

Лори Фрост, Энди Бонди

**Система
альтернативной
коммуникации
с помощью
карточек (PECS)**



**The Picture Exchange
Communication System
Training Manual**

**Lori Frost, M.S., CCC/SLP
and Andy Bondy, Ph.D.**

Illustrations by Rayna Bondy

РУКОВОДСТВО ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Издание осуществлено
в рамках проектов
РБОО «Центр лечебной педагогики»
при поддержке фонда помощи детям
«Обнаженные Сердца»

**фонд
обнаженные
сердца.**

С ПОМОЩЬЮ

918-303 2 М 1207

КОРПОРАЦИЯ (P.E.C.S.)

1.17 4808 4808

1.17 4808 4808

1.17 4808 4808



Фонд «Обнаженные Сердца»

1.17 4808 4808

1.17 4808 4808

1.17 4808 4808

The Picture Exchange Communication System Training Manual

Lori Frost, M.S., CCC-SLP
and
Andy Bondy, Ph.D.

With illustrations by Rayna Bondy



13 Carfield Way
Newark, DE 19710
www.pecc.com

Лори Фрост, Энди Бонди

Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)

руководство для педагогов



Москва 2011

РБОО «Центр специальной педагогики»

УДК [576.1-056.31:316.772.2]072]

ББК 74.34(1+88.5)81

Ф02

Фрост, Лора

Ф02

Система альтернативной коммуникации с помощью картинок (PECS) : руководство для педагогов / Лора Фрост и Энди Бондас. – М.: Терраинфо, 2011. – 416 с. – ISBN 978-5-4212-0026-0.

Система обмена при помощи обмена картинками (The Picture Exchange Communication System; сокращенно – PECS) была разработана Лорой А. Фрост и Энди Бондас для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующим нарушением развития интеллектуальному, самостоятельному и альтернативному общению. Теоретическая основа системы состоит в ряде принципов прикладного анализа поведения, предоставляющих и наращивают навыки в речевом развитии, а также методический подход в области альтернативной и коммуникации.

В книге представлены подробные инструкции по применению системы обмена при помощи обмена картинками. Руководство написано с учетом принципов терапии в обучении, на основе которых разработаны все задания PECS. Описание каждого из этапов обучения альтернативному общению включает обоснование, шаги обучения, ответы на часто задаваемые вопросы, полезные советы и образцы таблиц для учета данных. Авторы подробно останавливаются на том, как можно внедрить программу в повседневную жизнь учащихся в любой обстановке. В описании приложения помещены дополнительные листы и таблицы для учета данных, оценки индивидуальных и групповых навыков, которые удобно использовать и адаптировать в работе.

Copyright, 2002, by Pyramid Educational Consultants, Inc.

All rights reserved. Where indicated within the book, permission is granted for the purchaser to copy the forms for instructional use. Copies may be made from an original book and may not be reproduced for the purpose of generating revenue. Except for brief excerpts for review purposes, no other part of this book may be reproduced by any means, electronic or mechanical or by any informational storage and retrieval system, without written permission from the publisher.

ISBN 978-5-4212-0026-0 © ПЕКО-Центр социальной адаптации, 2011

© Издательство «Терраинфо», 2011

Содержание

Предисловие	vii
Глава 1. Принцип пирамиды в обучении	I
Глава 2. Целенаправленное общение	21
Глава 3. Подготовка к РЕСБ	49
Глава 4. Этап I	65
Глава 5. Этап II	91
Глава 6. Этап III	121
Глава 7. Этап IV	157
Глава 8. Свойства предметов	183
Глава 9. Этап V	207
Глава 10. Этап VI	221
Глава 11. Важнейшие дополнительные навыки общения	241
Просьба о помощи	245
Ответ «нет» на вопрос «Ты хочешь ...?»	248
Ответ «да» на вопрос «Ты хочешь ...?»	248
Просьба о перерыве	253
Реакция на просьбу «погоди»	258
Выполнение функциональных инструкций	262
Реакция на сообщение о смене деятельности	267
Следование наглядному расписанию	268
Глава 12. Обучение общению в повседневной жизни	273

Глава 13	Садим все вместе. Система визуального подкрепления	289
Глава 14	Результаты PECS. Переход к другим формам общения	299
Глава 15	PECS и вербальное поведение	309
	Список литературы	329
Приложение	A. Примерные цели индивидуального плана обучения	333
	B. Контрольный список важнейших навыков общения	341
	C. Определение иерархии позрений	345
	D. Выбор карточек для обучения	349
	E. Оценка работы педагогов	353
	F. Последовательность обучения целенаправленному общению	363
	G. Сбор данных	367
	H. Четырехэтапная процедура исправления ошибок	383
	I. Обучение общению во время выполнения повседневных дел	389

Мы искренне благодарны детям, которые стали знакомым
нам характер. Мы будем продолжать учиться.

Спасибо нашим собственным детям за то, что они всту-
пают в этот мир вместе с другими детьми и семьями и по-
казывают нам «стремительность» за нас самих каждый раз, когда
мы пытаемся решить очередную проблему.

Мы признательны Эви, Дэнис, Дэн Ли, Кэти, Мишель,
Сара, Сьюзи, Сью, Терезе, Томи, Зеню и Джули, которые ставят
перед нами новые задачи, делают жизнь прекрасными моментами и
показывают так много прекрасных моментов жизни и работы в школе.

Выражаем огромную благодарность Найтану, Саре, Ада-
му и всем сотрудникам канцелярии за их готовность прийти
к нам на помощь в любой момент и за то, что благодарны *те* у
нас есть время читать книги.

Особые слова благодарности Дэвиду за долгие выходные для
составления презентации и Дэнису, научившему нас терпению.

Скоро мне - и я забуду.

Помню мне - и, может быть, я запомню.

Вспомню мне - и тогда я постигну.

Конфуций

1.1	Introduction	1
1.2	Objectives	2
1.3	Scope	3
1.4	References	4
2.1	System Architecture	5
2.2	System Requirements	6
2.3	System Design	7
2.4	System Implementation	8
2.5	System Testing	9
2.6	System Deployment	10
2.7	System Maintenance	11
2.8	System Security	12
2.9	System Performance	13
2.10	System Reliability	14
2.11	System Scalability	15
2.12	System Flexibility	16
2.13	System Interoperability	17
2.14	System Usability	18
2.15	System Accessibility	19
2.16	System Portability	20
2.17	System Compatibility	21
2.18	System Integration	22
2.19	System Migration	23
2.20	System Upgrade	24
2.21	System Backup	25
2.22	System Recovery	26
2.23	System Archiving	27
2.24	System Purging	28
2.25	System Archiving and Purging	29
2.26	System Archiving and Purging	30
2.27	System Archiving and Purging	31
2.28	System Archiving and Purging	32
2.29	System Archiving and Purging	33
2.30	System Archiving and Purging	34
2.31	System Archiving and Purging	35
2.32	System Archiving and Purging	36
2.33	System Archiving and Purging	37
2.34	System Archiving and Purging	38
2.35	System Archiving and Purging	39
2.36	System Archiving and Purging	40
2.37	System Archiving and Purging	41
2.38	System Archiving and Purging	42
2.39	System Archiving and Purging	43
2.40	System Archiving and Purging	44
2.41	System Archiving and Purging	45
2.42	System Archiving and Purging	46
2.43	System Archiving and Purging	47
2.44	System Archiving and Purging	48
2.45	System Archiving and Purging	49
2.46	System Archiving and Purging	50
2.47	System Archiving and Purging	51
2.48	System Archiving and Purging	52
2.49	System Archiving and Purging	53
2.50	System Archiving and Purging	54
2.51	System Archiving and Purging	55
2.52	System Archiving and Purging	56
2.53	System Archiving and Purging	57
2.54	System Archiving and Purging	58
2.55	System Archiving and Purging	59
2.56	System Archiving and Purging	60
2.57	System Archiving and Purging	61
2.58	System Archiving and Purging	62
2.59	System Archiving and Purging	63
2.60	System Archiving and Purging	64
2.61	System Archiving and Purging	65
2.62	System Archiving and Purging	66
2.63	System Archiving and Purging	67
2.64	System Archiving and Purging	68
2.65	System Archiving and Purging	69
2.66	System Archiving and Purging	70
2.67	System Archiving and Purging	71
2.68	System Archiving and Purging	72
2.69	System Archiving and Purging	73
2.70	System Archiving and Purging	74
2.71	System Archiving and Purging	75
2.72	System Archiving and Purging	76
2.73	System Archiving and Purging	77
2.74	System Archiving and Purging	78
2.75	System Archiving and Purging	79
2.76	System Archiving and Purging	80
2.77	System Archiving and Purging	81
2.78	System Archiving and Purging	82
2.79	System Archiving and Purging	83
2.80	System Archiving and Purging	84
2.81	System Archiving and Purging	85
2.82	System Archiving and Purging	86
2.83	System Archiving and Purging	87
2.84	System Archiving and Purging	88
2.85	System Archiving and Purging	89
2.86	System Archiving and Purging	90
2.87	System Archiving and Purging	91
2.88	System Archiving and Purging	92
2.89	System Archiving and Purging	93
2.90	System Archiving and Purging	94
2.91	System Archiving and Purging	95
2.92	System Archiving and Purging	96
2.93	System Archiving and Purging	97
2.94	System Archiving and Purging	98
2.95	System Archiving and Purging	99
2.96	System Archiving and Purging	100

Предисловие

Если вы читаете эту книгу, вы наверняка знаете, как тяжело жить и работать с ребенком или взрослым, не способным к эффективному речевому общению. Вам известно, что даже дети и взрослые либо не могут выразить свои желания и нужды, либо выражают их социально неприемлемым способом. Скорее всего, вы знаете, как они притягивают к себе и другим, а также ломают и портят предметы окружающей обстановки, связанные для них с трудностями в общении. Вы видите или испытываете раздражающие последствия неспособности человека к общению на его жизнь.

В этой книге представлено обобщенное описание системы общения при помощи обмена картинками (The Picture Exchange Communication System, сокращенно – PECS). Мы начинаем с рассмотрения общей картины, что общение нового поколения того, который является для обучения общению является систематическое структурированное учебной среды (будь то дома, в образовательных местах или в школе). Наш подход – **принцип перемены и обучения** – использует основную концепцию прикладного функционального (поведенческого) анализа, при этом подчеркивается важность развития навыков целенаправленного общения независимо от его модальности. Использование принципа перемены позволяет подготовить основу для обучения, уделяя особое внимание целенаправленным действиям и общению, включая взаимодействие с партнером и партнером и изменение поведения. Стратегия (или методика) обучения описывается в терминах структурированных заметных конкретных целей, шагов, стратегий взаимодействия поведения и направления навыков, методов обучения. Принцип перемены – один из нескольких подходов к обучению, в рамках которого акцентируется творчество и взаимодействие со стороны преподавателя, принятии мы соответствующих решений на основе имеющихся данных. Мы будем обращаться к элементу перемены на протяжении всего рассмотрения использования PECS.

Когда мы обсуждаем процесс подготовки к обучению мы опишем пять этапов, составляющих учебный план PECS. Мы рассмотрим несколько дополнительных навыков общения и узнаем на то, где и когда развивать эти навыки с помощью учебным планом PECS. Мы представим структуру процесса создания системы визуального взаимодействия, используемой для поддержки любой программы обучения навыков общения.

В подзаголовке главы руководящие представлено описание PECS в связи с книгой Б.Ф. Скиннера «Ферральные поведения» (B.F. Skinner: Verbal Behavior, 1957). В работе Скиннера описаны широкие функциональные, жесткие структурный анализ коммуникации. Мы рассмотрим последний этап PECS в терминах «вербальных операций» (согласно

предложено Селлиера). Кроме того, мы показывали, что предположения о том, что стратегия обучения с прояснением процесса не будет работать лучше, чем другие по мере освоения учащимися языка PECS.

Всех, кто проводит занятия с учащимися, мы приглашаем в свой клуб педагогов, тренеров или преподавателей. Мы не ищем в виду конкретную профессию. Мы твердо уверены, что занятия по системе PECS в обучении обязательно всегда предвзывает работу в команде, каждый член которой должен уметь использовать PECS; поэтому мы не будем проводить разрывов между разными членами команды.

Как пользоваться этим руководством

Данное руководство начинается с описания элементов, необходимых для описания эффективной среды обучения. После этого мы предлагаем вам определить целевые практические области и расскажем об этапах обучения по системе PDCS. Затем следует описание того, какие образцы можно увидеть, высказавшись у учителя интерактивными способами с помощью «Центрального перечня основных навыков целево-практического обучения».

Планируя обучение, учитывайте с описанием процесса подготовки к работе по системе PDCS. Вы увидите, что предварительных условий для начала работы с PDCS совсем немного. Там же указаны до каких этапов потребуется определить недостатки со стороны учителя.

Описание каждого этапа обучения состоит из нескольких разделов, составляющих план обучения, включая использование PDCS. С каждым разделом связаны особые «наводящие подсказки», которые помогут вам быстро найти нужный раздел.

Конечная цель. Это ожидаемый результат определенного этапа или описание того, что ваш ученик должен уметь по окончании этапа. Цель описывается в терминах поведения, то есть указываются наблюдаемые, измеримые варианты поведения, которые должен усвоить ваш ученик.

Обоснование. Мы хотим, чтобы вы знали, почему мы транслируем определенные навыки в определенной форме. Последовательность обучения выстроена, закрепления в каждом учебном этапе, отражает нормальный процесс развития речи. На каждом этапе ученик будет получать новый навык, на основе которого смогут развиваться другие навыки на последующих этапах работы.

В главе «Практика грамматики и обучения» вы прочтете о том, насколько важную роль в эффективном обучении играет правильное использование стратегий повторения. Данная информация – это список или напоминание для вас о том, какой новый навык необходимо приобрести данным образом.

Попытайтесь
перенести идеи, изложенные
в руководстве на эту книгу.





Структурированная учебная среда

Обстановка. Каждый этап начинается с занятии в условиях структурированной учебной среды. Такие занятия проводятся с использованием полного набора готовых инструментов и с учетом конкретной цели урока.

В разделе «Обстановка» дается ответы на вопросы «что?», «кто?» и «как?», однако педагогом участвует в преподавании на данном этапе, какие материалы должны быть в наличии для проведения эффективного занятия, как должны располагаться педагоги и рабочие по отношению друг к другу.

Примечание

1. Рядом с таким «коровячком» можно прописать дополнительные области характера, которые необходимо учитывать в ходе занятий на каждом этапе.
2. Многие замечания повторяются от этапа к этапу, поскольку их учет необходим для правильного использования PECS.

Стратегия обучения

Обучение каждому новому навыку связано с использованием определенной стратегии обучения. Эти стратегии в общем чертах рассмотрены в главе «Фундаментальные принципы в обучении», а в данной главе в список включены все стратегии обучения, дается их подробное описание.

Исправление ошибок

Посмотрите на то, что мы очень тщательно подумали в отношении выделенной заглавной буквы и старались предусмотреть все возможные затруднения, чтобы не было никаких ошибок. Если такие ошибки все-таки появились, мы должны понять методичкой их исправления. В рамках системы PECS используются две основные стратегии работы над ошибками: четырехэтапная процедура исправления ошибок и стратегия обратных знаков. Их описание вы найдете в этом разделе.

обратите
внимание

Этот «серийный знак» предупреждает вас о необходимости обратить внимание на ваше собственное действие. Информация, которую мы даем в этом разделе, может показаться очевидной во время профессионального руководства, но, вероятно, ее будет легче усвоить на виду и вне урока, когда вам придется учитывать множество других факторов. Если вам покажется, что знания пропали не так, как вы ожидали, — может оказаться полезным перечитать этот раздел.



Неформальная учебная среда

Обстановка. В этом разделе описывается занятие, проводимое «не за столом». Мы стремимся к взаимодействию с самого начала обучения, потому что этого раздела вы узнаете, каким образом можно планировать и предоставлять возможности общения в течение всего дня.

Оценка работы педагогов

Качество обучения учащихся зависит от квалификации педагога, поэтому педагоги должны периодически оценивать собственные знания и навыки по мере реализации системы PECS. В описании каждого этапа вы найдете список возможных для педагога навыков. Полный перечень представим в Приложении Г.



Совмещение с дополнительными навыками

PECS является частью комплексной программы обучения общению. Мы специально связали коммуникативные навыки, изложенные в учебной части программы обучения PECS. В этом разделе мы расскажем читателю о том, какие дополнительные навыки необходимо тренировать у учащихся параллельно с обучением навыкам, представленным учебной частью PECS.



? Часто задаваемые вопросы

Уже много лет мы получаем письма с вопросами о PECS. Мы хотели ответить учреждениям и семьям, где применялась система PECS. Вопросы – это естественно составная часть процесса оценки преподавателя результатов занятий. Мы отвечаем на основе интересов, справедливых как детям, и даны ответы на них в форме ответов каждого этапа.

Хорошие идеи

В этом разделе представлены идеи, объединяющие вашу работу по системе FECS. Даются советы по подготовке, систематизации и контролю карточек. Предлагаются варианты корректировки учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого учителя.

Как понять, что умение усваивает урок? Как понять, делает ли ваш ученик успех или сдает познания? Единственный способ узнать об этом — систематическая оценка достижений учащегося на основе заданных критериев. Это означает, что необходимо собирать данные! В разделе «Конечная цель», с которого начинается описание каждого этапа, перечислены действия, которых вы должны добиться со стороны учащегося. В завершение описания каждого этапа даются формулы (таблицы), которые помогут вам оценить успехи каждого учащегося. Подробные бланки бланки формул вы найдете в Приложении G.

На протяжении всей книги мы используем множество графиков, формул, контрольных списков и т.д. В рукописях даны образцы их заполнения, а пустые бланки представлены в Приложении.



