действие (подсказывает) «физический помощник». На занятиях это достигается привлечением второго педагога, а дома занимаются два члена семьи. Заранее делается список

стимулов, выбираются положительные и отрицательные стимулы. Лучше - вкусовые или вещевые.

Нужно подготовить подкрепление и соответствующую карточку. Перед ребёнком кладётся любимый предмет (например, печенье или любимая игрушка) и карточка. Изображение на карточке должно походить на предмет, поэтому рекомендуем сфотографировать предлагаемый предмет.

Затем надо ждать, пока ребенок потянется к предмету, после чего помощник помогает ребенку взять карточку и отдать ее другому взрослому, «коммуникативному партнеру» который протягивает руку (это дополнительная подсказка). После- ребенок незамедлительно получает желаемый предмет. Просьба должна выполняться на начальном этапе с разрывом не более 15 секунд, чтобы ребенок усвоил алгоритм.

Для того чтобы не подавить инициативу ребенка, ни один из взрослых не обращается к ребенку с вопросами: "Что ты хочешь?" или с инструкциями; "Если хочешь конфетку, то дай картинку!". Важно чтобы оба взрослых молчали. "Коммуникативный партнер" может приблизить желаемый предмет к ребенку, для того, чтобы побудить его инициативу, но без слов. Второй взрослый, «физический помощник», должен внимательно следить за движениями ребенка и как только ребенок начинает тянуть руку к предмету - направить его руку к карточке, помочь ему взять её, протянуть собеседнику. Все эти действия помощник выполняет молча.

Когда ребенок кладет карточку в руку "коммуникативного партнера" - только тогда он произносит наименование данного предмета, и сразу же дает его ребенку. Данным действием "коммуникативный партнер" озвучивает просьбу ребенка и в дальнейшем, если ребенок научится имитировать слова, он сможет сопровождать просьбу словами.

На первом этапе целью является само действие подачи карточки, а не выбор предметов и не разнообразие просьб. Поэтому, следует использовать только один предмет и только одну карточку.

Чтобы убедиться, что у ребенка есть мотивация для получения данного предмета, изначально ребенок получает его без того, чтобы протянуть карточку. Например, ребенок получает маленькую конфетку. Следующую конфетку "коммуникативный партнер" держит перед ним и не дает. Если ребенок протягивает руку, значит, он хочет еще и тут вступает в действие "физический помощник" - направляет руку ребенка к карточке, помогает ему взять, и протянуть карточку. Или, если это не предмет, а действие - (например, качание на качелях), сначала ребенка несколько секунд качают на качелях, а потом останавливают качели. Если ребенок делает движения телом, чтобы продолжить качаться - "физический помощник" направляет руку ребенка к карточке с изображением качели, помогает ему взять эту карточку, и протянуть "коммуникативному партнеру". «Коммуникативный партнер» говорит "Качели!" и покачает ребенка еще несколько секунд.

Что делать, если ребенок не проявляет инициативу? Просто перейти к следующему предмету по списку. Например, ребенок больше не хочет конфету, можно начать работать над складыванием пазла (если изначально это действие является мотивационным для ребенка!). На первом этапе желательно "отработать" весь репертуар интересов ребенка. Каждый раз только по одному предмету и только с одной соответствующей карточкой. Важно проводить обучение интенсивно и тренировать данный навык до тех пор, пока ребенок не сделает это действие (подаст карточку), рекомендуем делать 30-40 раз в день.

В процессе обучения необходимо, чтобы "коммуникативный партнер" и "физический помощник" менялись местами и ролями, для того, чтобы научить ребенка обращаться с просьбами к разным людям.

Второй этап обучения - обучение ребенка отдавать карточку на расстоянии- «расстояние и настойчивость».

Для перехода на второй этап необходимо:

- подготовить книгу с набором карточек и коммуникационное поле, на которое ребенок будет выкладывать карточки;

- как только ребенок научился самостоятельно отдавать карточку, переходим работать на дистанции;

- постепенно увеличиваем дистанцию.

Допустимы 2 варианта работы - ребенок отдаёт карточку с желаемым предметом вам в руки, а второй - карточка прикрепляется на заранее изготовленное коммуникативное поле. Например, многие делают такое поле на холодильнике.

Основная цель второго этапа - это закрепление и обобщение навыка сформированного на первом этапе, подача карточки коммуникативному партнеру, для того, чтобы получить желаемый предмет.

Приемы работы на втором этапе:

Ко второму этапу можно перейти, если ребенок научился подавать от 10 до 24 карточек и делает это самостоятельно, и без физической подсказки «физического помощника».

На втором этапе, как и на первом, отсутствует выбор. Перед ребенком всего одна карточка и всего один предмет. Также, как и на первом этапе не используются словесные подсказки.

Если на первом этапе от ребенка требовалось всего лишь подать карточку, то на втором этапе от ребенка требуется более сложная реакция. Например, взять карточку, встать из-за стола, и подойдя к взрослому, положить ему в руку карточку. Или, ребенок находится в пространстве, а не за столом. Он увидел, что взрослый держит в руках желаемый предмет - ребенок идет к столу, берет карточку и вместе с карточкой подходит к взрослому. Или другой вариант - ребенок подходит к доске, на которой на липучке висит карточка, снимает карточку и идет с ней к коммуникативному партнеру. За-

дача «физического помощника» на данном этапе заключается в том, чтобы физически направлять ребенка к карточке, или партнеру, если ребенок теряет сосредоточенность, и не может сделать это самостоятельно.