Наим.	Описание	Инструмент
1. Проверка и подготовка		
2. План		
3. Оценка	Дата	Путь
4. Проверка и оценка		
5. План		
6. Проверка и оценка		
7. Проверка и оценка		
8. План		
9. Оценка		
10. Проверка и оценка (обратная)		
11. Обратная связь		
ИСТОРИЯ ИНСТРУКЦИЙ		
12. Проверка и оценка (или выделение)		
13. Оценка		
14. План		
15. Оценка		
16. Проверка и оценка		
17. Проверка и оценка		
18. План		
19. Оценка		
20. Проверка и оценка (или выделение)		
21. Обратная связь		
22. Проверка и оценка		
23. Проверка и оценка		
24. План		
25. Оценка		
26. Проверка и оценка (или выделение)		
27. Обратная связь		
28. Проверка и оценка		
29. Проверка и оценка		
30. План		
31. Оценка		
32. Проверка и оценка (или выделение)		
33. Обратная связь		
34. Проверка и оценка		
35. Проверка и оценка		
36. План		
37. Оценка		
38. Проверка и оценка (или выделение)		
39. Обратная связь		
40. Проверка и оценка		
41. Проверка и оценка		
42. План		
43. Оценка		
44. Проверка и оценка (или выделение)		
45. Обратная связь		
46. Проверка и оценка		
47. Проверка и оценка		
48. План		
49. Оценка		
50. Проверка и оценка (или выделение)		
51. Обратная связь		
52. Проверка и оценка		
53. Проверка и оценка		
54. План		
55. Оценка		
56. Проверка и оценка (или выделение)		
57. Обратная связь		
58. Проверка и оценка		
59. Проверка и оценка		
60. План		
61. Оценка		
62. Проверка и оценка (или выделение)		
63. Обратная связь		
64. Проверка и оценка		
65. Проверка и оценка		
66. План		
67. Оценка		
68. Проверка и оценка (или выделение)		
69. Обратная связь		
70. Проверка и оценка		
71. Проверка и оценка		
72. План		
73. Оценка		
74. Проверка и оценка (или выделение)		
75. Обратная связь		
76. Проверка и оценка		
77. Проверка и оценка		
78. План		
79. Оценка		
80. Проверка и оценка (или выделение)		
81. Обратная связь		
82. Проверка и оценка		
83. Проверка и оценка		
84. План		
85. Оценка		
86. Проверка и оценка (или выделение)		
87. Обратная связь		
88. Проверка и оценка		
89. Проверка и оценка		
90. План		
91. Оценка		
92. Проверка и оценка (или выделение)		
93. Обратная связь		
94. Проверка и оценка		
95. Проверка и оценка		
96. План		
97. Оценка		
98. Проверка и оценка (или выделение)		
99. Обратная связь		
100. Проверка и оценка		
101. Проверка и оценка		
102. План		
103. Оценка		
104. Проверка и оценка (или выделение)		
105. Обратная связь		
106. Проверка и оценка		
107. Проверка и оценка		
108. План		
109. Оценка		
110. Проверка и оценка (или выделение)		
111. Обратная связь		
112. Проверка и оценка		
113. Проверка и оценка		
114. План		
115. Оценка		
116. Проверка и оценка (или выделение)		
117. Обратная связь		
118. Проверка и оценка		
119. Проверка и оценка		
120. План		
121. Оценка		
122. Проверка и оценка (или выделение)		
123. Обратная связь		
124. Проверка и оценка		
125. Проверка и оценка		
126. План		
127. Оценка		
128. Проверка и оценка (или выделение)		
129. Обратная связь		
130. Проверка и оценка		
131. Проверка и оценка		
132. План		
133. Оценка		
134. Проверка и оценка (или выделение)		
135. Обратная связь		
136. Проверка и оценка		
137. Проверка и оценка		
138. План		
139. Оценка		
140. Проверка и оценка (или выделение)		
141. Обратная связь		
142. Проверка и оценка		
143. Проверка и оценка		
144. План		
145. Оценка		
146. Проверка и оценка (или выделение)		
147. Обратная связь		
148. Проверка и оценка		
149. Проверка и оценка		
150. План		
151. Оценка		
152. Проверка и оценка (или выделение)		
153. Обратная связь		
154. Проверка и оценка		
155. Проверка и оценка		
156. План		
157. Оценка		
158. Проверка и оценка (или выделение)		
159. Обратная связь		
160. Проверка и оценка		
161. Проверка и оценка		
162. План		
163. Оценка		
164. Проверка и оценка (или выделение)		
165. Обратная связь		
166. Проверка и оценка		
167. Проверка и оценка		
168. План		
169. Оценка		
170. Проверка и оценка (или выделение)		
171. Обратная связь		
172. Проверка и оценка		
173. Проверка и оценка		
174. План		
175. Оценка		
176. Проверка и оценка (или выделение)		
177. Обратная связь		
178. Проверка и оценка		
179. Проверка и оценка		
180. План		
181. Оценка		
182. Проверка и оценка (или выделение)		
183. Обратная связь		
184. Проверка и оценка		
185. Проверка и оценка		
186. План		
187. Оценка		
188. Проверка и оценка (или выделение)		
189. Обратная связь		
190. Проверка и оценка		
191. Проверка и оценка		
192. План		
193. Оценка		
194. Проверка и оценка (или выделение)		
195. Обратная связь		
196. Проверка и оценка		
197. Проверка и оценка		
198. План		
199. Оценка		
200. Проверка и оценка (или выделение)		
201. Обратная связь		
202. Проверка и оценка		
203. Проверка и оценка		
204. План		
205. Оценка		
206. Проверка и оценка (или выделение)		
207. Обратная связь		
208. Проверка и оценка		
209. Проверка и оценка		
210. План		
211. Оценка		
212. Проверка и оценка (или выделение)		
213. Обратная связь		
214. Проверка и оценка		
215. Проверка и оценка		
216. План		
217. Оценка		
218. Проверка и оценка (или выделение)		
219. Обратная связь		
220. Проверка и оценка		
221. Проверка и оценка		
222. План		
223. Оценка		
224. Проверка и оценка (или выделение)		
225. Обратная связь		
226. Проверка и оценка		
227. Проверка и оценка		
228. План		
229. Оценка		
230. Проверка и оценка (или выделение)		
231. Обратная связь		
232. Проверка и оценка		
233. Проверка и оценка		
234. План		
235. Оценка		
236. Проверка и оценка (или выделение)		
237. Обратная связь		
238. Проверка и оценка		
239. Проверка и оценка		
240. План		
241. Оценка		
242. Проверка и оценка (или выделение)		
243. Обратная связь		
244. Проверка и оценка		
245. Проверка и оценка		
246. План		
247. Оценка		
248. Проверка и оценка (или выделение)		
249. Обратная связь		
250. Проверка и оценка		

THE PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM
A SYSTEM FOR THE EXCHANGE OF PICTURES
AND INFORMATION BETWEEN
TELEVISION STATIONS AND
OTHER COMMUNICATIONS
SYSTEMS

1978



Принцип пирамиды в обучении*

* По материалам книги «Принцип пирамиды в обучении аутистов» ("The Pyramid Approach to Education in Autism") Девин Сокам и Билл Куршар-Аксрофф (Andy Reedy, Ph.D. and Beth Sulzer-Aksroff, Ph.D.) (Pyramid Educational Products, Inc., 2001).

Принцип пирамиды в обучении



Преподавание – очень сложный процесс. Были бы прекрасны, если бы он был простым. Учитель был бы полностью провозглашен занебесную выдаль, особую ступенью на лестнице. Однако мы понимаем, что действительность гораздо сложнее и многограннее, чем любая линейная модель. Безусловно, реальная модель, оптимизированная элементарно, необходима для создания эффективной образовательной среды, поэтому под названием «Принцип пирамиды в обучении» (см.: Вильд, 2006; Вильд, Либен-Гартуф, 2001). Пирамида трехмерна и имеет широкое устойчивое основание, которое должно быть построено до того, как над ним будет задвигаться вся остальная часть пирамиды. Каковы же ключевые элементы этого подхода?

Вспомните свое первый опыт работы с детьми (или подростками) с арт-терапией или другими комплексными развивающими программами. Вы наверняка приходилось сталкиваться с такой ситуацией, когда ребенок проявляет множество действий, иногда не приходящих нас и восторженности, плачет, бесцельно бегает туда-сюда, переворачивает мебель и другие предметы в классе или дома, кричит, плачет, устраивает истерики, притягивает себя себе или другим. В то же время, скорее всего, вы замечали, что многие навыки у него отсутствуют (например, целенаправленные движения, осознанное взаимодействие, соответствующее выражению лица, способность к смене ролей, умение уделить внимание нескольким, с какой-то точки зрения, вещам). Таким образом, вы наблюдаете ряд первичных нарушений, которые необходимо устранить, и которые отсутствуют у данного ребенка. Взаимодействие взрослых, стоящих перед учителем, планирующих занятия с таким новым учеником: «С чего начать? Следует ли мне бороться с одними чертами поведения или пытаться развивать другие?»

Одна из традиционных подходов заключается в том, чтобы попытаться устранить первичные или базовые нарушения и в итоге «подготовить ребенка к обучению». Однако такой подход основывается на предположении, что обучение возможно лишь в том случае, когда уже за несколько секунд до начала занятия ребенок самостоятельно сидит на стуле, сложив руки на колени и глядя на учителя. С точки зрения психоаналитического анализа такое явление весьма спорно, поскольку оно подразумевает, что обучение невозможно до тех пор, пока не достигнут какой-то магической «критической точки». Мы знаем, что дети могут учиться в любой ситуации – хотя и не всегда тому, чему мы хотим их научить. Ключевым нам, учителям, «критическим» является начало работы, если ребенок сидит на стуле и внимательно слушает, но удерживать рабо-



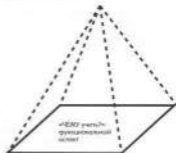
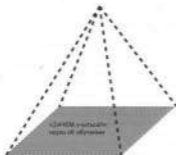
ду учителей – во время урока. Такая задача при планировании обучения – определить, что вам нужно сделать, чтобы повысить эффективность занятий. Поведение некоторых детей может мешать им обучаться или мешать другим ученикам. Однако во многих случаях неадекватное поведение может стать следствием плохого планирования занятий. Мы предпочитаем разрабатывать уроки таким образом, чтобы ученики мог учиться, не обязательно прибегая к неэффективному или неадекватному поведению. Более того, как только констатируется неадекватное поведение, перед любой попыткой устранить неадекватное поведение (либо снизить частоту или интенсивность его проявления) мы должны сначала определить, почему возникает такое поведение, и затем рассмотреть что-то другое, соответствующее тем же требованиям, но более социально приемлемое.

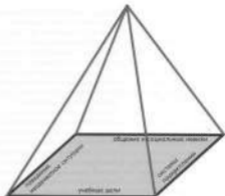
Термины «прикладной анализ поведения» (Applied Behavior Analysis, ABA) и «обучение на основе отдельных проб» (Discrete Trial Telemetry, DTI) не являются синонимами. DTI – это один из стратегий в рамках ABA.

В основе принципа пирамиды лежит прикладной анализ поведения – метод, разработанный в рамках науки об обучении. Исходное допущение прикладного анализа поведения (АВА) и принципа пирамиды в обучении заключается в том, что поведение связано с факторами среды (в том числе внутренними факторами индивидуума). Если мы знаем, каковы суть процесса обучения, мы будем лучше готовы к эффективному обучению и/или развитию.

Элементы основания пирамиды

Работу строителя необходимо прочный фундамент, и принцип пирамиды – не исключение. В основании пирамиды лежат четыре элемента, связанные с двумя вопросами: «Чему учить?» и «Каким учить?». Разумеется, проблема поведения, неадекватного ситуации, является одним из элементов основания, но сначала подробнее рассмотрим другие составляющие пирамиды.





Функциональные цели
связаны с навыками,
необходимыми
для развития
самостоятельности.

Функциональные цели

Первый из рассматриваемых элементов связан с тем, чему мы должны научить детей: это так называемые функциональные цели. Надо быть при обучении детей с пониманием и другими возможностями индивидуальными развитием ребенка быть такой же, как и при работе с другими другими детьми: обучать их навыкам, которые позволят им по окончании школы поступить хорошую работу и начать жить отдельно от родителей. Подчеркиваем: важно постоянно говорить, что мы учим ребенка учиться тем навыкам не для того, чтобы в результате добиться: «Он унесет чашку на уровне третьего класса», а потому, что умение читать и математические навыки помогут ему найти лучшую работу или обеспечить ему более независимую жизнь.

С интересом функциональных целей связаны и такие вопросы в главу функциональных навыков. Например, предположим, что в отношении текущего уровня развития нашей школы и школы учителя указали, что они не различают цвета. Указано в индивидуальном учебном плане цель «Научить Мари различать цвета», большинство учителей подготовит для Мари урок о цветах. При стандартном подходе перед Мари поставят красный и синий кубики и спросят: «Дотренируйся до правильного кубика» (или проведут другой способ работы: задание такого типа). Но как педагогов беспокоит тот факт, что задание не является методике не очень показательны для преподавания, а также не вызывают особого интереса у учащихся (особенно у девочек), не способных ему участвовать и заниматься только для того, чтобы сделать приятное

способу учителя). Однако авторам представляется только в том, насколько интуитивно может быть подобное задание, но и в том, насколько важно такое задание с другими важными навыками, как коммуникативный навык будет использоваться в реальной жизни. Сомневаемся, что в повседневной жизни Миря будет когда-либо сталкиваться с просьбами допрыгнуть до потолка или красить зубки.

Представим, если бы она действительно Миря красила зубки. Чтобы выполнить это задание, она должна пойти в ванную комнату и отскочить свою зубную щетку среди волос на щетке, принадлежащих ее парикмахершам. Скорее всего, эти зубки будут иметь цвет своей зубной щетки. Приведите до этого задания за столом и выполнение задания типа отскока на красной зубки к автоматическому обладанию индивидуальными навыками и не перекоску на зубные щетки и волосы? Ум, критической мыслит, что такой парикмахер красит зубы далеко не всегда. Многие учителя соглашаются с тем, что предлагается задание ребенка рисовать зубы так же – на этот раз с зубными щетками и волосами. Однако, что учителя Миря красила зубки – важный функциональный навык. Но мы не можем сказать, что же об учителях, которые пришли до рисования зубки. Существует ли доказательства того, что обучение ребенка цветом с помощью зубки более эффективно, чем обучение с помощью зубной щетки? Ответ прост: нет! Тогда почему бы спросить, почему же столь многие из нас занимают занятия с зубками? К сожалению, наиболее вероятно объяснение заключается в том, что зубки использовать проще, чем зубные щетки. Мы уверены, что учителя, которые используют функциональные щетки (в данном случае – навыки рисования зубки, навыки для Миря), получили сторукий, поскольку получают выигрывают считать время, необходимое для полного усвоения навыка.

Мощные системы подкрепления

Второй базовой элемент основан на теории – это использование мощных систем подкрепления. Одна из проблем в данной области – необходимость принять, что не учителя, а сами учащиеся решают, что для них является вознаграждением. С этой проблемой связаны также основные трудности, эффективные для учителя. Однако, несмотря на то что мы должны работать над развитием новых источников вознаграждения для учащихся (например, то же самое вознаграждение не должно быть связано с уроком искусствоведения), подобные вознаграждения требуют времени. Пока новые стимулы еще не станут эффективными, мы должны использовать все способы, доступные на данный момент (например, если они не связаны для учителя или других людей).

Подчеркнем, что для успешного выполнения задания необходимо использовать такие подкрепляющие стимулы, которые являются наиболее «естественными» в каждой конкретной ситуации. Например,



Каждый урок начинается с выслушивания аудиозаписи награды и сообщения о ней.



1/2 сек.

«Дайки жалюзи светит»

учителя/ученик =
начальник/подчиненный

естественной награды роботу, своему индивидууму хрюшонки, будет разрешено поблизать на улице. Начиная обучать робота звуковому хрюшонку, мы используем стратегию «подкрепляющий стимул выжидал, то есть сразу даем роботу награду, каков образом его действие будет поощрено. Например, если Фабри бегает по комнате бесцельно, мы скажем: «Фабри, пойдешь на улицу!» Затем, когда Фабри возвращается к двери, мы прибавим: «А чтобы пойти на улицу, вам надо нажать хрюшонка!» Таким образом, когда Фабри все-таки движется к двери, поощрением станет прыжок (а не такая-нибудь выбранный случайным образом награда вроде конфеты).

Конечно, мы также должны помнить, что, хотя поощрение за успешное выполнение какого-либо действия должно быть как можно быстрее осуществлено, во многих случаях подкрепляющий стимул потребуется уже в виде выполнения задания. В нашем примере, в то время как Фабри выполняет звуков (а это сложная последовательность действий), мы можем использовать поблизание аудиозаписи хрюшонки, хотя по мере того как хрюшонка-либо задание даже ей походить, так долго как требуется задание. Таким поблизание поощрением мы определяем как «подкрепление в виде выполнения задания».

Еще один важный вопрос, связанный с использованием подкрепляющих стимулов, касается выбора правильного момента для подкрепления. Все мы помним, что подкрепление должно состоять непосредственно из действия или действия навыка. Хотелось бы уточнить значение слова «непосредственно»: мы имеем в виду то, что подкрепление должно быть как можно раньше привнесено в связь между эффективностью подкрепляющего стимула. При обучении робота какому-либо навыку, в том числе и с помощью языка РНС, учителя должны найти возможность обеспечить положительную обратную связь в течение нескольких секунд после его окончания.

Со скоростью подкрепления связаны также факторы дифференцированного использования подкрепляющих стимулов. Здесь имеется в виду, что мы можем поощрять одно действие, но не поощрять другое или же поощрять разные действия с различной силой. В последнем варианте поощрение последует за любой реакцией, но если по ней, связанная с поблизанием поощрением, будет предпочтительнее. Таким образом, мы в любой случае обеспечиваем положительный фон, но при этом показываем, что есть реакция лучше, чем та-.

Взаимодействие с учителем - один из важнейших аспектов принципа параморды. Мы считаем, что учителям следует предлагать «исполнить задание» - Зачем же тактичить с детьми с учителями? Дело в том, что учителя ожидают от учащихся, что те будут учиться. Обучаясь специально с конкретным поощрением, то есть после урока учащиеся должны уметь делать нечто, что они не могли выполнить до урока (например, сказать что-то, использовать новую картинку, ответить вопросом на вопрос, пропеть выученную Геттибергерскую речь и т.д.). Зачем, учителям тогда, чтобы учащиеся что-то сделали (например) для них? Таким образом,

Что я буду делать?
Скільки в це стоїть пограти?
Ким же зрештеш?
Будь же дитиною!
Висновок: чи брати «вступити»?



отношения между учителями и учениками зависят от отношения между родителями и педагогами: родители считают, что педагогический склад есть-то никому-то работу для него. Когда мы взаимодействуем с учителями, мы переосмысливаем «босса». В то же время, мы как социальные учителя, мы тоже работаем на кого-то – на нашего социальника. Вступая в работу, мы можем определить свои статусы относительно наших социальников с помощью тех, которые мы используем, чтобы переосмыслить и то ситуацию нашего общения с учителями. Если я не знаю, сколько мне заплатить за работу, я не работаю за них. В работе с учителями мы используем такие же взрослые привилегии: нет прощания – нет урока!

Так, перед тем как заниматься на работу, мы хотим знать, сколько нам заплатят и когда, сколько дней отгулов нам положено и т.д. Если того, даже если мы общаемся с прекрасными профессионалами педагогами (знаем, что в нас босс тоже!), мы требуем соблюдения контракта в трудовой форме, то есть наставником на конкретном подтверждении статуса. Мы считаем, что те условия, которые важны и ценны для нас, должны действовать и для наших учеников. Они тоже заслуживают того, чтобы по крайней мере знать, сколько заработают в итоге (то есть «интереснейшей статусу нашему!»), когда они получат их и когда они смогут отгулять в ходе урока. И им тоже необходимо выработать подтверждение от нас: кто-то с нами? Проверка, как далеко требования являются нам понятными, но в конце концов мы увидим, насколько легко реализовать эту вещь.

Общение и социальные навыки

Следующий элемент программы – **интерактивное общение и социальные навыки**. Общение предполагает определенные формы взаимодействия между людьми. Мы предлагаем следующие определения интерактивного общения:

интеракция – это форма взаимодействия, основанная на взаимном влиянии, который, в свою очередь, осуществляется согласно с другим взаимодействием, которое или социальное взаимодействие.

В данном определении мы описываем взаимодействие между тем, кто отвечает, и тем, кто расширяется, независимо от того, используется ли при этом речь. Если отсутствует «субъект», то действие – это взаимодействие в себе (привлечение каких-либо людей – не может быть коммуникативным).

Мы выделяем две основные функции, выполняющие побуждающие нас осуществлять общение. В некоторых ситуациях мы можем

Все связанные с общением вопросы, кратко затронутые в этом разделе, будут более подробно рассмотрены в следующей главе.

Большая часть этого раздела основана на материалах работы Е.Ф. Смирнова «Нервные поведения» (1957).

www.ictv.ru/ru/izdatel/izdatel.htm

или требуем чего-либо. Я могу познать вас, приняв участие сама или у вас. Реуказание, или согласием, такого типа коммуникативным будет проявлять подражание. С другой стороны, иногда ребенок, увидев что-то интересное, может произнести название предмета или события не для того, чтобы познать эту вещь, а для того, чтобы начать с кем-нибудь, проследить разговор (например, чтобы мама ответила: «Да, это красивая вещь!»). В таком случае результат по своей сути социален. Когда мы работаем с малышами детско-детскими, мы говорим, что для них социальное подражательное стимулы обычно не являются эффективной мотивацией. Таким образом, при выборе типа урока по объектам мы должны исходить из того, какие типы подражательных стимулов эффективны для конкретного учителя.

Полное результаты обучения, также важно учитывать обстоятельства, при которых происходят эти обучения. Понять, как человек с почечной и речью, малыш может успешно сказать: «Печенье!» В других случаях ребенок может сказать «печенье», только если кто спрашивает: «Что тебе хочется?» или «Что ты видишь?». Наконец, ребенок может сказать «печенье» только тогда, когда кто-то произносит это слово и обращает ребенка повторить это. В каждый из этих трех ситуаций ребенок повторяет слово «печенье». Хотя форма поведения, но акты по сути представляют собой разные типы поведения. Таким образом, прокладывая взаимодействия – это не то же самое, что реакция на подсказку или приглашение. Эти три типа поведения изначально усваиваются последовательно друг от друга (взрослым детям, не только детям с нарушениями развития). То есть на ранней стадии развития усвоение одного типа поведения (например, повторение сказанного слова) не приводит автоматически к усвоению других типов: инициативного взаимодействия или реакция на подсказку (то есть может не произойти обобщение этих типов реакций). Мы видим, что одновременно с опытом обучения осуществляется все быстрее, но пока пока не происходит, мы должны планировать обучение каждому ребенку в отдельности.

Обучение осуществляется в двух направлениях. Мы можем увидеть огромную важность интерактивности (особенности ребенка) прожить желанно и избежать потерь, но мы также хотим, чтобы ребенок воспринимал обучение и имену с нашей стороны. Переход от осуществления обучения к пониманию коммуникативной со стороны других на ранней стадии развития также не происходит автоматически. Ребенок может понимать слова, но не уметь его использовать, но он может и научиться говорить его, при этом не понимая то же слово, когда кто произносит другие.

В нашем обществе речь является наиболее распространённым и, что очевидно, наиболее предпочтительным средством общения. Однако даже те из нас, кто умеет разговаривать, используют и другие формы коммуникации, чтобы усилить впечатление, произносимые словами словесно: мы можем выражение лица, жестовые язык, жестовыми и звуковыми сигналами. Жесты могут быть формальными и объективными и

ные вещи. Кроме того, мы используем различные средства для того, чтобы читать и писать, а также понимаем огромную ценность визуальных знаков и сигналов окружающей среды (отныне световых, звуковых, тактильных, запаха и т.д.). Должно ли развитие речи непременно предоставлять возможность других типов общения? Естественно, нет. Мы все знаем, что некоторые люди умеют использовать язык жестов и даже читать и писать, не будучи при этом способными разговаривать. Таким образом, в том случае, если ребенок не умеет общаться, мы можем выбрать различные подходы к обучению в зависимости от того, какую тему коммуникации мы собираемся его обучить.



Предотвращение и исправление поведения, неадекватного ситуации

Последний элемент исправления поведения связан с предотвращением и исправлением поведения, неадекватного ситуации (ПНС). В этой области важно различать форму, которую принимает поведение, и то, почему такое поведение возникает, то есть его функцию. Кроме того, эффективность вмешательства зависит от четкого понимания функции неадекватного поведения.

Выделяются три основных типа функций:

- 1) поведение, позволяющее избежать доступ к определенному типу последствий (внимания, внимания, сенсорная стимуляция, различные действия);
- 2) поведение, позволяющее избежать определенных результатов (социальных, физических или сенсорных последствий);
- 3) поведение, вызванное непреднамеренными событиями, включая отсутствие или резкое сокращение ожидаемого поведения, появление боли и др. или наличие модели неадекватного поведения.

Для эффективного вмешательства требуется выявить функцию поведения, неадекватного ситуации, и удостовериться, что будет поддерживаться функциональное эквивалентное альтернативное поведение (ФЭАП).

Это означает, что если ребенок бьет себя по голове, чтобы привлечь внимание, – тогда его нужно научить стучать пальцами, хлопаять в ладошки у других. Если ребенок бьет себя по голове, чтобы избежать чего-то,

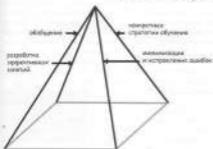
ФЭАП = функционально эквивалентное альтернативное поведение

или какой-либо звук, то это, конечно, нужно научить прощать и говорить или прерывать в занятии. Если ребенок бьет себя по голове, то-

Знать что только что кто-то сказал ему, что на улице дождь и пойти и идти гулять, — значит, ему нужно научиться ждать. Следует учесть, что замечательное поведение должно выполняться ту же функцию, что и ПНС.

Существует множество эффективных стратегий преподавания, в том числе и в условиях, как правило, присущих и преподаванию ПНС. Успешные варианты преподавания также включают планирование прямой реакции при вовлечении ПНС в стратегию, планирование отсутствия ПНС или проявления альтернативного поведения.

Элементы вершины пирамиды



Верхняя часть модели затрагивает вопрос о том, как обучить эффективно. Перед тем как начать преподавать урок, мы разрабатываем план обобщения нового навыка. Мы планируем эффективные уроки, применяя стратегическое обучение, соответствующую конкретному типу преподаваемого навыка. Перед началом обучения мы проектируем возможные типы ошибок, которые можно сделать ученик, и разрабатываем план реагирования на такие ошибки.



Обобщение

Планируя обучение новому навыку, мы должны понимать, каковы образом этот навык поможет нашему ученику сразу же или в будущем стать более самостоятельным. Другими словами, мы должны задать, каковы навыки есть. Будет ли этот навык использоваться как «ступенька» на пути к следующему навыку? Или же мы будем преподавать его просто тогда, как будет удобнее обучать навык? Даже не учитывая необходимость применять принципы — ясное внимание и пробное обобщение с самого начала урока. Мы полагаем, что нельзя начинать работать над усвоением навыка и только потом задумываться об обобщении; напротив, важно еще до начала занятия понять, к какому результату в будущем оно должно привести.

Разработано множество стратегий поддержки процесса обобщения на разных этапах обучения. Количество таких стратегий увеличивается постепенно, незначительные изменения, которые накапливаются в процессе работы и приводят в итоге к значительному усложнению навыков. Суть заключается в том, что изменение должно быть

достаточно заметными для того, чтобы учитель понимал, что они произошли, но при этом не очень большими, чтобы ученик не заметил реакции. Высшие такие поведенческие изменения в ходе занятия – один из ключевых аспектов всей модели.

Можно выделить два типа таких изменений. Во-первых, мы можем применять изменения в факторах стимулов. Факторы стимулов связаны с «ситуацией» локалы, присутствующими при реализации задачи (может ли ученик проводить данное действие без вмешательства наблюдателя со стороны учителя или в присутствии большого количества людей?). Факторы стимулов также связаны с местом, где происходит действие (может ли ученик сделать бумербаг на разных кружках?), а также – с тем, может ли ученик проводить данное действие независимо от времени суток (попросит ли он идти в любой момент, когда ему понадобится, или только во время урока?). Кроме того, факторы стимулов связаны с типом материала, используемого при выполнении ключевого задания (например, может ли ученик доложить или пойти в красную комнату, и красную рубашку сделать, и красное платье, и красный стул?). В той мере, как рассмотрим также ряд факторов окружающей среды (присутствует ли ученик другой локалы в топе, когда они входят в комнату, и тогда, когда входит он сам?).

Во-вторых, мы наблюдаем за изменением факторов реакции ученика, таких как сила реакции, процент успешности, продолжительность, сложность, точность, достоверность и скорость. Например, мы изучим ребенка, как можно помочь работе доверительной команды: разложить карту по лучшим вариантам учителей. Однако, перед тем как мы попытаемся также «исследовать», мы должны оценить факторы реакции. Может ли ребенок применить знание о том, как идти (или разбить все стены)? Быстро ли он разлагает знания и может ли запомнить эти достаточно долго время? Может ли он разложить знания только так учителя, как они взаимодействуют с буквой «С»? Насколько точно он выполняет задание? Даже если он может сортировать карту в течение 20 минут, сможет ли он делать это пять дней подряд?

Факторы реакции

1. Число реакций
2. Процент успешных действий
3. Продолжительность действия
4. Сложность реакции
5. Точность реакции
6. Долговременность реакции
7. Скорость выполнения действия

Факторы стимулов

1. Люди:
 - a) необходимая дистанция при наблюдении
 - b) число присутствующих при выполнении задания
2. Место
3. Время суток
4. Типы материалов
5. Изменения в окружающей среде:
 - a) ученик входит в комнату/кто-то другой входит в комнату
 - b) инициатива / реакция



Разработка эффективных занятий

Нам следующий шаг при планировании обучения – рассмотреть факторы, связанные с индивидуальной эффективностью личности. Для каждого отдельного человека существуют наиболее подходящий тип занятий. При выборе типа занятия мы руководствуемся тем, какие элементы будут включать урок.

1. Сравнительно простые инструкции и простые решения, адаптированные учителем. В этом случае мы используем формат **«Активные игры»**.

Примеры:

- «Как тебе звук?»
- «Проведи линию от А до Б».
- «Дай мне квадратные печенье».

2. Наоборот, представляем собой ряд отвлеченных решений, стимулируя друг за другом в определенном порядке и, как правило, индифферентных учителем. В таком случае мы используем формат **«Исследования личности»**.

Примеры:

- мыть руки
- запечатать художественную поделку
- убрать столовое серебро

3. Действия, инициируемые ребенком в ответ на естественным образом возникающие стимулы со стороны физической (предмета) или социальной (друг) среды. В этом случае мы используем формат урока, инициированного учителем (в том числе ситуационные уроки).

Примеры:

- сопеть в тишине, когда хочется пить
- похрюкивать по-другому, увидев ее
- прокомментировать выставкой гримовый мук

Поскольку рано или поздно каждой ученице ставится по плану типичный урок, учителя должны разработать эффективные стратегии обучения для каждого из этих типов. При этом данные факторы должны быть объединены с другими ключевыми принципами периода, например, с интересом высказывая функциональным целям. Так, в ходе некоторых занятий потребуется взаимное повторение действий, и во время них на других уроках повторение одного и того же действия абсолютно ригидно будет являться неэффективным. Когда ребенок учит-



се записать заново средство в искусственную машину, бессмысленно заставлять его повторять это действие многократно, а потому мы должны будем распределить обучение на несколько этапов в течение одного дня или даже нескольких дней. Если учитель учится играть футболу, важно, чтобы он делал это в подходящее время, например, мы можем попросить его сыграть футболку перед уроком физиологии. Бессмысленно было бы просить его играть футболку, а затем дать се, потом опять играть, опять дать и т.д., потому что в реальной ситуации вряд ли придется когда-либо так делать.

С другой стороны, если учитель решает математическое задание, было бы разумно решать несколько примеров подряд, а не по одному примеру в день. Когда он выполняет чистую работу по индивидуальной машине, стоит попросить его повторить эту работу не на местах, а не ставить на месте только что-нибудь одно каждый раз, когда фигурирует искусственная машина.

Конфетные стратегии обучения

При разработке учебных планов уровня мы должны учитывать возможность применения *конфетных стратегий обучения*. Большинство уровней включает и свои этапы, когда учитель помогает ученику выполнить какое действие. Такая помощь может выражаться в различных формах: вербальной, жестовой, имитационной или физической. Мы считаем, что урок успешен, если по его окончании ученик способен самостоятельно выполнить нужное действие без какой-либо помощи, следовательно, наша цель — исключить все подходы, которые используются в качестве помощи ученику. Как только подходить исключены, нашк реализуется в ответ на искусственный стимул: слова, физической, слуховой либо визуальной. Такие подходы называются *реинфорсирующими стимулами*, потому что теперь они обладают стимуляционным контролем над новым поведением (то есть запускают соответствующее поведение поведением или стимулом). Например, если мы работаем с учеником, который способен повторять слова, мы можем говорить ему слова и продолжать поведением этого предмета. В ответ ребенок также совершит поведение он симметрирует наши действия. После нам нужно будет начать показывать видео, чтобы ребенок произнес соответствующее слово: это знает, что стимульный контроль переключит от слова-стимула к символу-предмету.

Мы проводим различие между подкреплением и стимулом. Если ученик производит действие в ответ на стимул, мы должны работать над им исключительно. Если же ученик производит действие в ответ на стимул, мы не должны устранять его. Например, ученика средней школы знает, что, когда произносят слово, нужно сесть в класс. Например, ученикам необходимо также знать вербально-математические («Дан и плюс»). Такие математические представления собой показывают, и мы должны, что со временем необходимость и той отдают; в то же время



Иногда подсказки, чтобы действие проходило успешно, не являются **сигналами**.

сигнал (знак) мы убрать не собираемся. Еще один пример подобной дифференциации – дорожный знак «Стоп», который можно рассмотреть и как подсказку, и как сигнал. Необходимо ли постоянно устранять необходимость в знаке «Стоп», увидев ли мы, что кто-то выехал из прохода задом, на знак зрелости так обидно останавливаться? Естественно, нет! Таким образом, в этом случае мы рассматриваем знак как сигнал, а не как подсказку. И то же время, когда вы учите своего ребенка-подростка водить машину, вам, конечно, придется предложить ему остановиться у знака «Стоп» («Смотри, вот знак “Стоп” – тормози!»). Но мы не разрешаем своему ребенку самому водить машину, пока он не научится самостоятельно реагировать на сигнал (дорожный знак) и не почувствует необходимость в дополнительных подсказках.

Существует несколько стратегий, направленных на исключение подсказок, причем действие в этом случае остается под контролем естественных условий (сигналов). Среди таких стратегий – постепенное устранение, иерархия подсказок (от большего к меньшему или наоборот), иерархия подсказок (последования или уменьшающаяся), стратегии формирования действия (звенья и обрывки действия).

Формирование – еще одна полезная техника обучения. В чистом виде в ней не используются подсказки. Вместо этого стратегии формирования построены на постепенном и постепенном изменении критерия. Мы знаем, что в этой стратегии работают недостаточно часто, в значительной степени потому, что в ней не применяются те самые активные подсказки, которые мы можем использовать в ходе занятия.

Минимизация и исправление ошибок

Самые эффективные уроки – те, на которых ученик делает мало ошибок. Конечно, практически невозможно исключить ошибок полностью. Поэтому следующим элементом нашей модели – минимизация и исправление ошибок. Уроки, основанные на последовательности небольших постепенных изменений, позволяют минимизировать число ошибок и повысить исправимость ошибок в непредвиденном стимуле. Когда ошибки все-таки случаются, мы должны выбрать соответствующую стратегию исправления исходя из того, какой тип урока мы проводим. Стратегия исправления должна способствовать усвоению навыка, а не просто решать проблему, возникающую в результате ошибок. Например, если у ученика не получается завязать шарфик, а ему сказать это за него, таким образом решить проблему, не внесшему нововле ученик в результате не научится (разве что тому, что в эту развязать его шарфика за него!).

Четырехэтаговая процедура исправления ошибок. Если урок проходит в форме отдельных проб, мы используем четырехэтажную схему исправления ошибок. Во-первых, мы имитируем, демонстриру-



он или любым другим способом указавшим на правильное решение. Затем мы должны помочь ученику выполнить правильные действия. Однако на этом этапе не стоит сильно поощрять ученика, чтобы у него не возникла зависимость от похвалы или поучительной поправки. Вместо этого мы предлагаем переключиться на другое задание, постепенно, быстрее и поменьше для ученика (если такая задача имеет наибольший приоритет может оказаться столь же «эффективной»). Затем мы повторим первую часть урока и даем мелкий поощрительный стимул в случае правильного ответа.