Таким образом, работу на втором этапе можно разбить на следующие шаги:

Шаг 1. Снять картинку с доски.

Вместо того, чтобы продолжать класть картинку на стол, картинка на липучке вешается на доску, которая расположена на стене, рядом с местом, где сидит ребенок. Ребенок учится снимать картинку с доски, вместо того, чтобы брать со стола. Этот шаг можно отработать за столом. То есть, "коммуникативный партнер" сидит напротив ребенка и держит в руках предмет, который ребенок хочет получить. «Физический помощник» сидит позади ребенка, и физически направляет руку ребенка к картинке, которая висит на доске, помогает ему взять картинку и протянуть ее "коммуникативному партнеру".

Шаг 2. Постепенное увеличение расстояния между ребенком и учителем.

Когда ребенок снимает картинку с доски, и протягивает "коммуникативному партнеру" для того, чтобы получить желаемый предмет, взрослый немного отодвигается назад. И тогда, для того, чтобы вложить картинку в руку взрослого, ребенок должен встать со стула и приблизиться к нему.

Шаг 3. Постепенное увеличение расстояния между ребенком и доской.

Ребенка усаживают на стул немного дальше от доски, на которой висит картинка. И потом процедура повторяется. Для того, чтобы получить желаемый предмет, ребенок должен встать со стула, подойти к доске, снять картинку, подойти к "партнеру", протянуть ему картинку - и только после этого получить желаемый предмет.

Шаг 4. Постепенное прекращение использования подсказок.

Очень важно, как и при обучении любого другого навыка, прекращать использование подсказок (физического направления) как можно быстрее. Кроме этого, и "коммуникативный партнер" должен прекратить протягивать руку, для того чтобы напомнить ребенку, что он должен положить в руку карточку. Таким образом, закрепляется желаемая реакция - ребенок из любого места комнаты может подойти к доске и взять карточку, подойти к "партнеру", привлекая его внимание (например, дотронуться до него), протянуть взрослому карточку и получить желаемый предмет.

Второй этап обучения PECS не прекращается никогда. То есть, для любой нововведенной карточки нужно отработать все варианты, и удостовериться в том, что ребенок может принести эту карточку в любой ситуации. На данном этапе следует постоянно работать над усложнением реакции, и научить ребенка переходить из комнаты в комнату, для того, чтобы найти

"партнера" или карточку, обращаться с просьбой к различным партнерам, включая сверстников, сопровождая просьбу взглядом.

Иногда, вместо доски, используется папка для карточек. В данную папку можно прикрепить все картинки, которые использует ребенок, в течение работы на первом и втором этапе доставать из папки нужную карточку, и прикреплять на обложку папки.

Третий этап обучения - обучение узнаванию, что изображено на карточке - различение карточек.

После того, как ребенок выучил, что использование карточек имеет влияние на окружающих что с помощью карточек он может получить то, что желает - пришло время научить ребенка различать те символы, которые он использует для коммуникации.

Обучение различению карточек происходит именно на третьем этапе, когда первичные навыки коммуникации уже закрепились. В конечном итоге, ребенок должен научиться выбирать карточку желаемого предмета из всех карточек, которые находятся в его коммуникативной книге или на доске.

Третий этап состоит из двух шагов обучения ребенка.

Шаг первый, фаза А: Простое различение

Этап начинается с выбора между двух карточек - карточки желаемого предмета и карточки предмета, который ребенок не хочет получать. Ребенок должен усвоить, что если он выбирает карточку желаемого предмета, то он его получает, если он выбирает вторую карточку (с изображением дистрактора - т.е. предмета неинтересного ему), то он получает предмет, который не хочет получать.

Как и при обучении на предыдущих этапах, важно не использовать словесных подсказок, и не подсказывать ребенку, какую карточку он должен выбрать - "Нет, это неправильно, дай конфету!". На данном этапе обучение происходит с помощью натуральных последствий - выбрал правильно - получил то, что хотел. Выбрал неправильно - получил то, чего не хотел.

Во время обучения, важно постоянно менять карточки местами, для того, чтобы ребенок был более внимательным, и не привык подавать только левую или только правую карточку. Если ребенок ошибается, и подает ненужную ему карточку 2 раза подряд, следует использовать процедуру коррекции ошибки, которая представлена в таблице 2.

Таблица 2 - Алгоритм проведения коррекции ошибки

Шаг	Взрослый	Ребенок
	Заинтересуйте ребенка с помощью обоих предметов (2 карточки перед ребенком)	

		Подает неправильную карточку
	Ребенок подает ненужный предмет	
		Отвергает и выражает недовольство
1 Моделирование и под-сказка	Указывает пальцем на нужную карточку или придвигает	
2 Тренировка	Положите открытую ладонь ближе к нужной карточке, помогите ребенку физически или жестами	
		Подает правильную карточку
	Поощряет словесно (хвалит), но желаемый предмет не дает	
3 Переключе-ние	Положите открытую ладонь ближе к нужной карточке, помогите ребенку физически или жестами	
	Переключает внимание на другое короткое задание, «Сделай так», переверните альбом.	
		Выполняет отвлекающее действие
4.Повторение	Заинтересуйте с помощью обоих предметов, педагог использует правило ½ секунд для выбора	
		Подает правильную карточку
	Отдайте предмет, назовите и похвалите	

Шаг второй, фаза Б: *различение изображений двух желаемых предметов*

После того, как ребенок научился различать карточку желаемого предмета, от карточки предмета, который он не заинтересован получить, обучение дискриминации стимулов переходим на следующий уровень. Целью 2 шага является выбор между двумя желаемыми предметами (предпочитаемыми).