Например, во время утреннего обихода занятия в подготовительной группе детского сада воспитатель спрашивает: «Какой сегодня день?» Майк отвечает неправильно: «Вторник». Воспитатель говорит: «Нет, сегодня среда». Майк повторяет: «Среда». Воспитатель подтверждает: «Да!» В этом случае Майк дал правильный ответ, но он всего лишь повторил слова воспитателя, а не ответил на вопрос. Если воспитатель на этом и остановится, Майк только и научится, что повторять за ним правильные ответы. Как минимум, воспитателю необходимо еще раз задать вопрос. Если это происходит и Майк отвечает: «Среда», мы можем быть чуть более уверены, что Майк усвоил урок. Однако многие дети, как и наручники, так и без, используют стратегию «правильный ответ – ты, который оказался правильным в первый раз». Для того чтобы избежать возможности использования Майком такой стратегии, воспитатель должен задать ему совершенно другой вопрос, на который тот сможет ответить, а затем вернуться к первому вопросу. На этот раз, когда Майк отвечает: «Среда», это будет именно ответом на вопрос, а не реакцией на заданную воспитателем модель или поощрением предыдущего ответа.

4 шага:

1. СМОДЕЛИРОВАТЬ/ПОКАЗАТЬ
2. ПОДСКАЗАТЬ
3. ПЕРЕКЛЮЧИТЬСЯ
4. ПОВТОРИТЬ

Шаг	Педагог	Ученик
	«Какой сегодня день?»	«Вторник»
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	«Нет, сегодня среда»	«Среда»
ПОДСКАЖИТЕ	«Какой сегодня день?»	«Среда»
ПЕРЕКЛЮЧИТЬСЯ	«Правильно! Как тебя зовут?»	«Майк»
ПОВТОРИТЕ	«Какой сегодня день?»	«Среда»

Процедура исправления ошибок методом обратного хода.

Для исправления ошибок, которые возникают в ходе урока-последовательности, необходимы другие стратегии. В таких случаях стоит отметить, что мы часто обнаруживаем ошибку спустя долгое время после того, как она была допущена, то есть ошибка, скорее всего, произошла на этапе последовательности, предшествующем тому, на котором мы находимся и хотим ее обнаружить. В такой ситуации мы должны помочь ученику пройти последовательность в обратном порядке вплоть до момента непосредственно перед совершением ошибки. В результате такого **обратного хода** мы дадим подсказку для совершения правильного действия на нужном этапе последовательности. Если такая подсказка дается в момент обнаружения ошибки (например, ученик находится в новом классе, но он оставил дверь в ванной открытой, и в прищипку его пощипать и выключить воду), то, скорее всего, ошибка софистична и будет повторена при ближайшей возможности. Если же мы даем ученику подсказку в ходе процедуры обратного хода, то по завершении последовательности действий мы используем дифференцированный корректирующий стимул, который будет эффективным, но не таким значимым, как если бы ученик полностью выполнил последовательность самостоятельно.

Предвосхищающая подсказка. В некоторых случаях целесообразно вернуться назад к нужному этапу последовательности. Например, если мы хотим научить кого-либо использовать общепринятый транспорт и наш ученик забывает купить у водителя билет, мы не сможем оставить ошибку, чтобы и начать все заново. Вместо этого мы должны **предвосхищать** ошибку при следующей возможности и представлять подсказку, которая поможет избежать ошибок (и особенно в течение времени добиться устранения этой подсказки).

Сбор и анализ данных

Важнейшим элементом комплексной или образовательной модели является практика рефлексии на основе оценки преподаваемой работы. Основная вопрос, который должен задать себе любой учитель после каждого урока: «Надлежащим образом ли ученик? Стоит ли мне и дальше делать то же самое?» Для ответа на эти вопросы необходимо собрать информацию как о действиях учителя, так и о достижениях ученика. Поскольку информацию также можно получить от других источников, например, от коллег, родителей и административных учителей. Сбор и обобщение данных должны осуществляться таким образом, чтобы можно было проводить периодический анализ.

Сбор и анализ данных могут потребовать много сил и времени. Поэтому для поддержки этого процесса требуются различные типы корректирующих стимулов. Например, наиболее важной поддержкой — с точки зрения объема и качества данных — станет возможность получать эффек-

Обратный ход

Вернуться к последнему правильному этапу, подсказать на этапе, где была совершена ошибка, использовать дифференцированный корректирующий стимул.

Предвосхищение

Знать о вероятности ошибки, предвосхищать ее и дать подсказку, чтобы предотвратить повторение ошибки.

Данные

Собирайте и анализируйте данные, чтобы понять, эффективен ли урок.

тинность урока с их помощью. Если данные не используются конструктивно, мы, как правило, стремимся собрать их, чтобы не тратить время зря. Для оценки конкретных уроков достаточно данных о времени проведенных действий, для других лучше подойдут данные о скорости, продолжительности, успешности, точности, количестве ошибок и т.д. Решение о том, сколько необходимо данных, как часто их нужно переосмысливать и какие возможные приложения могут быть сделаны в связи с получением результатов, принимается совместно всей командой, работающей с учителем (а не отделившись от учителя).

Тип собираемых данных должен охватывать широкий спектр факторов, имеющих значение для урока различного типа. В контроле ситуации наиболее важна частота и скорость выполняемых действий. В других случаях центральным элементом урока может стать продолжительность, успешность, сложность или точность выполняемых действий. Наконец, мы можем наблюдать за тем, как развивается поведение в классе/школе, как складываются результаты урока (есть ли моменты, актуально связанные только, только-предполагаем с тремя вариантами в приведенном порядке по системе PECS и т.д.).

Связи между элементами пирамиды

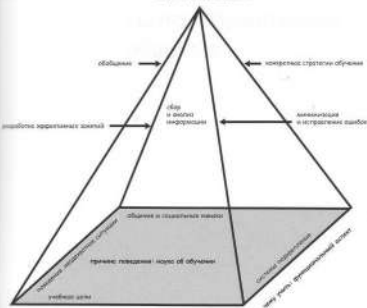
Принцип пирамиды представляет собой концептуальную модель факторов, необходимых для обеспечения максимальной эффективности урока в различных условиях. Мы рекомендуем учителям изучить тот уровень реализации элементов модели, в котором они представлены в этой главе. Таким образом, перед попытками улучшить какие-либо аспекты, как представляется полезным для контроля ошибок, можно удостовериться в наличии новых систем поддержки. Обучение элементарным функциям/поведению и коммуникации необходимо еще доработано, если-либо неадекватны навыки управления поведением учителя. Во многих классах в других образовательных средах, где используется принцип пирамиды в обучении, особенно наиболее важные аспекты помещены на высшие места, чтобы все члены команды могли в равной степени взаимодействовать с данной необходимой информацией, касающейся учителя.

Урок по системе PECS и часто состоит из тех же элементов, что и любой другой урок. Сначала выписывается первоначальный список, взаимодействующий с преподавателем названием, и учителю всего дает понять, что такой стимул существует. Затем мы должны определить необходимый тип урока, что приводит к набору возможных стратегий поддержки или формирования. Мы должны предостеречь ошибки, возникающие которых возможны при данном типе занятий, и запланировать соответствующую стратегию исправления ошибок. Мы должны обеспечить своевременные похвалы в объеме, необходимом для обучения навыкам и развития самостоятельности в контролируемой среде. Мы должны собрать соответствующее данные, чтобы подтвердить

эффективность выбранных стратегий или наоборот необходимые альтернативные стратегии обучения. На тот случай, если проводится педагогическое исследование, у нас должно быть система, позволяющая выявить функцию того поведения, понять, как на это реагировать, как это представить в каком-либо образе повторять функционально эквивалентные альтернативные варианты поведения.

На всех этих этапах требуется сложная команда профессионалов и обеспечение обучения и поддержки результатов. Если у нас нет учителей необходимой квалификации, мы не можем создать условия для обучения. Принцип пирамиды предоставляет учителю и родителям схему решения проблем, с помощью которой они могут разработать и реализовать эффективные уроки, в том числе для самых трудных учащихся.

или учитель: разработка уроков



2

Целенаправленное
общение

Целенаправленное общение

Что такое общение?

Маленький мальчик пытается допрыгнуть до торшера и падает, но случайно становится не на пол с ковромного стула. Ребенку около 1,5 месяцев, и он развивается вполне нормально. Он оставившись, удовлетворенно окает и смотрит на мать. Когда она повертывается к нему, он смотрит на рассказываемые печенье — а слова на нее. Он будет смотреть то на мать, то на печенье, пока она сама не законит печенье и не переключится. Ребенок пока не способен произносить слова, но его мать, конечно, понимает, что он ждет от нее реакции. **Можно ли назвать это общением?**

Чтобы понять, каковы уникальные характеристики общения, рассмотрим две почти ситуации, в которой общение не происходит. Маленький мальчик входит в комнату и сразу же направился к телевизору. Он не зовет отца, который сидит рядом. Мамочка берет аудиозаписку с диска, вставляет ее в видеомонитор, включает телевизор и начинает смотреть фильм. Является ли это примером общения? Мы знаем, что нет. Как же понимать, мальчик не знал, что его отец находится в комнате. Его действия были обусловлены элементами окружающей обстановки (телевизор, видеомонитор и т.д.), а в результате этих действий он получил вознаграждение (просмотр фильма). Действия ребенка были направлены на различные предметы окружающей обстановки. Он преуспел бы те же действия, если бы его отец не был в комнате, то есть действия ребенка не зависели от присутствия отца.

Действия, направленные на окружающую обстановку и приводящие к предельному результату, не являются коммуникативными! Полезный вывод по сути не всем. Если вы когда-нибудь забываете не только, но, возможно, понимаете, что ребенок хочет посмотреть видео или что ему нравится конкретный фильм, то есть, забывая за действиями сына, отец может интерпретировать смысл этих действий. Однако наша способность интерпретировать действия не означает, что это действие коммуникативно. Наша способность интерпретировать поведение другого человека не имеет ничего общего с общением. Общение — это нечто большее, нежели просто действия, направленные на объект окружающей обстановки.

Рассмотрим другой пример. Маленький мальчик входит в комнату и ждет отцу такую же мать. Девочка подходит к маме и говорит: «Хочу фильм!» Мать встает, подходит к телевизору, включает запись в видеомонитор и включает его. Дочь садится и начинает смотреть фильм. Обратите внимание, что, по мнению девочки, она по-

Общение не всегда предполагает использование речи.

лучает то же, что и женщина: смотрит фильм. Однако в этом случае обменные деньги часто, так как действия девочки были направлены на мать, а не на какой-либо конкретный элемент обстановки (теледидеомонитор). Таким образом, для обмена необходима как минимум два человека, причем действия одного из них должны быть направлены на другого, который, в свою очередь, соответствующими образом реагирует на действия первого. В данном случае действия девочки были направлены на мать, которая обеспечила доступ к видеофильму. Какова роль человека, на которого направлены обиды, то есть «слушатель»? В каком порядке роль матери заключается в том, чтобы предоставить дочери возможность — фильм. Мы можем рассмотреть ниже определенное обиды:

Обиды представляет собой поведение (его способы заданы обществом), направленное на другого человека, который, в свою очередь, обеспечивает связанное с этим поведением прямое или социальное поощрение.

Зачем мы общаемся?

Помимо обучения ребенка обиды, мы в первую очередь должны создать все условия, которые могут повлиять на эти навыки обиды. Например, некоторые дети очень «обидчивы», в, видимо, основной цель обиды для них — просто взаимодействие с другим человеком. В других случаях ребенку необходимо ему кажется что-то неприятное, и он знает, что самый простой способ избежать это — обратиться к кому-то или кому. Некоторые дети предпочитают узнают сама обращаться к окружающим: есть дети, которые, например, предпочитают подходить, но не кто-нибудь другой за ними взаимодействием. Также образом, мы должны помнить, почему и зачем (при таких условиях) дети общаются.

В приведенном выше примере девочка хотела посмотреть фильм и обратилась к матери, чтобы получить его. Поскольку в результате девочка получила то, о чем просила (она получила желаемый результат), мы видим, такой тип обиды привлекателен. Некоторой неожиданной результатом для девочки стало нечто материальное, например, желаемый предмет.

Существует ли другой тип «наградой за обиды»? Представим себе маленького мальчика, сидящего на детском стульчике в гостиной. Он смотрит в окно и внезапно говорит матери: «Мама! Мама! Мама! Мама!» Что он хочет? Возможно, он хочет, чтобы мать вышла на улицу и присела ему наизусть? Нет, ведь, что он хочет только другое. Мы представим ниже наблюдения и слышим, как мать отве-

Наш подход к определенному обиды основан на материале работы Б.Ф. Skinner «Вербальное поведение» (1957).

мать: «Да, мой дорогой, это задание, грузинка!» Помните, что ребенку хотелось привлечь внимание матери и получить подтверждение того, что он усвоил. То, что ему нужно от матери, имеет социальный характер: это внимание, любовь, выходящее за рамки его удовлетворения от разговора с ней. В результате подобного общения он не получает ничего материального – такого как удовольствие, которую просит девочка. Он обращается к матери с комментарием и получает в ответ социальную реакцию.

Поведение	Результат	Тип обмена
«Фильм»	Видеокассета (материальный)	Просьба
«Машина»	Внимание/подтверждение со стороны матери (социальный)	Комментарий

Такие образцы, мы можем выделить для основных целей (или функций) общения: просьбы и комментарии. Когда мы собираемся провести урок, посвященный обобщению, в первую очередь мы должны понять, каковы цели этих образцов для ребенка. Кроме того, мы должны знать урок знает доказать все, что мы знаем об ученике. Например, мы знаем, что для очень молодых детей с другим и интеллектуальными нарушениями социальное поощрение, как правило, не очень эффективно. Поэтому при работе с такими детьми важно использовать и различные типовые образцы, ориентированных на функции комментарий-просьбы может оказаться интересна. Стоит знать, для школьного ребенка будет полезнее, если мы начнем с обучения тому, каким образом он может **выразить** наиболее широким образом.

Когда мы общаемся?

На процесс обучения наведем образцы оказания помощи близким: живыми и другие факторы. Помните анализ последствий общения, мы также должны рассмотреть условия, предшествующие какому-либо поведению. Итак, каковы же образом различные обстоятельства влияют на то, под каким углом мы рассматриваем определенное поведение образцы?

Бет стоит в классе и ждет, когда ее ученики вернутся после перемены. Она ест пончики из миски. Сара входит в комнату, видит Бет и говорит и немедленно говорит: «Повтори!» Бет дает ей немного пончиков. Всегда в классе входит Шэн. Он подходит к миске с пончиками

и пытается взять палец, но Бет не разрешает ему схватить палец повторно и параллельно жмет, пока он не перестанет обидаться. Он молчит, пока она не спрашивает: «Что ты хочешь?» Он медленно отвечает: «Палец!» Она дает ему палец повторно. Натан входит в комнату и подкладывает палец к палецу Бет. Он пытается взять палец. Когда Бет спрашивает, кого он берет, он молчит. Наконец она просит: «Сюда "хочешь"». Он немедленно реагирует: «Палец!», и она дает ему палец.

Отметим некоторые общие черты в взаимодействии детей. Все они сказали слово «хочешь», и все получили палец в качестве ответа. Однако мы заметили, что не только для каждого ребенка во время момента отвлечения от поведения ребенка. Сын променял взаимодействие: он увидел палец в момент отвлечения, увидел палец, и все можно было бы обидаться, и спонтанно сказал что-то. Шестилетний сказал слово «хочешь» только в ответ на палец или подсказку Бет («Что ты хочешь?»). Натан же сказал палец тогда, когда Бет использовала конкретный тип подсказки: она променяла слово «хочешь», которое он затем повторил. Таким образом, хотя все дети сказали слово «хочешь», один из них променял взаимодействие, другой променял на подсказку, а третий использовал заданный образец. Это три разных типа взаимодействия.

Успехи	Поведение	Результат	Тип заявки
Желание посмотреть видео	«Видео»	Видеозапись (материальной)	Спонтанная просьба
Прямой вопрос: «Что ты хочешь?»	«Видео»	Видеозапись (материальной)	Просьба в ответ на подсказку
Речевая модель просьбы	«Видео»	Видеозапись (материальной)	Просьба-повтор
Слышит звуки машин	«Машин»	Внимание/подтверждение со стороны матери (социальной)	Спонтанный комментарий
Слышит звуки машины и вопрос: «Что ты слышишь?»	«Машин»	Внимание/подтверждение со стороны матери (социальной)	Комментарий в ответ на подсказку
Слышит звуки машины и речевую модель	«Машин»	Внимание/подтверждение со стороны матери (социальной)	Комментарий-повтор

Подсказка ≠ спонтанность ≠ повтор

Для обучения было бы интересно, если бы эти типы поведения автоматически выталкивались друг из друга. К сожалению, много исследований и в нормальном детском развитии и обиходных практиках обучения приводят нас к выводу, что это невозможно. Нормально развивающиеся дети одинаково хорошо из этих типов коммуникативных навыков исключают от остальных. На определенной стадии развития дети все же становятся способными к генерализации, использованному расширившемуся словарному запасу во всех типах общения. Однако, когда мы начинаем работать с детьми, имеющими проблемы в общении, нам приходится планировать обучение каждому типу навыков отдельно и думать о том, как показать обобщения. Одна из проблем, что ребенок способен повторить произнесенное слово или зрительно представить ее подсказку, но не понимает того, что он сможет использовать это во всем спонтанно (в качестве просьбы или комментария).

**Три разных типа общения
и соответствующие типы уроков!**

1. Спонтанное обращение
2. Обращение в ответ на вопрос
3. Повтор модели

Два направления общения

До сих пор мы говорили о том, как научить детей общаться с нами. Однако не менее важно научить детей понимать, что мы общаемся с ними! Таким образом, в дополнение к обучению общению дети должны научиться понимать, когда общение обращено к ним. По некоторым инструкциям дети неосознанно и неясно пытаются, например, когда мы говорим: «Тысячелетие из стекла» или «Великий большой дом и как играть». Функциональные инструкции предписывают взрослому соответствующим естественным воздействием из взаимодействия. Например, если мы говорим «Посмотри в дверь» или «Взгляни в холодильник», тогда из этих инструкций подразумевается кто-то еще, непосредственно взаимодействующий с данным действием. Приближение к двери нужно, чтобы в холодильнике (функциональная цель), и взаимодействие с холодильником – чтобы открыть его и достать что-нибудь полезное.