В данной процедуре применяется пошаговое обучение:

1) Перед ребенком поднос с двумя предметами, для получения которых у него высокая мотивация. Рядом с ним расположена коммуникационная книга, на которой две соответствующие карточки.

2) Когда ребенок протягивает карточку одного из предметов, следует протянуть ему поднос и дать выбрать соответствующий предмет.

3) Новая реакция формируемая на этом этапе - это выбор предмета соответствующего картинке. Как только ребенок дотрагивается до правильного предмета, следует сразу же его похвалить и позволить взять этот предмет. То, что ребенок выбирает предмет, о котором он попросил, является индикацией того, что ребенок использует карточку правильно.

4) Если ребенок пытается взять несоответствующий предмет, следует блокировать неправильную реакцию и применить процедуру коррекции ошибки (представлена в таблице 3).

Таблица 3 - Алгоритм процедуры коррекция ошибки

Шаг	Взрослый	Ребенок
	Заинтересуйте с помощью обоих предметов (2 карточки перед ребенком)	
		Подает карточку
Проверка соответствия	«Возьми», «На», «Вот»	Тянется к неправильной вещи
	Заблокируйте доступ	
1. Скорректируйте или покажите	Укажите или дотроньтесь до целевой карточки	
2. Тренировка	Держите открытую руку около карточки	
		Дает целевую карточку
	Поощряет словесно (хвалит), но не даете предмет	
3. Переключение	Переключает внимание на другое короткое задание, «Сделай так», переверните альбом.	
		Выполняет отвлекающее действие
4. Повторение	Заинтересуйте с помощью обоих предметов	
		Подает правильную карточку
Проверка соответствия	«Возьми» «Продолжай»	
		Берет правильный предмет
	Отдайте предмет, назовите и похвалите	

Когда ребенок научиться правильно различать карточки и выбирать соответствующие предметы, следует увеличивать уровень сложности, и до-

бавлять дополнительные карточки. То есть, научить ребенка выбирать из 3-х предметов, 4-х, 5-ти, и так далее.

Окончательным этапом в обучении различия карточек является обучение ребенка выбирать необходимую карточку из коммуникационной книги. Для этого следует снять все карточки с обложки книги, и поместить одну или две карточки высокомотивационных стимулов на первую страницу. И потом книгу прикрыть. После этого следует показать ребенку один из предметов. Ребенок должен открыть книгу, достать соответствующую карточку и протянуть. Если он этого не делает - можно помочь ему с помощью физического направления, и постепенно убрать физическую подсказку.

Если карточки, которые использует ребенок, не помещаются на одной странице, следует добавить еще страницы. Если ребенок затрудняется перелистывать страницы, чтобы найти нужную карточку, можно снова применить физическую подсказку, и постепенно ее убрать.

Четвертый этап - обучение составлять предложения из карточек, структура предложения.

Основной целью четвертого этапа является усложнение реакции. Если раньше ребенок подавал только одну карточку, чтобы попросить желаемое действие или предмет, то теперь ребенок учится складывать несколько карточек в предложение. То есть, прикреплять в нужном порядке несколько карточек на полоску со скотчем, и подавать эту полоску.

Конечный результат, ожидаемый от ребенка, следующий - ребенок просит предметы, которые находятся либо не находятся в поле зрения, с помощью фразы, состоящей из нескольких слов. Он открывает книгу, находит символ "Я хочу", наклеивает его на полоску, находит изображение предмета, наклеивает на полоску, отрывает полоску от книги, подходит к коммуникативному партнеру, и подает эту полоску. К концу данного этапа ребенок должен уметь использовать 20 или более различных карточек, и обращаться к различным партнерам.

Приемы работы на четвертом этапе:

Обучение на данном этапе происходит с помощью метода обучения цепочки поведения "*От конца к началу*" (обратная последовательность). Вся цепочка поведения разбивается на реакции:

- 1) подойти к альбому/ доске;
- 2) выбрать символ "Я хочу";
- 3) прикрепить символ "Я хочу" на полоску (шаблон для предложений);
- 4) выбрать карточку желаемого предмета (достать из альбома карточку с изображением предмета - подкрепления);
- 5) прикрепить карточку желаемого предмета на полоску (на шаблон для предложений);

- 6) взять полоску (шаблон для предложений);
- 7) отдать полоску (шаблон для предложений) коммуникативному партнеру.

После этого обучение начинается с последней реакции - ребенку помогают выполнить реакции 1-6 (без слов!!! с помощью физического направления), и на седьмой реакции начинается процесс уменьшения подсказки. После того, как ребенок научился самостоятельно выполнять последнюю реакцию, процесс уменьшения подсказки переходит на шестую реакцию. То есть, реакции 1-5 выполняются с подсказкой, на шестой реакции - уменьшается подсказка, и седьмую ребенок выполняет самостоятельно. И так далее - постепенно уменьшается подсказка для 5-той реакции, 6 и 7 - самостоятельно; постепенно уменьшается подсказка для 4-той реакции, 5, 6 и 7 - самостоятельно; постепенно уменьшается подсказка для 3-ей реакции, 4, 5, 6 и 7 - самостоятельно - пока ребенок не научится выполнять самостоятельно всю цепочку поведения.