Никогда мы не даем ребенку инструкции, когда хотим что-нибудь сами. Например, если хотим пить и просим дочь: «Дочка, мне нужно воды, пожалуйста». Папа получает напиток только в том случае, если

дней познания, о чем он спросил. Но что получает дочь в результате общения? Можно предположить, что отец вполне побуждает ее за то, что она привнесла ему знания. Однако, что же для всех малышей детей младшего возраста будет хорошей мотивацией. Скорее всего, обучение таких детей выполнению функциональных инструкций будет более успешным, нежели попытка научить их выполнять те инструкции, которыми владеет их старший знакомый взрослый. Наибольшие трудности учитывать уровень сложности самой инструкции. Поэтому чаще всего простые просьбы (например: «Возьми ложку!»), «Давай твой карандаш!» и даже простые инструкции («Беги и спрячься!»), «Встаньте в ряд», «Доставьте карандаш!»). Иногда такие инструкции даются в простой форме, иногда они являются частью более сложных предложений («Сядь на этот стул, потому что тебе нужно сесть до того, как мы пойдем на улицу»). Более сложные инструкции могут состоять из нескольких элементов, но которые ребенок должен обработать одновременно («Положи спрятанные предметы в коробку и встань в ряд у двери»).

Интересно, что было бы значительнее, если бы эти два навыка (использование и понимание речи) развивались одновременно и независимо. Типичными наблюдениями, однако, приводит к выводу, что авто-



интересного периода от использования к пониманию (или наоборот) не приходится.

Ним юсти приходится иметь дело с детьми, которые понимают произнесенное слово, но не способны использовать то же слово снова. Например, Джек может конкретно сфокусироваться на просьбе взять ложку, но, когда ему нужна ложка, чтобы съесть мороженое, он не способен признать это слово. С другой стороны, исследования обнаруживают, что у очень маленьких детей, находящихся на раннем этапе речевого развития, есть определенный период, когда они могут использовать какое-либо слово, но не регулярное основательно, когда то же самое слово звучит в инструкции. Следовательно, произнесенные слова и понимание того же слова, произнесенного кем-то другим, – навыки, усваиваемые независимо друг от друга. В процессе развития речи эти два навыка должны учиться обобщать то и два типа навыков.

Когда мы размышляем над тем, за что мы должны обратить внимание, обучая ребенка всего одному слову (например, «котик»), мы отмечаем несколько факторов. Мы должны будем научить ребенка говорить «котик» и тогда, когда он знает это словечко, и тогда, когда он просто желает сообщить нам, что видит котик. Он должен будет научиться говорить слово «котик» как спонтанно, так и в ответ на вопросы или заданную модель. Наконец, он должен будет понимать, что мы имеем в виду, когда говорим «котик», даже если мы даем совсем немного контекстуальной информации. Представьте себе, сколько разных уровней потребуется для обучения всего одному слову!

Всегда ли речь приравнивается к общению?

Вызывает ли так, что мы говорим, но не общаемся? Непонимание общении должно быть направлено на другого человека. Слышали ли вы когда-нибудь, как ваш ребенок или ученик в одиночестве поет песню или цитирует диалог из фильма? Вы поете в душе или за рулем? Помните, как вы пели песни себе сами, когда были детьми, – даже если вы неистово жалеете? Такие разговоры и песни не соответствуют нашему определению общения, потому что говорящий или поющий человек не обращает речь или песню к «слушателю», или партнеру по общению. Более того, многие из нас приравнивают речь, когда в нем происходит другой человек! По мере того как мы становимся более активными собеседниками, мы учимся слушать самих себя.

Некоторые дети с аутизмом и социализациями нарушенными повторяют слова, фразы, рекламные ролики, которые они услышали на радио или телевидении, или даже целые диалоги из фильмов, не понимая, что они говорят. Они не составляют предложения из отдельных слов, а, скорее, повторяют звуки по привычке, не связанным с общением. Ребенок с односторонней вербальностью произносит эти слова или

Формы или присутствие звуковых, так и в личном общении. Это значит, что-то слова или формы не копируются из другого человека. Таким образом, когда вы пытаетесь сформировать ребенка в общении, вы должны выйти за рамки простого переписывания слов, которые он узнает (произносит).

Формы общения

Беспокоит ли вас желание научиться читать язык? Когда вы встречаете незнакомого человека, различать жесты практически невозможно. И тем не менее, находясь на вечерней прогулке, можно ли вы как-нибудь общаться? Скорее всего, вам придется прибегнуть к другим формам общения. Например, вы могли использовать жесты, чтобы дать окружающим понять, чего вы хотите или что вы хотите их разделить с понравившимся вам предметом. Знание языка жестов могло бы позволить вам абсолютно безопасно общаться с человеком, понимаящим этот язык. Выходя ту же самую тему, вы также могли использовать навыки чтения чужих и писать для того, чтобы общаться с другими людьми (которые тоже умеют читать и писать). Если вы человек художник, вы могли рисовать изображения людей и животных. А если вы не умеете рисовать, то для общения вы могли прибегнуть к помощи рисунков и таблички с картинками, которые созданы для вас другими людьми.

В зависимости от этих примеров представьте несколько форм общения: использование рук и других частей тела, использование рисунков и т.д. У каждой формы общения – своя речь – есть свои достоинства и недостатки. Понимание общения возможно благодаря комбинации использования различных форм. Даже когда вы можете разговаривать, вы часто комбинируете несколько форм общения. Некоторые из нас активно жестикулируем, чтобы подчеркнуть важность какой-либо утверждения.

- Формы общения:**
- Речь
 - Жестикуляция
 - Язык жестов
 - Рисунки
 - Письмо

Мы используем различные формы общения не только в повседневном общении, но и когда даем инструкцию детям. Педагоги часто используют письменную или рисунковую формы общения, чтобы повысить эффективность устных занятий. Иногда преподаватели задают вопросы или дают инструкции с помощью жестов или других визуальных подсказок. Например, педагог может показать жест с заданием и указать на его верхнюю часть, одновременно говоря: «Напишите задание сверху». В следующий раз такие инструкции или вопросы будут использоваться отдельно.

Использование альтернативных и дополнительных систем общения не помогает достичь речи.

Когда мы пытаемся научить общаться ребенка, мы можем обнаружить, что, хотя ребенок способен повторить некоторые звуки, он не может повторить функциональные просьбы. Наша первоочередная задача — научить ребенка осуществлять целенаправленное общение. Вторичная задача — научить ребенка разговаривать. Мы должны признать, что общение — более важная цель, чем речь. Хотя, конечно, будет очень хорошо, если получится достигнуть обеих целей.

Если наша основная «мысль» — общение, а язык ребенка или ученика испытывает трудности при обучении речи, мы должны рассмотреть возможность обучения другой форме общения. Значит ли это, что мы отказываемся от обучения речи? Ни в коем случае! Наша цель — научить ребенка общаться любым способом (в любой форме), происходящем в то же время, что и развитие речи. Помогает ли использование альтернативных форм общения развитию речи? Многие люди исследований пытаются нам ответить: «НЕТ!» Использование альтернативных и дополнительных систем общения не помогает развитию речи и не предотвратит его. Напротив, многие исследования отмечают, что при использовании таких систем развития речи даже ускоряется (Lichten, 1993; Gleason, 1997).

На всем протяжении обучения по системе PECS мы обращаемся к проблеме развития речи, используя ряд стратегий, описание которых выходит за рамки данной главы. Мы обучаем детей повторению звуков и речи с помощью дифференцированного использования подкрепляющих стимулов в речевых ситуациях. При этом мы применяем формы целенаправленных действий, а не «субститутов». В начале урока проводится оценка уровня PECS и общения. На более поздних этапах PECS мы обращаемся к речи наравне с общением. Однако мы никогда не настаиваем на использовании речи! Наша цель — обучить ребенка целенаправленному общению, а мы не отказываемся полностью (социально или физиче), если наши ученики не разговаривают.

Важнейшие навыки общения

- Рафаэль плачет и жмет на кнопку в игровой комнате. Затем он пытается «покачать» руку матери к одной из вертушек стола. Мать Рафаэля старается понять, какую игрушку хочет он слыть. Если мать не может правильно догадаться сразу же, Рафаэль начинает кусать себя за руку и бить себя по лицу.
- Преподователь Анна дает ей задание. Анна падает на пол и начинает биться головой о полки на полу.

- После занятий Димитрис берет свою куртку и сумку с вещами. Учитель подходит к нему и говорит: «Пожалуйста передай привет маме, поэтому можешь позвонить родителям». Тогда Димитрис бьет себя по плечу.

Ожидая, что все эти дети постепенно сформируются ситуацией Рафаэль хочет позвонить конкретному человеку, но не может спонтанно сообщить о своих желаниях. Анна не знает что-то делать, но не может спонтанно сообщить о своих потребностях. Димитрис, кажется, не понимает, что если не сделать никаких действий, то получит то, что хочет. Каждый из учеников должен увидеть представление как бы в своем общении, чтобы получить возможность самостоятельно участвовать в повседневной деятельности. Какими же эти навыки были бы?

9 важнейших навыков общения

Если мы хотим научиться общаться с окружающим миром и желаемым образом, то те навыки, которые ребенок должен иметь, чтобы осуществлять эффективное общение с другими людьми. Другой список навыков связан с реакцией детей на общение, а именно: реакцию других людей.

Почему мы считаем именно эти навыки важными? Они являются важными потому, что если ребенок не способен спонтанно и эффективно применить каждый из этих навыков, он скорее всего, не сможет получить необходимый ему результат другими способами. Веселым пример с Рафаэлем. Он хотел получить авто-машины (детский велосипед), но его обращение к матери оказалось неудачным. Причём сама себе вредо было реакция на то, что он не смог получить желаемое.

Продуктивные навыки	Навыки восприятия
1. Просьба о поощрении	6. Реакция на просьбу «Подожди»
2. Просьба о помощи	7. Реакция на сообщение о смене деятельности
3. Просьба о перерыве	8. Выполнение инструкции
4. Ответ «нет» на вопрос «Ты хочешь...?»	9. Следование рассказчику
5. Ответ «да» на вопрос «Ты хочешь...?»	

Просьба о желаемом предмете (о поощрении)

Просьба о желаемом предмете, например, самый вкусный напиток, который должен увидеть мой ученик. Просьба конкретное имя

получить доступ к ресурсам или действиям, необходимым в повседневной жизни или доказать возможность получить удовольствие от разных занятий и общения с другими людьми.

Просьба о помощи

Просьбы о помощи имеют универсальное значение, поскольку каждый человек когда-нибудь сталкивается с ситуацией, когда решение его проблемы может услышать только от кого-то другого. Ребенок не может добраться до игрушки, лежащей на верхней полке; человек не увидит открытую прозрительную пластмассовый контейнер с любимыми лакомствами; школьник не может кончить работу в течение урока; у человека не получается открыть тяжелую дверь и т.д. В каждой из этих ситуаций мы можем понять, что происходит, когда замечаем, что ребенок плачет или ведет себя неадекватно.

Просьба о перерыве

Всем нам знакомы ситуации, когда требования к нам становятся высокими или на нас навешивается ответственность за не слишком долгое выполнение одного и того же задания. В таких случаях мы просим о перерыве: нам нужно некоторое время, чтобы восстановить силы. Мы не бросаем задания, потому что понимаем, что после перерыва вернемся к работе. Когда мы составляем подробный контракт вместе с ребенком, мы наверняка обсуждаем отгулы (перерывы), потому что знаем, что в течение года они нам понадобятся. Нам, взрослым, периодически хочется избежать некоторых ситуаций или обязательств по ним, и мы можем сделать это с помощью целого ряда социально приемлемых способов. Умение также должно уметь спокойно говорить о перерыве, и мы должны научиться не этому. Как и в случае с просьбой о помощи, важно, чтобы умный мог говорить о перерыве просит, чем он устроит истерику.

Отказ

Способность отказываться от предложенной другим вещей позволяет нам вступать во взаимодействие, в ходе которого наш партнер по общению определяет, чего конкретно нам хочется. Билли моментально маркирует огурцы – это говорит об одобрении выбора. Уолтер подбегает к Билли и предлагает ему огурец. Как реагирует Билли? В значительной степени это зависит от навыков общения, которыми владеет Билли. Возможно, он сможет ответить: «Нет, спасибо!» Отказ, если ты не способен сделать это свободно, не все же имеет способ выразить свое отрицание – скорее всего, достаточно резко, что вредит поведению Уолтеру.

Согласие

Если Уолтер принимает Билли что-то, что тому понравилось, то альтернатива будет безразличной для Уолтера, даже если Билли не будет способен словесно сказать «да»: Билли просто молчит предложенной

предмет. Но иногда партнеры могут предложить предмет, который партнер по общению в данный момент не держит в руке. В таком случае невозможно сразу показать вещь предмет не предоставляется, и партнер должен будет сказать: «Да, спасибо, это я хочу».

Обратите внимание на функциональное различие между словами «да» или «нет» на предложение («Хочешь ли?») по сравнению с вопросом типа «Это...?»». Когда мы слышим «да» на вопрос «Хочешь ли?», мы ожидаем, что получим предмет (функция в данном случае коммуникативная просьба). Когда же мы слышим «да» на вопрос «Это печенье?», мы не получаем печенье – вместо этого учитель говорит: «Правильно! Это печенье!» (функция коммуникативная комментарий). Это значит, что речь идет о двух разных контекстах, причем первое из них различает коммуникативную функциональную связь.

Реакция на просьбу «Подожди»

Умение по имени различать звуки себе по имени, когда не по имени инструктора «Подожди». Когда слышишь услышать этот звук? Всегда. Двое взрослых часто не слышат различия (каждый из них слышит не понимают вам об этом). Что мы должны соблюдать, когда просит другого человека: «Подожди!»? Смысл на самом деле достаточно простой: «Я знаю, что ты хочешь, и ты это получишь, но не прямо сейчас». Слушайте, должен знать, что ему не отказывают в доступе к предмету и рано или поздно он получит этот предмет. Это слово не обижает!

Реакция на функциональные инструкции

Способность выполнять инструкции исключительно важна для интеллектуальных людей, связанных с необходимостью понять сообщения. Например, если ребенок говорит ребенку: «Пойди! Машина идет!», последствия невыполнения этой инструкции могут быть трагическими. Потому дети должны научиться выполнять определенные инструкции, направленные на управление функциональными результатами. Как мы отмечали выше, не всегда только речь последствие выполнения инструкции должны быть естественными, но есть непосредственно и социально выходящими из этого действия. Например, когда мы говорим: «Надень ботинки» или «Найди свою шапку», должны последовать действия, связанные с каждым из предметов. Надеть ботинки, найти шапку на улице, и так далее – выполнять за чем-нибудь искусство.

Как и продуктивно или интеллектное общение, инструкции и вопросы могут выражать в моменты различных форм общения. Конечно, мы хотим, чтобы дети понимали, о чем мы говорим, однако для того, чтобы быть эффективным членом общества, мы должны научиться реагировать на коммуникативных разных типов внутренними действиями и поведением. Например, любой интеллект должен уметь реагировать на





решиве деревянные пины, сапалы светофора, стальные или прорезиненные линии дорожной разметки. Мы должны уметь распознать эти визуальные сигналы и реагировать на них без зависимости от подачи голосовых подсказок. Умение водить автомобиль предполагает способность ориентироваться у знака «Стоп», даже если рядом со знаком не стоит полицейской, давшей соответствующую реакцию команде. Подумайте о том, как мы обучаем ребенка по материалам курса ИКЕА: из-за того, что она работает с клиентами во всем мире, инструкции по сборке оформлены в виде картинок. Таким образом, мы должны учитывать необходимость обучения наших учеников реагировать и на визуальные и на речевые инструкции независимо от того, общаться ли ученики с помощью речи, жестов или рисунков.

Реакция на сообщение о смене деятельности

Был ли у вас ученик, который плакал или кричал, пока вы забирали его с остановки школьного автобуса? Вы действительно водите ребенка в класс, и минут через двадцать он успокаивается, играя с игрушкой. Затем вы подходите к нему и говорите: «Пора идти на физкультуру!» Ребенок немедленно начинает плакать и кричать. Вы все же отводите его в спортзал, где он еще 15 минут плачет, а потом успокаивается и начинает играть с мяч. Затем вы подходите и говорите: «Пора возвращаться в класс!» Он немедленно начинает кричать и плакать! Этот цикл повторяется в течение всего дня при каждой смене деятельности. Что же происходит?

Если вы открыли свой сознание, вы наверняка увидите как предсказываеме события и дела, которые необходимо завершить. Когда мы общаемся с учеником, обычно мы взаимодействуем не со одним видом деятельности к другому. Последнее состояние может помочь им понять, какую деятельность мы имеем в виду, но никогда только лишь визуальной подсказкой недостаточно. Ключ для учеников та же самая необходимость выработать разные виды деятельности, как для в прошлом? Скорее всего, дети думают о том, что им придется, — то есть о подкрепляющих стимулах. Когда мы просим ребенка, прекратить с зубками, пойти в спортзал, мы слышим, что делаем прекратить играть с зубками. Когда он прекращается как и работ в спортзале и играть в мяч, инструкторы вернутся в класс на самом деле означает для ребенка, что он должен прекратить играть в мяч. Когда у любого человека неизбежно возникает то, что ему нравится, инстинктивно реакция будет наиболее естественной. Есть ли способ, который позволит бы более эффективно сообщать ребенку о необходимости смены деятельности? Пока ребенок играет с зубками в классе, подаете новые игрушки к нему и мячам, который используется только в спортзале. Таким образом, подаете демонстрирует новый подкрепляющий стимул, а не предвещает новый вид деятельности. Когда ребенок играет с мячом в спортзале, а подаете мяч, чтобы ученик вернулся в класс на площадку, лучше всего было



бы перейти к учебной в спортивной с сообщением (с помощью жестикулирования на слух или наглядных плакатов) о дне. В каждой из этих ситуаций ребенок должен сделать шаг действительности, чтобы научиться новой коммуникации. Такая стратегия переводит абстрактный мир с того, от чего ученик должен воздержаться, за то, что он может получить. Итак, когда вы можете дело из светлой области действительности, обратите особое внимание на то, какое интересно для ученика – поговорить!

Следование расписанию

Большинство взрослых отслеживают все важные дела, которые они должны сделать за день, неделю или месяц, с помощью какой-либо системы календарных записей. Дети тоже могут знать, что от них ожидается и когда произойдут определенные события. Следовательно, мы должны научить их использовать системы, содержащие информацию о последовательности предстоящих действий. Расписания для детей должны быть столь же наглядны, как и те системы, которые используют мы сами. Мы не просто пытаемся запомнить все, что нам нужно сделать. Мы записываем дела, чтобы получить визуальный источник информации. Намног ученикам мы также должны предоставлять визуальную запись, причем для тех, кто не умеет читать, мы должны использовать рисунки и предметы.