Шаг 1: Добавление карточки с изображением желаемого предмета на шаблон для предложений. На начало работы карточка «Я хочу» находится на шаблоне с левой стороны. Новый навык на данном этапе это помещение карточки с изображением желаемого предмета на шаблон рядом с карточкой «Я хочу».

Шаг 2: Добавление обеих карточек на шаблон. Задача этого шага заключается в том, чтобы ребенок брал и самостоятельно перемещал на шаблон карточку «Я хочу». Педагог помогает ребенку достать карточку «Я хочу» и поместить ее на шаблон, совместно читают полученное предложение вслух. Таким образом, ребенок самостоятельно сможет завершать составление предложения.

Шаг 3 называют «Чтение» предложения на шаблоне. На этом этапе педагог учит ребенка «читать» предложение с помощью физических подсказок, используя стратегию обратной последовательности.

На данном этапе мы используем две стратегии работы с ребенком, первая заключается в том, что ребенок самостоятельно составляет предложение на шаблоне, но чтение предложения происходит совместно педагога с ребенком. Вторая техника заключается в том, чтобы дать возможность самому ребенку самостоятельно прочитать предложение.

Педагог должен делать паузы, так как некоторые дети в этот момент начинают говорить. Если ребенок произносит слово или звуки, похожие на слова, мы поощряем его. Если он не произносит слова в течение 3-5 секунд, то взрослый сам произносит слова и подкрепляет обмен, предоставляя ребенку доступ к желаемому предмету. Сигналом к началу «чтения» должно стать сначала указание на карточку, а затем обращение шаблона лицевой стороной к ребенку.

На этом этапе обучения ребенок уже вполне самостоятельно общается с разными людьми - как на занятиях, так и за пределами школы.

Шаг 4: Подталкивание к речи. (Дополнительные навыки)

Целью обучения на четвертом этапе является процесс составления предложения из двух карточек и подача полоски, а не единичной картинки, ребенок должен обучиться дополнительным жизненно важным коммуникативным навыкам.

а) *Просьба о помощи.* Многие дети, которые научились просить отдельные предметы или действия, затрудняются попросить о помощи взрослого в сложной для них ситуации, и используют привычные формы поведения для этой цели - плач, истерику, разбрасывание предметов, и так далее. Для того, что бы обучить ребенка просить помощь с помощью карточки, необходимо заранее продумать ситуации, в которых ребенок столкнется со сложностями. Например, ребенок, хочет открыть пакет чипсов, но не может этого сделать. Или ребенок не может завязать шнурки перед выходом на улицу. После этого необходимо подготовить подходящий символ, с помощью которого ребенок будет просить о помощи. Можно взять простую карточку одного цвета, и написать на ней "Мне нужна помощь" или "Помоги мне", или использовать нарисованный символ. Следует создать трудную ситуацию, и в тот момент, когда ребенок не справляется и начинает нервничать, следует направить его руку к карточке, и помочь ему протянуть карточку. После того, как он это сделал, сказать: "Тебе нужна помощь!" и помочь ему. Данный навык нужно отрабатывать в разнообразных ситуациях, для того, что бы ребенок научился просить помощь не только когда ему нужно открыть пачку чипсов или завязать ботинки.

б) *Ответы на вопросы "Да" и "Нет".* На первоначальном этапе ребенок должен научиться отвечать "Да" или "Нет" о предметах или действиях, которые он хочет получить. Например: "Ты хочешь яблоко?". Если ребенок протягивает карточку "Да", то получает яблоко. Если протягивает карточку "Нет", то яблока не получает. Также и о предметах, которые он не любит. "Ты хочешь лук?". Если ребенок протягивает карточку "Да", то получает лук. Если протягивает карточку "Нет", то лука не получает. На втором этапе ребенок отвечает "Да" или "Нет", в качестве подтверждения, или отрицания. Например, ребенку показывают яблоко, и спрашивают: "Это яблоко?". Если ребенок протягивает карточку "Да", то получает словесное поощрение "Молодец, правильно!". Если протягивает карточку "Нет", то словесного поощрения не получает.

в) *Просьба о перемене.* Ребенок должен научиться проситься встать из-за стола, когда ему сложно продолжать занятие. Для этого нужно подготовить отдельный символ, обозначающий это понятие - например, фотокарточку самого ребенка, встающего из-за стола, или карточку с надписью

"Перемена". Тренировать подачу этой карточки можно во время занятий. Можно дать ребенку задание, и когда он его выполнит, похвалить, но не давать дальнейших указаний. Через несколько секунд ребенок начнет делать попытки встать из-за стола, и тогда следует помочь ему протянуть карточку "Перемена" и отпустить на перемену.

г) Реагирование на инструкцию "Подожди". Здесь тоже необходимо подготовить отдельный символ - карточку с надписью "Подожди" или изображение спокойно сидящего ребенка. Тренировать можно следующим образом - показать ребенку любимый предмет, и дать ему в руки карточку "Подожди". Потом положить предмет перед ребенком, но заблокировать реакцию ребенка, когда он пытается взять предмет. Подождать несколько секунд, потом попросить у него обратно карточку "Подожди", и только после этого позволить ему взять предмет. Постепенно нужно расширять промежуток времени, пока ребенок ждет получения предмета.

Кроме этих дополнительных навыков, следует работать над пониманием инструкций в обиходе, переходами от одного вида занятий к другому, и для некоторых детей - над выполнением последовательности действий с помощью визуального расписания.

Пятый этап обучения - обучение отвечать на простые вопросы при помощи карточек, ответ на вопрос «что ты хочешь?»

Во время пятого этапа ребенок начинает отвечать на вопрос «Что ты хочешь?» с помощью полоски с предложением. До пятого этапа ребенку не задаются вопросы, потому что к этому моменту поведение по обмену изображениями должно стать автоматическим. Если адресат сообщения начнет слишком рано задавать вопросы или использовать указательный жест, то это может стать нежелательными подсказками, мешающими целевому поведению.

Окончательным этапом в обучении различию карточек является обучение ребёнка выбирать необходимую карточку из коммуникационной книги. Для этого следует снять все карточки с обложки книги и поместить одну или две карточки высокомотивационных стимулов на первую страницу, а потом книгу закрыть. После этого следует показать ребёнку один из предметов. Ребёнок должен открыть книгу, достать соответствующую карточку и протянуть. Если он этого не делает, можно помогать ему с помощью физического направления и постепенно убирать физическую подсказку.

Если ребенок стал отвечать на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» — значит успешно пройден пятый этап обучения.

На этой стадии сфера изучения очень богата: классификация, похожее/разное, сезоны, обобщающие понятия, время суток и дела в это время, посещение разных мест и правила поведения там, обучение буквенному составу слова, развитие понимания эмоций и т.п.

Шестой этап обучения - обучение делать комментарии при помощи карточек, комментирование.

На заключительном, шестом этапе, ребенок должен научиться различать предметы и когда его об этом спрашивают, и когда он сам называет предметы. (Комментирование). Конечная цель данного этапа заключается в том, что ребенок отвечает на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?», «Что у тебя есть?», «Что ты слышишь?», и «Что это?» спонтанно просит и комментирует.

Последние фразы должны познакомить начинающего пользователя коммуникации с комментированием, в то время как первые фазы имели дело только с просьбами.

Необходимо постоянно расширять словарь ребенка, обучая его распознаванию цветов, форм, размеров, вкусов, количества предметов. При поступательном прогрессивном развитии активной речи, возможно достаточно глубокое использование системы. Например, в младших классах — как подспорье в пересказе прочитанного текста.

Таким образом, используя PECS, можно намного быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и произвольно произносить слова, чем когда в обучении используется голосовая имитация и наименования предметов. PECS делает общение ребенка с окружающими людьми более доступным. Программа PECS способствует быстрому приобретению базисных навыков коммуникации.

Использование PECS, благодаря совмещению словесного и визуального процессов, ускоряет развитие разговорной речи, а не тормозит ее, как считают многие родители. Да, ребенок с карточками выглядит необычно, но такой «разговор» со сверстниками лучше, чем полное отсутствие общения.

Система PECS позволяет определить понятие "коммуникация" или "общение" способом, доступным невербальному ребенку. "Коммуникация" - это обмен, для произведения которого нужен коммуникативный партнер. То есть ребенок, не может что-то сказать в воздух, и из воздуха появится то, что он хочет получить. Ребенок должен "обратиться" - подойти к партнеру, привлечь внимание партнера, и изложить свою просьбу доступным (для ребенка) и понятным (для партнера) способом. И после этого партнер предоставит ребенку то, что он просил.

Иногда ребенок может кружиться по комнате и выкрикивать слова, вместо того, что бы подойти и попросить. Иногда ребенок самостоятельно будет пытаться добраться до желаемого предмета, но не станет подходить и просить. Иногда ребенок просто закатит истерику, вместо того, что бы попросить. Иногда ребенок попросит, но взрослый его не понимает, т.к. у ребенка плохая артикуляция. Иногда ребенок просит, стоя рядом со взрослым,

который занят другим делом, и взрослый не слышит его просьбу. Можно привести еще много разных примеров, но суть одна - как неговорящие, так и малоговорящие дети должны изначально приобрести базисные навыки коммуникации для того, что бы общаться. Навыки коммуникации формируются с помощью PECS.

Авторы и сторонники методики выделяют основные преимущества использования системы PECS:

1) PECS - это программа, которая позволяет быстро приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.

2) С помощью PECS можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем с помощью заучивания наименований предметов, вокальной имитации, или усиления взгляда.

3) С помощью PECS общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным и, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков.

Невербальные дети не "ленятся, когда не произносят слова и не общаются, они просто не умеют этого делать, и альтернативные методы общения, как PECS их этому обучают. Использование PECS не только не тормозит развитие разговорной речи, а наоборот, ускоряет его - благодаря парированию словесного и визуального стимула в процессе обмена.

И последнее, мы не знаем, на каком этапе у неговорящего ребенка развивается разговорная речь - может через год, а может через два он научится произносить 2-3 слова, а может этого не произойдет никогда. И мы не имеем никакого этического права оставить ребенка без возможности объяснить окружающим, чего он хочет, чего он не хочет, что он чувствует, и так далее. Поэтому, никакого "против" здесь быть не может.. " [7].

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что работа по внедрению альтернативной системы коммуникации, а именно системы PECS для неговорящих детей обеспечивает ребенку возможность вступать в общение дома, в разнообразных жизненных ситуациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В реабилитационных центрах и кабинетах психолого-педагогической коррекции получают психолого - педагогическую помощь дети, имеющие различные отклонения в развитии. Большую часть детей составляют дети дошкольного возраста, на который, как известно, приходятся все сенситивные периоды развития: период развития родного языка, движений, социальных навыков, сенсорных ощущений, восприятия порядка. Важно с максимальной эффективностью использовать этот период жизни ребенка для максимального преодоления последствий первичного нарушения в развитии и профилактики возникновения отклонений вторичного порядка.