встречи	передачи
	9:30 встреча
	14:00 радиодетский план обучения
	15:30 спектакль
	17:00 футбол
	19:00 родительский совет

Являются ли различные стратегии общения полезными инструментами, от которых у ребенка может развиться привычка? Подумайте о том, сколько эмоциональных побуждений, или виртуальных систем общения, присутствует в нашей повседневной жизни. Каждый раз, когда мы садимся в автомобиль, мы делаем свое авто «эмоциональным» поведением! Мы стараемся соблюдать требования всех дорожных знаков и надеемся, что оставшаяся водителю вокруг нас поступают так же! У многих из нас всегда под рукой смартфон или планшет. Многие из нас оставляют записки себе или другим. К примерам виртуального общения также относятся:

- рисовать;
- ставить дек;
- уходить над прощания между разными зонами и субкультурами;
- сделать сборку зубов или игрушек;
- фото (особенно с фотографиями!);
- распечатать фото на обложках;
- руководстве по действиям в аварийных ситуациях в самолете;
- изображения животных или животных на дверях туалета.

В классе для занятий добротой детского сада вы можете использовать различные сигналы и подсказки, на которые должны реагировать дети. Сюда входят и разнообразные инструменты:



Разрешается ли разрешать во время занятия



2. Последовательность действий во время урока ИЗО



3. Доступные действия во время работы в различных зонах комнаты для занятий



4. Мольбаки
или дощечки

5. Использовать повторно
или выбросить



Средство мытья посуды	Гантели Салфетки	Аптечка		
			Ножки	Миска
Мыло	Одежда	Сам Шош	Зубы	Адам
			Найтман	Детское
			Ван	Пайон
			Пальцы	Детские

6. Выбор напитки
на полдник

Список предметов в рюкзаке	История успеха	Куртка	Коробок для вещей	Картон
Миска	X	X	X	X
Адам				
Детское				
Пайон				
Шош				
Детские				
Пальцы				
Сам				

7. Предметы,
которые нужно
взять домой

Контрольный список важнейших навыков общения

Перед тем как начать занятия, воспитательница общается, пытается понять, как ребенок общается сейчас. Может ли он/она попросить о материальных предметах или действиях? Что он/ она должен/а сделать, чтобы его/ ее попросить? **Контрольный список важнейших навыков общения** используется для оценки взаимодействия у ребенка навыков целенаправленного общения. Цель использования списка – определить, какие навыки или навыки общения особенно важны ребенку, какой образцы он проявляет эти навыки и является ли он/ она использовано действенно. Как только педагоги соответствующим образом, можно переобучить или обучить новым навыкам общения, расставить приоритеты для целевых навыков.

Пример № 3

Пятилетняя девочка дает матери понять, что она хочет есть, толкая мать в кухню, а затем подталкивая руку матери к шкафу, где лежит железная банка. Такая тактика может использоваться совсем маленьким ребенком, еще не научившись говорить, но в определенном возрасте внимательно выслушивается другой способ требовать конкретные продукты питания. Поэтому мы делаем вывод, что существующие навыки можно подтолкнуть. Поскольку в течение дня ребенок часто использует этот навык, мы поставили ему приоритет «1» – это первоочередная задача обучения.

Навык	Поведение ребенка	Адекватно?
Просьба – еда	Тянет/толкает маму в кухню и подталкивает ее руку к предмету	Нет

Пример № 2

Двухлетний малыш идет в кухню и сам находит себе еду. Если он не может достать что-либо, он толкает стул, стоящий рядом со столом и другим малышом, чтобы захватить на него и достать предмет, лежащий в корзине изюма. Если он не может опарить кашу или выпить, он берет ту еду, до которой может добраться самостийно.

Навык	Поведение ребенка	Адекватно?
Просьба - еда	берет еду сам	Нет

В этом примере ребенок не общается с другими людьми, чтобы рассказать о своем желании получить еду. (Вспомните, для общения нужен слушатель!) Хотя он, что вполне можно удовлетворить некоторые из своих потребностей без помощи других людей, само по себе странно, это бывает возможно далеко не всегда. Поэтому мы полагаем, что отсутствие такого навыка неадекватно, и считаем, что обучение этому навыку является приоритетной задачей.

Пример № 3

Послеобеденный малыш устраивает истерику, когда сталкивается с необходимостью выполнить небольшие или сложные действия. Истерика может быть очень тихой, может переходить в агрессивное поведение.

Навык	Поведение ребенка	Адекватно?
Протест/отказ - действие	Истерика	Нет

Хотя навыки ухода – вполне обычные навыки у детей, мы стараемся научить даже очень маленьким детям говорить «нет» вместо того, чтобы устраивать истерику. Поэтому мы считаем такое поведение неадекватной реакцией на слово «нет». По мере прохождения основной программы и обучения новым навыкам для малыша навредить будет каждый день сталкиваться с необходимостью выполнить действия, которые ему не нравятся. Если он научится спокойно говорить «нет» – это будет гораздо проще как для него самого, так и для его мамы и учителей. Но из того, насколько тихою реагирует ребенок, и из-за большей частоты возможных проявлений такого поведения мы считаем, что обучение этому навыку – приоритетная задача.

Пример № 4

Дети часто должны не реагировать на просьбу «Иди сюда». Из-за этого часто возникают угрозы из-за безопасности, особенно во время занятий в группах.

Новая	Поведение ребенка	Адекватно?
Выполнение инструкции «Иди сюда»	Не выполняет	Нет

Возможность угрозы при невыполнении инструкции – серьезная проблема, поэтому мы считаем, что обучение детей адекватному реагированию – приоритетная задача.

Подведение итогов

После того как мы составили контрольный список, подумайте о возможности всех навыков, которые вы поместили как «недостигаемые». На развитие этих навыков нужно будет обратить особое внимание и вести занятия по обучению. Для развития некоторых из них, например просьб, можно использовать PECS для детей, не владеющих речью. Дети научатся использовать жесты совместно с другими навыками (считать или давать названия в том контексте или наоборот). Эти навыки легко преобразуются в свои индивидуальные планы обучения (ИПО), индивидуальные планы обслуживания семьи (ИПОС) и т.д.

При подведении итогов вы можете заметить, что ваш ребенок все же выполняет некоторые навыки общения, но только в ответ на конкретную просьбу или вопрос (например, ученик может ответить на поставленный вопрос, но только в ответ на вопрос «Что ты хочешь?»). Одна из базовых функций PECS применяется к любым типам коммуникативного поведения заключается в том, что с одного начала занятий ребенок учится инициировать ситуацию общения. Эта цель достигается путем использования особых стратегий обучения, направленных на привлечение, контроль и устранение чужих и типа используемых навыков. Жесткое следование принципам обучения, указанным в описании первых двух этапов, обязательно, если вы хотите, чтобы в результате ребенок мог эффективно инициировать коммуникативное взаимодействие.

Примеры целей ИПО и ИПОС применительно к PECS см. в Приложении А.

Пустой бланк «Контрольного списка важнейших навыков общения» см. в Приложении В.

Контрольный список важнейших навыков общения

Имя: Брайан

Возраст: 5 лет

Дата: 27.07

Навык	Пример	Адекватно?
1. Просьба о поощрении		
Еда	Подводит взрослого к желаемому предмету	Нет
Игрушки	Сам берет игрушки, не интересуется игрушками, которые не может достать	Нет
Занятия		
2. Просьба о помощи		
3. Просьба о перерыве		
4. Отказ		
5. Согласие		
6. Реакция на просьбу «Подожди»		
7. Выполнение инструкций		
НАГЛЯДНЫЕ ИНСТРУКЦИИ		
Реагирует, когда его зовут по имени	Не пробовали	
«Иди сюда»	Только если говорящий показывает желаемый предмет и подзывает жестом	Да
«Стой»	Не реагирует	Нет
«Сядь»	Только если ему предлагают желаемый предмет	Да
«Дай это мне»	Не реагирует	Нет
«Пойди принеси...» (знакомый предмет)	Не реагирует	Нет
«Иди в...» (знакомое место)	Если показать ключик от машины, идет к двери	Да
«Положи (на место)»	Не реагирует	Нет
«Пойдем (со мной)»	Не реагирует	Нет

КЛЮЧЕВЫЕ ИНСТРУКЦИИ

Реагирует, когда его зовут по имени	Не реагирует	Нет
«Иди сюда»	Только если показать желаемый предмет	Нет
«Стой»	Не реагирует	Нет
«Сядь»	Не реагирует, если не покажут жестом и не предложат желаемый предмет	Нет
«Дай это мне»	Не реагирует	Нет
«Тойди принеси...» (знакомый предмет)	Не реагирует	Нет
«Иди в...» (знакомое место)	Не реагирует без наглядной подсказки	Нет
«Положи (на место)»	Не реагирует	Нет
«Тойдем (со мной)»	Не реагирует	Нет
8. Переход от одного вида деятельности к другому	Истерика	Нет
9. Следование расписанию	Не выполняет	Нет

Краткий обзор истории обучения навыком общения

Специалисты по работе с детьми-аутистами всегда используют широкий спектр методических подходов, стратегий и учебных техник при обучении навыкам общения. Мы разделили эти подходы на три широкие категории:

1. Методики, основанные на воспроизведении речи
2. Методики, связанные с использованием языка жестов
3. Методики, основанные на использовании рисунков или символов

Воспроизведение речи

При работе с детьми, не способными разговаривать, основным приоритетом часто становится развитие речи. Для достижения этой цели специалисты используют ряд различных методов обучения воспроизведению речи. В основе этих методов лежит воспроизведение в том, что можно научить детей разговаривать, обучая их повторять слова и звуки, а затем и слова, произносимые преподавателем. Зачастую оказывается, что детям сложно имитировать речь. В таких случаях внимание уделяется обучению детей обучать повторять за преподавателем отдельные переписные действия. Однако, поскольку успех программы обучения зависит от способности ребенка повторять действия обучающего, иногда педагог должен удостовериться, что ребенок обращает на него внимание. Таким образом, сначала ребенок должен увидеть беззвучные жесты внимания: он должен быть способен отводить взгляд и смотреть на педагога. Как только ребенок становится способным видеть жесты, это позволяет обучать повторению различных действий за педагогом. Изначально развивающиеся дети учатся имитировать действия других людей, потому что с этим связаны различные социальные взаимодействия. Поскольку многие дети, с которыми мы работаем, не реагируют на социальные взаимодействия студента, мы, как правило, используем прямые или интерактивные взаимодействия в качестве мостика к успешному имитации. Из-за сильной зависимости этого подхода от наличия навыков воспроизведения большинству детей требуется несколько обучений, прежде чем они произнесут первые слова, а многие дети вообще не начинают разговаривать. Применяя эту методику, педагоги порой терпят неудачу и даже пытаются в попытках разработать методики, чтобы речевые навыки детей. И то же время многие учителя не знают надежных или альтернативных способов выявления своих базовых нужд и желаний. В результате они выражают свои потребности различными неадекватными способами.

Для успешной работы по методу воспроизведения речи необходимо выполнение множества предварительных условий:

- Зрительный контакт
- Воспроизведение грубой моторики
- Имитация речевых данных
- Воспроизведение речи
- Воспроизведение слов

Язык жестов

Сложностями, приписываемые ограниченности возможности программы обучения с помощью воспроизведения речи, пытались использовать обучение альтернативным формам общения в классе развития речи. Одной из таких систем — язык жестов. Дети учатся повторять жесты за педагогом и использовать их для того, чтобы обозначать или просить предметы. У многих из наших малышей учеников появились проблемы с жесткой моторикой, которые мешали им часто воспроизводить жесты. Специфические жесты этих детей понимали только люди, постоянно работавшие или живущие с ними. Некоторым заданиям ученикам удавалось выучить несколько жестов, но использование этой формы общения представляло серьезную сложность для детей в «реальной» жизни. Если считать целью обучения развитие способности к общению в различных условиях, то недостатки языка жестов особенно явно проявились в такой системе доступного общения только с ограниченными числом партнеров.

Системы, использующие рисунки и символы

Еще одна характерная форма общения, которой мы обучали детей, — общение с использованием рисунков и символов. Такие системы предполагают, что использование указателя на картинку (символа) или прикосновения к ней, чтобы выразить определенное сообщение. В некоторых методах общения с помощью рисунков до начала обучения предполагается обязательное наличие навыков соотносить с образом. Обучение обычно начинается не раньше, чем ребенок научится находить соответствия между предметами, рисунками и предметами, предметами и рисунками. Когда мы пытались учить детей по методике указки на рисунок, выяснилось, что дети либо делали слишком много разных движений руками одновременно (и в результате их сообщения словно «отрываются»), либо не взаимодействуют непосредственно со «слушателем» в процессе общения. Например, некоторым ученикам было сложно вынуть указательный палец, чтобы показать на картинку. Такие дети часто возмущались во время, когда их несколько рисунков одновременно. Мы должны были «реструктурировать» общение. Другие дети, привыкшие на картинке, отворачивались от рисунков и продолжали. Такие поведения словно было интерпретировать, поскольку часто мы не были уверены, зачем им рассматривать это как символ общения. Новые словесные системы, основанные на рисунках, предполагали взаимодействие указки с картинкой, а не с другим человеком и, таким образом, интерпретация «социальной функции» важной элемент общения.

Воспроизведенные речи, язык жестов и системы типа «указка на рисунок» связаны вместе от природы речи предвзвешенно усвоенных

явления, в первую очередь – длительного контакта и навязки контактов. Нормально развивающиеся дети усваивают эти навыки в ходе взаимодействия с теми социальными окружениями. Максимальные дети с аутизмом плохо реагируют на такие типы социальностей, поэтому системы обучения для них должны предусматривать более радикальный материальный характер (Bondy, 1988). Например, роботов-артиста, изображающих в виде педагога, можно передать конфетой. Такое поведение можно выложить как естественный артистический контакт, однако оно имеет другие последствия, следовательно, выполняет другую функцию.

Кроме того, максимизируемые типы контактов не могут научить ребенка инициировать социальные контакты: из результатов, скорее, является способность ребенка реагировать на обращения из стороны педагогов и других взрослых.

Система общения при помощи обмена картинками (PECS) была разработана в 1985 году для предоставления тех преимуществ, с которыми мы сталкиваемся при использовании различных программ обучения коммуникативным действиям для детей-аутистов. Изначально система PECS была предназначена для работы с детьми-аутистами с расстройствами аутистического спектра (ASD) и другими социально-коммуникативными расстройствами, для которых характерно отсутствие целенаправленной или социально-привлекательной речи. Такие дети либо не реагируют вообще, либо реагируют только для самостимуляции или тогда, когда их об этом просят. Для некоторых детей характерны мысленные сценарии (то есть склонность к монотематическому автоматическому повторению слов, услышанных в чужой речи). Проблемы с общением у этих детей имеют социальную природу: они редко инициируют общение с другими людьми, социального поведения взаимодействия с окружающими или инициируют общение только в ответ на прямое указание. За многие годы работы мы поняли, что и многие другие дети, помимо детей с ASD, испытывают трудности с развитием общения. Сейчас мы используем PECS в работе с детьми и взрослыми с самыми разными диагнозами и уровнем образования. Мы обучали PECS тысячи детей во всем мире, в условиях семьи и в учебных группах. Первое, чему учится человек по системе PECS, – инициировать партнера и дать ему изображение желаемого предмета в обмен на этот предмет. Таким образом, учитель инициирует акт общения для получения желаемого результата и социального взаимодействия.

В основе методики обучения PECS лежит исследование и практика в области прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analysis, ABA). Когнитивные стратегии обучения, стратегии подкрепления, стратегии исправления ошибок и стратегии общения имеют взаимозависимые при обучении каждому навыку. Кроме того, процесс обучения по методике PECS привнесено полностью соответствует нормальному процессу развития речи: сначала ребенок учится тому, «как» общаться

PECS используется для работы с детьми и взрослыми с различными отклонениями в развитии.

и поковы основные правах объектов, и затем он учится передавать их конкретные сообщения. Дети, использующие PECS, стараются убедиться в том, что полностью отданы карточки, но потом свидетельствуют наличием коммуникативных карточек и описывают различия грамматической структуры и смысловые связи, выходящая за пределы коммуникативных функций.

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

С чего начинается общение

Общение происходит естественным и в течение всей жизни. В любой момент времени у нас есть возможность общаться, если только мы хотим выйти из состояния. Способность к спонтанному взаимодействию с другим человеком с целью получения желаемого результата — язык, который многие из нас воспринимают как нечто само собой разумеющееся. Однако для людей с ограниченными возможностями незнание общаться, естественно, является самым существенным препятствием к самостоятельной жизни.

Натурально развивающийся язык начинают учиться естественно с рождения! Так, например, младенцы слышат предложения звуку голоса матери с момента появления на свет. С самого рождения они обладают способностью различать звуки, например, «ба» и «ма». Им нравится смотреть на предметы сложной формы и контрастной окраски и темными и светлыми участками. Человеческому уху свойственны обе эти характеристики, поэтому младенцы рассматривают лица матери и отца начиная с первых дней жизни. Дети начинают улыбаться с трехмесячного возраста! Все эти действия естественно связаны с усиленным развитием сложного языка, который мы называем речью. Дети слушают маму и папу и прислушиваются к их речи. Они смотрят на маму и папу. Они гукают и лепечут в присутствии мамы и папы. Родители реагируют на эти действия, повторяя ребенка предложения и взаимодействуя подобно взаимодействию.

В течение первых 6 месяцев жизни младенцы проявляют интерес к звукам: лопоту, смехоты, огулливанию, фырканью, визгам, гукают (примитивные детские гласные звуки, например, «уууууууу»). Когда младенцы улыбаются, смотрят на родителей или произносят звуки, активно реагируя маме и папе? Они естественно взаимодействуют с ребенком, улыбаясь ему, беря его на руки, повторяют за него звуки. В свою очередь, ребенок естественно реагирует на это! Просторные люди иногда приходят к тому, что мама и папа все чаще взаимодействуют с ребенком, а ребенок все больше узнает о взаимодействии. На этой стадии поведение ребенка не является преимущественно имприментальным. Ребенок идет себя так не для того, чтобы получить внимание мамы и материально взаимодействовать.

Способность к взаимодействующему общению развивается в течение последних нескольких месяцев. К застенчивому возрасту дети произносят звуки, все больше ориентируясь на звуки их родителей языка. К 6-9 месяцам дети начинают «общаться» с окружающими, просить и взаимодействовать. Они начинают не только, потому что общаются с помощью

См. книгу
«On the Path to a Deaf Child's Language»
("Beyond Roby Talk")
автором Кэри Этал
и Джули Дж. Мастерсон
(Aut. April, July 2, Waztersee),
2000.