Расширение арсенала коррекционно-развивающих методик и педагогических систем, которыми пользуются специалисты РЦ и КППК в настоящее время весьма актуально, поскольку им приходится работать с детьми разных категорий.

Все материалы, представленные в Методических рекомендациях, прошли успешную апробацию в реабилитационном центре ННПЦ КП при активном участии педагога-дефектолога Ахановой Ж.Б. и логопеда Шевченко Ю.В.

Включение педагогической системы М.Монтессори, альтернативной системы коммуникации PECS в комплексный подход к решению проблем развития, обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями позволит повысить качество образовательных услуг, предоставляемых РК и КППК.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Андерлик Л. Путь для всех. Жизнь с Монтессори. Монтессори-терапия и оздоровительная педагогика на практике/пер. с нем.- М., 2000.- 237 с.
- 2 Андрущенко Н.В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия.- Санкт-Петербург: Речь, 2010.- 315 с.
- 3 Ратнер Ф.Л. Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: Владос, 2006.- 175 с.
- 4 Елисеева И.Г. Айдарканова З.Б. Опыт использования педагогики М.Монтессори в обучении школьников с умеренной умственной отсталостью// Специальное образование в Казахстане.- 2015.- № 1.- С. 33-37.
- 5 Течнер Стивен фон, Харальд Мартинсен. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию.- М.: 2014.- 432 с.
- 6 Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии// Сб. стат. межд. научн.-практ. конф./под ред. В.Л.Рыскиной.- Спб., 2014.- 240 с.
- 7 Лори Фрост, Энди Бонд. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М., 2011.- с. 4-7.
- 8 Образовательная среда для детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие/под ред. Е.А.Хилтунен.- М.: Национальное образование.- 2015.- 103с.
- 9 Хилтунен Е.А. Дети Монтессори:книга для педагогов и родителей.-М.: АСТ Астрель, 2008.- 399 с.
- 10 Детский сад по системе Монтессори:примерная основная программа/ сост. О.Борисова, В. Михайлова, Е.Хилтунен.-Монтессори-клуб.- 2013.- № 3.- С.5-66.
- 11 Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – М., 1981.- 112с.
- 12 Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. — М.- 2006.- 89с.
- 13 Леб-система: система символов как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающим язык детьми/ пер. К. Ключко, Г. Шипицына. – Минск: ОО «БелАПДИ», 1996. – 195с.

Образец документации для фиксации презентаций материалов

Для учета презентаций материалов среды (показа способа работы) детям педагог готовит таблицы. Таблицы составляются для каждой зоны кабинета. В левой колонке таблицы дается перечень материалов каждой зоны, которые имеются в кабинете. В верхней строке таблицы вписываются имена детей. Под именем каждого ребенка педагог фиксирует с помощью условного знака следующую информацию:

Презентация дана ребенку: —

Ребенок выполняет упражнение, но не придерживается правил работы с материалом <

Ребенок выполняет работу в соответствии с презентацией: (рисуются треугольник)

Учет презентаций

Упражнения практической жизни: подготовительные упражнения

Имена детей							
	Арсен	Айым	Аспандияр				
Материалы							
Открывание-закрывание двери							
Хожение по линии							
Переноска подноса							
Переноска кувшина с водой							
Переноска коробки							
Переноска подноса с кувшином							
Переноска стула							
Раскатывание-скаатывание коврика							
и другие материалы среды.							

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Мониторинг выборов детьми материалов подготовленной среды

Педагог готовит таблицы для каждой зоны кабинета Монтессори (УПЖ, сенсорика, развитие речи, математическое развитие, естественнонаучное развитие), в левую колонку которых вписываются названия всех упражнений, имеющихся в Вашем кабинете. В верхнюю строку вписываются имена детей. Каждый выбор материала для работы ребенком (или педагогом) фиксируется в таблице (+). За период работы анализируются выборы материала, определяются предпочтения ребенка, планируется дальнейшая индивидуальная работа с ребенком.

Мониторинг выборов упражнений практической жизни: подготовительные упражнения

имена детей	Арсен	Айым	Аспандияр				
материалы							
открытие-закрывание двери							
Хождение по линии							
Переноска подноса							
Переноска кувшина с водой							
Переноска коробки							
Переноска подноса с кувшином							
Переноска стула							
Раскатывание-скатывание коврика							
и другие материалы среды							

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Форма протокола наблюдения за ребенком на занятии и порядок ведения наблюдений

Дата

С каким материалом работает, сколько времени	Наблюдаемые факты (что вижу)	Интерпретация фактов (что я об этом думаю)	Потребности ребенка (в какой деятельности, помощи взрослого нуждается ребенок)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выбор материала (самостоятельно, с помощью, осознанно, первый попавшийся). 2. Как работал (подробное описание действий и движений), на сколько самостоятельно (обращался ли за помощью), концентрация (сколько времени работает не отвлекаясь) и отвлекаемость (продолжает ли начатое упражнение после отвлечения), как справляется с трудностями (самостоятельно, ждет помощи, бросает работу), завершение работы (доделывает работу или нет, какие эмоц. реакции имеют место по окончании работы, как убирает за собой). 3. Сколько раз повторяет одно и то же упражнение или действие. 4. Каковы индивидуальные особенности выполнения работы. 5. Отношение ребенка к деятельности 6. Сотрудничество со взрослым (если оно имело место). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Какие возможности и особенности продемонстрировал ребенок в разных сферах функционирования (моторная сфера, социальные навыки, эмоционально-личностная, речевая, познавательная). 2. Самоорганизация и волевые качества (как принимает решение, завершает работу, зависимость от взрослого, других детей) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ориентируясь на фазу развития, в которой находится ребенок, осторожно предполагаем зону ближайшего развития и на ее основе возможные материалы, виды помощи которые следует предложить ребенку на следующем занятии. Как можно стимулировать и поддерживать самостоятельность и активность ребенка?

Карта ежемесячных наблюдений за ребенком

Наблюдения за ребенком, проводимые на каждом занятии, по завершении месяца обобщаются и излагаются в таблице в структурированном виде.

Письменное изложение наблюдений позволяет увидеть динамику развития ребенка, определить зону его ближайшего развития.

В таблице изложены критерии наблюдений для разных сфер развития Ф.И. ребенка

Сферы развития	Описание наблюдений в соответствии с критериями
месяц	
Эмоциональная сфера и работоспособность на занятии.	Преобладающее эмоциональное состояние на занятии. Колебания настроения в течение занятия. Эмоциональное реагирование на собственную деятельность (успех/неуспех), на деятельность других детей, педагога. Наличие интереса к деятельности. Умение преодолевать трудности. Степень активности ребенка на занятии, на отдельных этапах занятия. Работоспособность (сколько минут продуктивной работы), утомляемость. Потребности. Рекомендации родителям
Двигательная сфера, ориентация в специально подготовленной предметной среде	Насколько уверенно и аккуратно ребенок передвигается в пространстве кабинета, берет, переносит, ставит, передвигает, использует предметы. Знает ли месторасположение материалов . Стремится ли к соблюдению порядка, установленного в кабинете (самостоятельно/по напоминанию педагога). Особенности выполнения двигательных упражнений в круге. Потребности. Рекомендации родителям

<p>Деятельность (предметно-практическая, познавательная)</p>	<p>Самостоятельный/несамостоятельный выбор работы. Какие конкретно материалы выбирает /предлагаются ребенку. Каким упражнениям отдается предпочтение. Как воспринимает презентацию (терпеливо/нетерпеливо наблюдает за действиями педагога, отвлекается, не смотрит до конца, прерывая педагога, не наблюдает за презентацией). Может ли работать самостоятельно после презентации или необходимо присутствие и/или участие педагога (какова степень участия педагога, какие виды помощи нужны ребенку: совместные действия, повторный показ, направляющая, просто присутствие рядом). Проявление концентрации внимания во время работы (сколько минут). Повторяет ли ребенок упражнение и сколько раз. Может ли самостоятельно завершить работу или нужна помощь педагога для завершения работы. Возвращает ли самостоятельно / по напоминанию / с помощью материал на место. Помнит ли, где на полке находится этот материал. На что отвлекается в процессе работы. Может ли продолжить работу самостоятельно, после того, как отвлечется. Стремится ли наблюдать за деятельностью другого ребенка. Какие индивидуальные особенности выполнения работы имеют место, о чем они могут свидетельствовать. Потребности. Рекомендации родителям</p>
<p>Коммуникативная и речевая деятельность</p>	<p>Стремится ли к сотрудничеству с педагогом, со сверстниками. Какое отношение демонстрирует к педагогу и детям: доброжелательное, нейтральное, безразличное, настороженное, негативное, агрессивное. Речевая активность во время собственной деятельности, во время презентации педагогом материала, наблюдений за другими детьми. Какие речевые и неречевые средства использует: звукокомплексы, слова, фразу, жесты, мимику. Умеет ли попросить, предложить и оказать помощь другим. Потребности. Рекомендации родителям.</p>
<p>Обобщение наблюдений за цикл занятий</p>	

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

По завершении цикла работы с ребенком заполняется карта его достижений

Карта достижений _____ (ФИ ребенка), _____
 _____ (возраст) _____

Дата заполнения карты: _____ С какого времени ребенок посещает занятия в кабинете Монтессори-терапии: _____

Функциональное качество	1 цикл (дата заполнения) (3 месяца)	2 цикл	3 цикл
Нормализация, социализация, эмоциональная устойчивость			
Стремится к соблюдению порядка			
Проявляет трудолюбие			
Концентрируется в процессе своей деятельности:			
- в деятельности, выбранной самостоятельно			
- в деятельности, предложенной педагогом			
Самостоятельно делает выбор работы			
Стремится к самостоятельной работе в тишине			
Придерживается норм поведения			
Выражает чувства адекватно ситуации			
Доверяет себе, и уверен в своих способностях			
Способен ожидать желаемого			
Умеет обсуждать (насколько позволяет уровень реч. развития) конфликтную ситуацию и стремится позитивно ее решить			
Способен договариваться о совместной работе с другими детьми			
Умеет просить помощь			
Умеет предлагать помощь другим			
Умеет не мешать работе других, не разрушать чужую работу			
Соблюдает правила группы и помогает другим их соблюдать			
Умеет выполнять роль учителя, наставника			