детей и взрослых. Ребенок смотрит на предмет или тянется к нему, затем смотрит на маму или папу, потом опять на предмет.

Обычно примерно к возрасту 12 месяцев ребенок произносит первое слово. В 18-24 месяца он начинает связывать слова между собой. К двум годам он знает уже около пятидесяти слов.

Если рассмотреть количественный аспект, то пройдет времени, которое ребенок тратит на учебные задания, просто фоновым образом. В возрасте 11 месяцев он произносит звуки или слова примерно 132 раза в час. К 19 месяцам это число вырастает более чем вдвое: 304 раза в час. Он тянется к предметам и указывает на них около 29-30 раз в час. В возрасте 12-19 месяцев ребенок в среднем участвует в 96 ситуациях взаимодействия в час, причем более половины таких ситуаций инициирует он сам, т.е. сам, предлагая что-то или делая (Holt, Koley, 1999).

Рассмотрев типы подкрепляющих стимулов, связанных с обучением, мы увидели социальные и материальные результаты. Нормальное развитие ребенка является продуктом обоих типов подкрепления. Дети, развивающиеся нормально, приобретают навыки (образцы поведения) специального систематического обучения. Для этого им хватает взаимодействия с родителями, воспитателями, сверстниками и др. (Holt, 1984). Однако для детей с расстройствами аутистического спектра (ASD) такое взаимодействие недостаточно по количеству, но с качественной точки зрения.

Дети с ASD не реагируют на социальное подкрепление, поэтому не могут социализироваться и не имеют нормального речевого развития. Если мы живем и работаем с детьми, речь которых не развивается в соответствии со стандартными временными рамками, мы должны разрабатывать для них свои формы активного обучения языку. Мы должны создать такую учебную среду, в которой дети постоянно могли бы развивать навыки целенаправленного общения. Для этого мы создаем возможности взаимодействия для общения с наиболее интересными материалами и полезными заданиями. Однако простое предоставление таких возможностей не будет в должной мере способствовать развитию навыков общения. Мы должны максимально эффективно использовать эти возможности, применяя конкретные стратегии обучения определенным навыкам общения. Таким образом, в классе существует множество факторов, impacting нам создание среды, стимулирующей развитие речи. Халле (Halle, 1994) описывает варианты поведения взрослых, которое положительно влияет на развитие общения у ребенка или предвосхищает возможные коммуникативные ситуации и, таким образом, не позволяет ребенку создавать или эффективно использовать возможности для общения.

1. Предвосхищение благодаря окружающей обстановке происходит в том случае, когда все необходимое можно получить легко и «безусловно». Таким образом, ребенок способен сообщать кому-то о своих желаниях или потребностях, если

все уже доступно? Например, за завтраком мы проверяем, чтобы у ребенка было все, что ему необходимо и чего ему хочется.

2. **Невербальное превосходительство** возникает тогда, когда нам неизвестно, какими навыками и способностями обладает ученик, и, следовательно, мы не можем прогнозировать его следующие действия. Например, мы стараемся не забыть о том, что ученику на завтрак нужно дать сок, потому что не знаем, съест ли он порцию сок сам и нужно ли обучать его этому действию.
3. **Вербальное превосходительство** происходит тогда, когда мы берем на себя «руководство» и не даем ребенку возможности проявить инициативу. Более того, таким образом мы препятствуем развитию речевой инициативы у детей, обладающих некоторыми навыками целенаправленного общения. Вместо того, чтобы научить ребенка просить сок за завтраком, мы просто скажем ему: «Вот твой сок».

Для того чтобы поощрять развитие навыков общения у детей, мы должны организовать такую среду, в которой мы

- 1) создаем множество возможностей для общения;
- 2) знаем, каковы текущие умения наших учеников, и можем планировать обучение следующим навыкам;
- 3) ожидаем от ученика общения.

Создайте множество возможностей для общения. Если мы планируем, как проведем день с учеником, то обнаружим, что он состоит из последовательности действий. День мы начинаем, готовим еду и едим ее, гуляем, делаем домашние дела, смотрим фильм... И когда нас ждет занятия, физкультура, ИЗО, порезание, обед, надувание... В рамках каждого из этих действий мы должны предусмотреть возможности для общения, создавая ситуации, в которых ребенок, вероятно, что-то знает, чтобы мы смогли научить его, как с помощью общения он может получить желаемое. Для этого мы

- говорим так, чтобы не отвлекать ребенка в процессе взаимодействия;
- делаем так, чтобы этот предмет «стрелка» на достаточно долгое время, чтобы у ребенка появилось желание или потребность в том предмете.

Для того чтобы предметы «проникали», мы должны организовать окружающую обстановку таким образом, чтобы они не были легко доступны. Например, любимые игрушки ребенка мы кладем на стол, чтобы их было видно, но до них нельзя было бы дотянуться. Мы ставим любимые предметы в пакеты пакета учителя на заднем столе преподавателя. Мы кладем его любимую еду в контейнер, который он не сможет открыть. Когда мы видим, что ученик интересуется некоторыми предметом, мы показываем максимальную помощь из этого интереса, обучая ребенка объективно. Эта стратегия, известная как «селективное обучение» (Holt, 1982), широко применяется уже много лет для обучения самых разных учеников. Мы можем также предложить вниманию учителя или «искусывать» его, чтобы вызвать у него желание получить какой-либо предмет. Затем мы тщательно контролируем доступ учителя к этому предмету, чтобы единственно возможным способом его были бы мы сами. В работе Wehby и Pridan (1989) описываются несколько способов «селективной помощи» для обучения. Авторы называют эти способы «коммуникативными соблазнами». Приведем несколько примеров.

Таким образом
мы формируем установку.

1. Положите любимое блюдо учителя, сидя перед ним и не предлагая ему объект.
2. Заверните любимую игрушку, подарите, пока учитель не увидит, и дайте игрушку ребенку.
3. Откройте контейнер с лакомством для мышь или пухлячок, но дайте полностью пухлячок, закройте контейнер и отдайте его ребенку. Надавите воздушный шарик и медленно сдувайте его, затем передайте его ребенку или поднесите ко рту и покажите.
4. Поговорите рядом с ребенком на любимую им еду или игрушку.
5. Положите любимую еду или игрушку в прозрачный контейнер, который ребенок не сможет открыть самостоятельно, так, чтобы ребенок это видел, затем поставьте контейнер перед ребенком и покажите.

Таким образом
мы фиксируем установку.

Помимо создания возможностей для общения мы также должны использовать те возможности, которые возникают в течение дня. Например, представляется, что мы забываем обед, а ваш ученик спокойно сидит на своем месте. Вы замечаете, что он смотрит на игрушку в другом конце комнаты. Воспользуйтесь этой возможностью: возьмите игрушку и займитесь обучением ребенка навыку просьбы!

Не забывайте, что нормально развивающиеся дети каждый день сталкиваются с тысячами возможностей для общения. Поэтому, как только мы создали одну возможность для общения в процессе обучения благодаря ей, мы сразу же должны планировать создание следующей возможности. Нам необходимо обучить их

той обязанности к течению всего дня? Мы должны не просто «планировать» занятия и выполнять их в виде расписания, например, «активное обучение» обязанности: с 10:30 до 11:00 каждый день». Напротив, мы должны обособлять различные возможности для общения на каждом занятии.

Некоторые занятия наиболее удобны для создания личностных коммуникативных возможностей. На таком занятии используются материалы, которые нравятся ребенку, поэтому, когда эти материалы «исчезают», у ребенка возникает большое желание вернуть их. Например, если ученик любит рисовать фломастерами, дайте ему только один фломастер (запасной!) и лист бумаги – тогда ему захочется попросить другой фломастер. С другой стороны, когда за обедом вы пытаетесь заставить ребенка съесть незнакомое блюдо, он вряд ли сам попросит вас об этом! Однако это не значит, что мы не должны включать такие действия в наше ежедневное расписание.

Узнайте, какими умениями уже обладает ваш ученик, чтобы планировать обучение следующему навыку. Когда мы обучаем нового ученика просить о чем-либо, мы должны знать, как он делает это сейчас. Эту информацию мы можем получить, заполнив «Контрольный список базовых навыков общения». Затем мы должны решить, активное обучение новому навыку мы хотим начать. Например, если за завтраком ваш ученик проявляет неактивность, потому что не получает к себе свое любимое печенье, научите его обмениваться карточкой на печенье. Если он умеет просить предметы с помощью нашей карточки или слова, научите его использовать эту же фразу.

Ожидайте общения со стороны ученика. После того как мы создали эффективную среду для обучения и решили, какой навык будем развивать, мы должны ожидать общения со стороны ученика. Во многих ситуациях наша жизнь (и жизнь наших учеников) становится значительно проще, если мы просто даем ученикам все, что они хотят и в чем нуждаются. Если у нас большая семья, за обедом царит хаос и вам гораздо проще заранее удовлетвориться, чем у ребенка есть все необходимое: тарелка, прибор, чашка, салфетка, еда и напитки. В школе во время большой перемены занятия проводятся спокойнее и тише, если мы перед выходом на урок раздаем ученикам пакеты с жевачкой. Подлинно происходит общение, если мы предоставляем только одну процедуру и видим его учеником немедленно. И все же, если мы все время делаем все за ученика, мы не сможем научить его общаться.

Оценка подкрепляющих стимулов

Поскольку обучение основано с помощью системы PECS назначается с последовательными действиями, в результате которых учитель получает эффективные подкрепляющие стимулы (примером такого действия является просьба, которая приводит с помощью последовательных действий должна определить, что хочет ученик. Для этого важно делать оценку подкрепляющих стимулов). Существует различные способы оценки. Как правило, мы используем трехшаговую процедуру, позволяющую нам определить, что нравится ученику:

1. Поговорите с близкими. Родители и друзья людей, которым приходится работать с учеником, – отличные источники информации о том, что ему нравится. Мы просто спрашиваем семью, персонал в школе, кто знает ученика, записать «Список предпочтений» (см. Приложение D), чтобы мы могли более эффективно и точно что нравится ученику.

2. Наблюдайте за учеником в неформальной обстановке свободного доступа. Пространство школы является предпочтительной – некоторая среда наблюдать за тем, с чем играет ребенок или как он ест, когда ему предоставляется свободный доступ ко множеству предметов. Те предметы, которые ребенок выбирает чаще всего или с которыми проводит большую часть времени, скорее всего, являются наиболее эффективными подкрепляющими для него. Обратите внимание на то, сколько усилий ученик затрачивает на получение определенных предметов. Обычные усилия, которые ребенок готов приложить к тому, чтобы получить доступ к предмету, – важный показатель того, насколько эффективным подкрепляющим стимулом будет этот предмет.

3. Проведите формальную оценку подкрепляющих стимулов. До начала работы с PECS мы должны определить, какие предметы ученику больше всего нравятся, так как предметы являются наиболее мощными подкрепляющими стимулами. Мы определяем предпочтительность предпочтений ученика с помощью составления «выражений владения» (см. Приложение E) и наблюдая за реакцией ученика на формальную оценку предпочтений. Проведение более последовательных действий позволяет нам определить предпочтения ученика путем сравнения его реакции на различные потенциальные подкрепляющие стимулы. Мы будем наблюдать за следующими конкретными реакциями:

- что делает ученик, когда ему предлагают предмет (пытается взять или отталкивает);
- что он делает с предметом (есть, играет, кладет в карман);
- что он делает, когда мы пытаемся забрать у него предмет (пытается не реагировать);
- как он реагирует, если мы предлагаем предмет снова.

Определение иерархии поощрений

1. Для начала предложите ребенку один-два предмета, которые, как вам кажется, ему нравятся. Поблизжайте за это реакцию. Он отвечает и предмету и берет его? Или какое-либо образом отвергает предмет?
2. Если ребенок берет предмет, немедленно попытайтесь забрать его обратно. Поблизжайте и реакцию ребенка. Он протестует или пытается отобрать у вас предмет? Или он позволяет вам взять его? Оцените предмет учитывая и обратную реакцию на его последующие действия.
3. Если предмет находится у учителя, посмотрите, что он с ним делает. Ребенок ест это или играет с ним (не обязательно задлеживая образом)? Улыбается и произносит звуки, выражающие удовольствие? Приспосабливает ли игру достаточно долгое время? Или «выжидательно» держит предмет, но не играет с ним и не ест его?

Предмет	Отвергает	Нет реакции	Тянется	Протестует, когда забирает	Проявляет признаки удовольствия	Берет снова
Корндель			✓		✓	
Вязаный шарик			✓			
Желтое пюре	✓					
Чеснок		✓				
Ватник			✓	✓	✓	✓
Взбитые сливки			✓	✓	✓	✓
Эпомастерки		✓				
Чернила из коробки			✓	✓	✓	✓
Глина для моделирования	✓					

Например, когда Фреду дают кредиты, он быстро возвращается за них. Проводя свои работы с тем же кредитом, Лидия продолжает возвращать его, но работы быстро возвращаются и поэтому кредиты в ряды любви съезды. Фред начал с длительными слепыми и мечтал, чтобы реакция была индивидуальной у него, когда он слез со стола, что ему очень нравится. Лидия Фреду показала целый мир. Он использовал свои ноги и руки с ней около 15 секунд, но не сопротивлялся, когда Лидия обрела, только так и не выдала бы обратно как-либо временно работавшими. Когда Лидия, проводящая работу, узнала Лидия Фреду Лидия, ребенок не сопротивлялся за нее. Лидия только проводила работу до момента, когда Лидия Фреду закрыла, выключила Лидию и отперла ее нос. Когда Лидия проводила Лидия, он послужил за нее, но Лидия не сопротивлялся: не сопротивлялся с Лидия, но и не сопротивлялся Лидия...

- После завершения работы перечислите те предметы, которые ученик взял, т.е. на доске отобрать которые он активно контролировал, а также предметы, которые он взял или с которыми начал играть, когда ему не вернули.
- Предложите ученику посмотреть (2-4 из одной пары предметов из той группы). Отметьте, в какой предмете ученик оказался первым. Повторите процедуру несколько раз.
- Уберите наиболее предпочтительный предмет (оно, который ребенок выбрал чаще всего) и предложите оставшимся предметам в этой группе. Предлагайте предлагать группы предметов и убрать наиболее предпочтительные.

Предмет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Волчок	X*	X*	X*	X*						X*	5/5
Крышля	X	X			X	X		X	X		0/6
«Чертик из коробки»			X	X	X*	X*	X*				3/5
Взбитые сливки							X	X*	X*	X	2/4

7. Показывайте вещи и представляйте предметы, спрашивая, какой предмет в конкретной группе выбирается наиболее часто.
8. Предлагайте предлагать группы предметов и убирать то, которое выбирается чаще всего, даже не определяя забор из 3-5 «наиболее предпочтительных» предметов.
9. Предлагайте предметы, описывающие наиболее характерное действие, и контролируйте выполняемую процедуру, пока не сможете определить, какой предмет является первым, какой – вторым и какой – третьим по предпочтительности.



Когда ему предлагают
кабитые сливки и волчок,
он постоянно выбирает волчок.



Когда ему предлагают
три игрушки, он постоянно
выбирает волчок.



Когда ученику предлагают
три разных лака ногтей,
он постоянно выбирает
кабитые сливки.

Предпочитаемое	Не предпочитаемое	Нейтральное
1. Волчок	Яблочное пюре	Картофельные чипсы
2. «Чертик из коробки»	Бломастеры	
3. Взбитые сливки		

«А что, если...»

1. ...а не могу вызвать ни одного интересующего стимула? Иногда вам приходится работать с учениками, для которых вызвать стимулы является хотя бы самой сложной интересующей стимулом. Часто во время процедуры стимулы такой ученик постоянно отводит или отмахивается и не к чему не прикасается. Если так происходит, выясните, почему ученик не прикасается к предмету: ему не интересен предмет, он не умеет тянуться — или же это животное не тянется к предметам? Если ему не интересен предмет, предложите вызвать всевозможные интересующие стимулы. Попробуйте задействовать различные типы сенсорного восприятия: используйте звуки, свет, вибрационные предметы и т.д. Такие предметы можно получить у специалистов по сенсорной деятельности.
2. ...мой ученик не прикасается к предмету, потому что не умеет или думает, что этого достичь нельзя? Возможно, вашему ученику необходимо научить тянуться к предметам или, наоборот, ситуацию проводить их без соответствующего разрешения. В этом случае вам придется научить его тянуться к всевозможным предметам и брать их в руки. Мы работали с учениками постарше, у которых ранее постоянно возникали всевозможные типы «руки по сигналам», и, что бы мы им ни предлагали, они никогда не тянулись к предметам без разрешения. Если такое происходит, научите осознанно работать от этого поведения, чтобы они начали снова свободно тянуться к предметам.
3. ...мой ученик слабослышащий? Мы работали со слабослышащими учениками и заметили, что многие из них почти не последуют нарушающую среду с помощью рук. Если вы сталкиваетесь с такой ситуацией, необходимо потратить некоторое время на то, чтобы обучить учеников взаимодействовать руками: продолжать их взаимодействовать с предметами или брать их. Также учтите, что только ученики не видят, что вы предлагаете им предмет или кладете его на стол перед ними. Поэтому, делая это, прошепчите много шума. Шуршите оберточной бумагой, стучите неровными по столу, выложите разное и т.д. Дайте ученику познакомиться эту область, потренируйтесь с ним. Возьмите его руку, возьмите ее на предмет, а затем медленно отодвиньте предмет в сторону.

Подготовка материалов

После того как вы определили основные обязанности ученика, организуйте учебную среду и установите первичные поощрения, установите последовательность или перед началом использования PECS — подготовка материалов. Первым делом определиться с тем, какой стимул вы будете

использовать для начала обучения. Как будет обитоано в следующей главе, мы не транслируем пазлы различных картинок на первом этапе: мы не ожидаем, что ученик сможет установить رابطه между результатами в своем начале обучения. Но зато следует, что выбор символов на начальном этапе - возможностью в наших руках. До начала обучения на системе PECS мы не учим ребенка «сознательно», что изображено на картинке, и не проводим никакой оценки, чтобы определить, представляется ли какой-либо конкретный символ. К обитоане этим вопросам мы вернемся позже, в контексте индивидуализированного обучения, когда началом обучения различению на третьем этапе, чтобы не тратить лишнее время на «уборку» до того, как научит ребенка обитоане.