Условные обозначения: Всегда проявляется-3 . Иногда проявляется -2 . Очень редко проявляется -1. не проявляется-0			
Самообслуживание и забота об окружающей обстановке			
Функциональное качество	1 цикл	2 цикл	3 цикл
Ориентируется в помещении кабинета Монтессори			
Следует простым правилам безопасного поведения			
Одевается			
Раздевается			
Застегивает пуговицы			
Расстегивает-застегивает замок			
Расстегивает-застегивает липучки			
Завязывает шнурки			
Убирает материалы на полку			
Вытирает за собой пролитую воду, просыпанную крупу			
Может приготовить бутерброд			
Может налить жидкость в чашку			
Может разрезать фрукт на части			
Накрывает на стол			
Стирает и гладит салфетки, платки.			
Моеет и вытирает зеркало			
Моеет и вытирает посуду			
Пользуется прищепками			
Складывает салфетки			
Ухаживает за растениями в окружающем пространстве			
Вытирает пыль			
Моеет пол.			
Подметает мусор со стола, на полу			
Условные обозначения: самостоятельно -3. По словесной инструкции -2 . По показу – 1. Совмещенная с педагогом деять- 0			
Предметно -практические действия			
Функциональное качество	1 цикл	2 цикл	3 цикл
Переносит поднос, стул.			
Перекладывает каштаны (орехи, желуди) рукой			

Раскручивает-закручивает крышки			
Перекладывает фасоль, крупу ложкой			
Пересыпает крупу из одной емкости в другую			
Переливает воду из одной емкости в другую			
Наливает воду в пиалу из чайника			
Моет и вытирает руки			
Купает и вытирает куклу			
Раздевает и одевает куклу			
Вешает кольца на крючок			
Нанизывает бусы			
Пользуется воронкой			
Разрывает бумагу руками			
Отрывает маленькие кусочки бумаги			
Сминает бумагу руками			
Режет ножницами бумагу			
Вырезает ножницами по контуру			
Условные обозначения: Самостоятельно -3; По словесной инструкции -2; По показу – 1; Совмещенная с педагогом деят-ть-0			
Знания о себе и окружающем мире			
Знания	1 цикл	2 цикл	3 цикл
*Называет свое имя, фамилию, возраст			
*Называет имена своих родителей			
* Называет профессию своих родителей			
*Называет свой домашний адрес			
*Называет родной город, страну			
*Показывает части тела человека/ может их назвать			
*Показывает части тела животного/ может их назвать			
*Узнает по названию основные цвета/ может их назвать			
*Узнает по названию основные формы предметов/ может их назвать			
*Узнает по названию параметры величины/ может назвать их			
*узнает по названию предметы в группах:			
посуда, мебель, игрушки, животные, птицы, рыбы, одежда, обувь			

*называет предметы в группах:			
посуда, мебель, игрушки, животные, птицы, рыбы, одежда, обувь			
*Классифицирует предметы в группы:			
посуда, мебель, игрушки, животные, птицы, рыбы, одежда, обувь			
Навыки, обозначенные * (звездочкой) предполагают однозначный ответ: «да» или «нет»			
Познавательная активность, познавательная и продуктивная деятельность, навыки чтения, письма, счет			
Функциональные качества и деятельность	1 цикл	2 цикл	3 цикл
Выбирает материал, продолжительность и способ работы с ним, место для занятия			
Организует свое рабочее место			
Доводит до конца начатую работу			
Экспериментирует с материалом			
Рисует карандашами, фломастерами, красками, мелками.			
Вырезает ножницами простые фигуры и делает аппликации			
Лепит простые фигуры из теста, глины, пластилина			
Выкладывает узор из природных и других материалов.			
Складывает узоры, используя мозаику			
Складывает узоры, используя Дары Фребеля.			
Обводить и штрихует с помощью рамок и вкладышей			
Классифицирует по цвету, величине, форме			
Выставляет сериационный ряд из 5 предметов			
Выставляет сериационный ряд из 7 предметов			
Выставляет сериационный ряд из 10 предметов			
*Знает отдельные буквы			
*Пишет отдельные буквы			
*Составляет слова из подвижного алфавита			
*Пишет все буквы			
*переписывает слова с карточки			

*Складывает отдельные буквы в слоги и читает их			
*Читает короткие слова			
*Читает любые слова			
*С удовольствием слушает сказки и истории, прочитанные взрослым			
*Может ответить на вопросы к прослушанному тексту			
*Считает устно до 5			
*Знает цифры от 1 до 5			
*Понимает значение каждой цифры от 1 до 5			
*Считает устно до 10			
*Знает цифры от 1 до 9 и число 10			
*Понимает значение каждой цифры от 1 до 9, и числа 0 и 10.			
*Выполняет сложение и вычитание в пределах 5 с использованием предметов счета			
*Выполняет сложение и вычитание в пределах 10 с использованием предметов счета			
*Выполняет сложение и вычитание в пределах 5 без использования предметов			
*Выполняет сложение и вычитание в пределах 10 без использования предметов			

Условные обозначения: Самостоятельно -3, По словесной инструкции -2, По показу – 1, Совмещенная с педагогом деят-ть-0
 Навыки, обозначенные * (звездочкой) предполагают однозначный ответ: «да» (+) или «нет» (-).

И.Г.Елисеева, З.Б.Джангельдинова, М.Е.Баймуханова, Ж.Б.Аханова.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИК КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА И КАБИНЕТА ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Методические рекомендации

Редактор И.Елисеева.
Технический редактор Д. Токтарбекова.
Компьютерная верстка А. Кабанбаев.

Формат 60x84\16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 3,25.

ННПЦ КП 050008, г. Алматы, ул. Байзакова 273 А,
тел\факс 394-45-17, 394-45-07.