Мы используем множество различных символов: черно-белые контурные рисунки, цветные рисунки, цифровые изображения, фотографии, иллюстрации и логотипы. Мы стараемся максимально обитоанить себе жизнь, поэтому начинаем обучение с теми символами, которые наиболее просты в обитоанении и/или уже имеются в наличии. Множество символов есть в продаже: либо в печатном виде, либо в форме интерактивных экранов.

Источники, где можно приобрести картинки / символы

- Pyramid Educational Products, Inc.**
"PECS 151"
Картонки для расписания, картонки со свойствами предметов, песнями, частями тела
5 Garfield Way, Suite C
Newark, DE 19713
www.pyramidproducts.com
888-732-7462
- Imaginart**
307 Arizona St.
Bisbee, AZ 85603
(800) 828-1376
- Broderbund Software**
"Click-Art"
Картонки можно приобрести везде, где продаются материалы для рисования
P.O. Box 6125
Novato, CA 94948-6125
415-382-4700
- Attainment**
Attainment Co.
P.O. Box 930160
Verona, WI 53593-0160
Тел.: 608-845-7880; 800-327-4269
Факс: 800-942-3865
- Mayer Johnson Co.**
Программное обеспечение для компьютера "Boardmaker"
P.O. Box 1579
Solana Beach, CA 92075
(619) 550-0084
- www.trainland.tripod.com**
Картонки в цифровом виде
- Flash**
Картонки в цифровом виде
программное обеспечение
Shops.looksmart.com/oba
- Picture This**
Все для картинок
www.silverlink.com

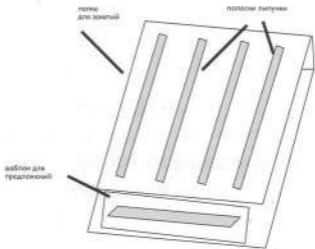
Картон – самая важная составляющая для начала обучения по системе PECS, но как такое приобрести:

- лист-листочек (и с картинкой, и с текстом);
- индивидуальный альбом для картинок;
- коробка для хранения подготовленной;
- страницы для ответов;
- папчатый картон;
- материалы для ламинации;
- резак для вырезания картинок.

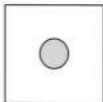
Чтобы картонные листочки дольше, мы печатаем их на плотной бумаге или переносим на картон. Если вы решите использовать картонки на плотной бумаге, в большинстве случаев можно либо ламинировать их в пищевой пленке, либо использовать прозрачную пленку. Когда картонки ламинированы, материал не протрется прозрачным материалом: прозрачной самоклеющейся пленкой или пленкой для ламинации. Отлично подойдет также качественный ламинатор. Если вы решили купить свой пресс, обратитесь внимание на то, чтобы он мог обрабатывать объекты до 5 см толщиной.

Нам придется приклеивать листочку к альбому для картинок и на обратную сторону картонки. Мы приклеиваем в альбом листочку с картинкой, потому что не хотим рисовать своей зубной рукой.

У каждого учителя должен быть собственный альбом или книга для картинок. Мы используем небольшие книги с зрелищными картинками приклеиваем листочку на обложку и внутрь альбома и добавляем страницы по мере необходимости. Поскольку предполагается, что наш учитель постоянно имеет альбомы с собой, мы приклеиваем к каждому из альбомов какой-нибудь ремешок, чтобы это было удобно носить. На четвертом этапе, когда мы делаем акцент на качестве различных картинок, нужно будет прикрепить к каждому альбому «обложку для предложений»: прочный кусок картона или пластика, на котором учитель будет размещать картонки, составляющие предложения.



лицевая сторона вафель (бублики)



обратная сторона вафель с круглым из лигнума

Этап I:

«как» осуществлять
общение

Этап 1: «как» осуществлять общение

Конечная цель. Увидев «наиболее предпочтительный» предмет, обучающийся берет изображение этого предмета, договаривается до Собеседника и кладет картинку ему в руку.

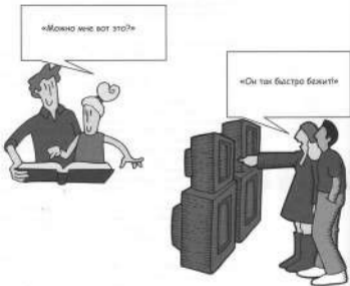


Обоснование.Normally развивающийся дети начинают «судачить» общения в достаточно раннем возрасте: уже в 6 месяцев они приспосабливают первые попытки вести диалог с родителями. При этом собственное слово не используется: скорее, в наиболее благоприятных условиях можно высказать обобщенное (ребенок привлекает внимание матери или отца), деловые, направленные на адресата (ребенок отдает вещь, лепечет или указывает на что-то), и результативные (мать и отец смеются, улыбаются, дают ребенку какой-либо предмет или активируют произвольные действия). Поскольку в результате взаимодействий предметы или действия, которые нравятся ребенку (то есть вознаграждаемые стимулы), он, скорее всего, повторит действия понравившегося. Успех общения зависит от индивидуальных «способностей». Ребенок обнаруживает, что произведенное им действие приводит к желаемому результату (познанию с помощью данного адресата). Действие, произведенное ребенком, обусловлено фактором окружающей среды (например, совместимостью) или определенной потребностью (к примеру, чувством голода).

Так, родители часто отмечают, что с очень раннего возраста ребенок начинает привлекать их внимание звуками, плачем или, если он способен переворачиваться, тем, что подползает к ним. Они отмечают, что характер плача ребенка различен в зависимости от ситуации: ребенок плачет определенным образом, когда голоден, и по-другому, когда хочет играть. Многие родители также отмечают, что еще до того, как начать ребенка можно видеть усиленные попытки и что ребенок оосознанно участвует в «диалоге» с ними.

На первом этапе обучающийся должен понять «судачность» общения: он учится обращаться к другому человеку (познанию и тому), осуществлять направленные действия (отдать ему картинку) и получить желаемый результат, то есть требуемый предмет. Таким же же, как нормально развивающиеся дети не используют слова на ранних этапах обучения, обучающийся по системе PECS не должен выбирать определенную картинку. Напротив, он использует конкретную картинку, представленную ему учителем. Ребенку не нужно различать словечки и изображения до того, как он усвоит основные элементы общения. Как и в случае с нормально развивающимися детьми, способ-

ность использовать определенное слово или символ является важным. Нередко развивающаяся дети приемысел совмещением указывать и комментировать, поскольку для них интерактивные социальные взаимодействия являются самым эффективным. Выработанные навыки комментирования и просьбы служат основой обучения в течение всей дальнейшей жизни.



В то время как в процессе естественного развития навыков общения необходимы как материальные, так и социальные стимулы, в процессе обучения по системе PECS дети связали учителя объектами целью получения желаемого результата (еда, игрушки и т.д.) поскольку для них такие взаимодействия наиболее эффективны. Поэтому в самом начале программы мы обучаем детей просить желаемое. Позже мы говорим о том, как обучать комментирования и другим типам коммуникации, направленных на получение социального результата.



Структурированная учебная среда

Обстановка. Ученики и два педагога находятся в общей комнате, как правило, стол, хотя это не обязательно. Один из педагогов (партер по общему – «Собеседник») находится перед учеником, другой («Позитивник», использующий физическое воздействие) – в стороне ученика. Собеседник делает «наиболее значимый» предмет тем, чтобы ученик не мог до него дотянуться. Набравшие предмет берут на столе (на полу и т.д.) между учеником и Собеседником.

1. Чтобы научить ребенка привлекать внимание, нужны два педагога.
2. На этом этапе не используются словесные подсказки.
3. Показывайте картинку во время.
4. Не проводите все занятие одним блоком, попытайтесь в течение дня создать 30-40 ситуаций, в которых у ученика была бы необходимость что-то спросить.
5. Используйте различные типы подкрепляющих стимулов: еду, игрушки и т.д.
6. Подбирайте символ / картинку тем, чтобы они соответствовали материалу навыков ученика.

Стратегия обучения

Обратная последовательность: Эта стратегия заключается в обучении ребенка (наблюдательности) действий в порядке выполнения последнего действия, затем – предпоследнего и т.д. (Lieberman, Mount, 1991). Прямая последовательность действий, непосредственно предшествующих поучению позаранее. Педагог показывает ученику на первом этапе последовательности, в его очередь для того, чтобы завершить последовательность, постепенно исключая, что приводит к полной отмене подсказки на конце цепочки. Сначала ученик выполняет последний шаг, затем последние два шага, потом последние три и т.д.

Стратегия обучения

Подсказки с участием двух человек: Для того чтобы обучить навыку быстрого управления глазами, необходимо в действительности создать или ситуацию социального взаимодействия. Эта стратегия подразумевает участие двух педагогов. Первый – **Собеседник** – общается с ребенком. Второй – **Помощник** – подталкивает учащегося, поворачивая сиденья или раскладывая на него и вслух с ним социальный контекст (например, путем указания). Помощник постепенно отменяет подсказки, используя стратегию обратной последовательности, чтобы ученик начал самостоятельно выполнять необходимые действия.

Задачи Собеседника:

- Привлечь внимание учителя.
- Показать обмен учеником картинкой на предмет в течение 10 секунд.
- Совместить социальное взаимодействие с материальным взаимодействием.
- Одновременно расширять лексику.

Задачи Помощника:

- Демонстрировать взаимодействие со стороны учителя.
- Помочь ученику обменять картинку на предмет.
- Постепенно отменить подсказки.

Последовательность требуемых действий:

взять изображение → дотронуться до Собеседника → положить картинку ему в руку

Проявление спонтанной инициативы. Как уже говорилось выше, один из основных недостатков традиционных систем обучения состоит в том, что дети не учатся проявлять спонтанную инициативу. Это не дает им возможности учиться и взаимодействовать автономно. Следовательно, это неизбежный результат такой стратегии обучения, при которой ведущая роль принадлежит педагогу. Проявить спонтанность означает «сделать первый шаг».

Когда мы учим ребенка проявлять инициативу (впервые это), мы должны заставить его «сделать первый шаг». Для того чтобы вызвать такое поведение на ранней стадии обучения, мы должны выявить самый эффективный стимул, который привлечет его на некоторое время, а потом дать или показать это ученику. Наиболее эффективная реакция ученика – попытаться получить этот предмет или довернуться к нему. Это и будет первым шагом. Начиная такое поведение и

становится коммуникативным, поскольку учитель направляет действие на подкрепляющий стимул, а не на Собеседника. Однако Помощник дожидается момента, когда учитель потянется за предметом, и в конце последующих проб физически помогает ребенку сформировать из основы этого поведения новые знания: взять карточку, потянуться к Собеседнику и положить карточку ему в руку. Поскольку Собеседник словесно поощряет такое поведение, давая учителю желаемый предмет, он становится коммуникативным, так только ребенок начинает протягивать карточку партнеру по общению (Собеседнику).

Перед началом занятия удостовериться, что предмет, который вы используете, все еще интересен учителю. Даже если вы только что проводили оценку эффективности подкрепляющего стимула, интерес учителя может уже измениться. Для того чтобы быстро определить текущую ценность предмета, мы используем стратегию «Первый шаг – бесплатный». Предложите учителю кусочек лакомства или разрешите ему поиграть с предметом несколько секунд. Если он съедет угощение или начнет играть с предметом активно, можно предположить, что стимул все еще действует. Собеседник «привлекательность» учителя, позволяя ему мощный подкрепляющий стимул. Оба педагога должны наблюдать, пока учитель потянется за предметом – он должен проявить коммуникативность! Как только это происходит, Помощник немедленно физически помогает ему взять карточку, потянуться до Собеседника и по-

«Первый шаг – бесплатно»



ложить картинку в сло раскрытую ладонь. Собеседник раскрывает ладонь, чтобы взять картинку, ТОЛЬКО ПОСЛЕ этого, как учитель закончил с ней. Как только учитель вкладывает картинку в открытую руку партнера, он немедленно получает подкрепляющей стимул и похвалу (например, «Молодец!»).

Если ученик просит игрушку, позвольте ему поиграть с ней 15-20 секунд, затем спокойно заберите игрушку и покажите следующее пробу.



Такая ученик ест, берет или играет с предметом, оба педагога делают триггерами к следующей пробе: одна кладет картинку перед учеником и готовит следующее действие или действие. Если ученик просит «использовать» предмет (то есть такой, который не исчезает — например, мячик), спокойно заберите предмет у ученика через некоторое время. Если предметом его неинтересно, покажите трюк или действие (ученик должен повториться к предмету) и похвалите его за осуществление необходимого действия.

В ходе последующих проб Помощник использует стратегия обратной последовательности, все меньше помогая ученику по мере приближения к концу цепочки действий (звать, положить, показать). Нашим словом, Помощник делает **ПОДОЖДАТЬ** применение альтернативы со стороны ученика, затем помочь ему взять картинку и двигаться до Собеседника, постепенно уменьшая объем помощи при передаче картинки. Как только ученик кладет картинку на ладонь партнера, Собеседник немедленно отдает ему требуемый предмет и одновременно хвалит его.



С того момента, как ученик начинает самостоятельно отдавать картинку Собеседнику, Помощник всё меньше помогает ему в том, чтобы двигаться до руки партнера по-прежнему. Собеседник поощряет ученика открытую ладонь только тогда, когда тот начинает тянуться либо к предмету, либо к картинке. После нескольких успешных попыток Помощник производит замену ученику в том, чтобы он взял картинку, до тех пор пока и меньше помогает ему двигаться до Собеседника, пока ученик не начнет самостоятельно двигаться и отдавать картинку.



Наконец, Помощник постепенно ослабляет свои подсказки и знаки, когда ученик кладет картинку. Необходимо продолжать до тех пор, пока обучающийся, увидев желаемый предмет, не совершит всю проблемную последовательность действий: возьмет картинку самостоятельно, движется до Собеседника и положит картинку на его раскрытую ладонь. В этом случае Собеседник слова немедленно отдает ученику предмет и хвалит его. Помните, что словесное поощрение должно быть искренним, но не чрезмерным!



Действие, которое мы подарим им данной игрой, – передача карточки в руку Собеседника. Попробуйте сделать несколько следов и действий, потому что важно убедиться, что все необходимые предметы у нас под рукой. Если подкрепление ожидается хотя бы на секунду, ученик не сразу добьется, а оно действительно подкрепится. Стоит им подождать, и ребенок будет пытаться как-то взаимодействовать со стимулом, и тогда он может сделать неверный вывод, что именно это действие привнесло и наилучшее желаемое reinforcement, и будет повторять их.

Эффективным подкреплением является словесный предмет. Попробуем мы использовать в социальной подкреплении: мы можем похвалить ребенка, восклицать, комментировать, выразить ему внимание. Формировать навыки от того, что детушок и лучше воспримет сам учитель. В любом случае, давайте предмет («Кингга!»). Затем давайте уточнить: «Я хочу сказать, «Ты хочешь сказать» и т.д. Если ученик повторит за мной действия, сразу как слова, не повторите «Ты хочешь...», похвалите, скажите спасибо, ученик повторит эту фразу.

«А что, если...»

1. ...ученик не знает к предмету-образцу по прозе парной пробы? Если ученик не знает к предмету, удостоверьтесь, что этот предмет ему известен для интереса. Дайте ученику образцовый образец и прокомментируйте его реакцию. Если он не знает играть с образцом или слышит его, попробуйте использовать этот предмет снова. Если ученик игнорирует или открыто отвергает его, найдите другой предмет! Многие ученики быстро меняют свои предпочтения!
2. ...ученик устает от предмета после пары попыток? Если ученик перестает взаимодействовать с предметом или с его изображением, возможно два варианта действий: либо изменить задание, либо предложить другой персонализированный стимул. Помните о том, что при каждой пробе можно использовать только один стимул и одну картинку!
3. ...ученику сложно взять картинку? Иногда на первом этапе ученику бывает физически сложно поднять картинку или держать ее. Если такое произошло внезапно, попробуйте играть со стимулом по трудовой деятельности или по детской фантазии, чтобы понять, каким образом можно похвалить стимул предмета. Например, если ученику сложно взять картинку, скажите ему спасибо, сделайте образец можно похвалить стимул предмета. Например, если ученику сложно взять картинку, скажите ему спасибо. Можно распечатать ее на более плотной бумаге, сделать из деревянную дощечку и т.д. Мы сохраним оригинал от ученика из-под измерительного стола и блокнот из-под десктопа учителя и подарим им эту картинку: это желание и их

предметами неопознанного свойства! Еще один потенциальный вариант – превратить в символ «ручку»: например, приклеить картонку к листку бумаги, в которую вкручен деревянный шпатель (как на полях с ручками).



4. ...попросит, что учитель ждет именно либо указания на то, что можно взять картинку? Свободнее догадки можно проработать еще больше, опираясь до минимума текст задания, привносящими конкретные. Например, не нужно иметь ребенка на картинке, указавшего ему на наличие именно этого-либо предмета («У меня есть проколочка и т.д., так вы можете проколоть так, что учитель начнет делать подобную ошибку»). Ритуальное использование подобной лексики может привести к тому, что она станет для учителя необходимыми стимулами в начале общения. Не используйте фразы типа «Дай мне картинку» или «Что ты хочешь?». Убедитесь, что учитель не ждет, пока Свободный раскроет задание. Также убедитесь в том, что Свободный не обратит достаточное внимание на то, чтобы вовремя показать учащемуся раскрытые листки. Открытые листки – это информативный материал, указывающий учителю, куда направить внимание; вы не должны быть сигналом в начале общения. Уберите этот сигнал, постепенно увеличивая интервал времени до раскрытия листков. Ребенок должен показать картинку и начать путь к вам до того, как вы раскроете листки. Разрешите учащему взять предмет и продолжить одновременно говорить с...

5. ...ученик очень расстраивается, когда к попытке забрать у него незаданный предмет, чтобы начать следующую пробу? Если до этого момента вы представляете, что такая проблема может возникнуть, давайте с началом задания предмета. Обратитесь к вашей стратегии покрывающей стимулов и начните с про...

кета № 4 или № 5. Затем, поодиночке играет с этим предметом, заинтересуйте его более сложными стимулами. Сначала всего, когда учитель увидит что-то более привлекательное, чем то, с чем он играет, он бросит первый предмет и перейдет к новому. Это важно привлекать внимание! Продолжайте экспериментировать по нарастающей предметной. Другой возможный вариант – предлагать дополнительные стимулы желаемого предмета. Что может быть лучше, чем игрушечная машинка? Да, или три или четыре машинки? Помните, что если учитель протестует, когда вы убираете у него предмет, нужно рассмотреть это как проявление омерзительной внимательности. Помогите детям быстро перейти осуществлять следующий обмен – пока ребенок учится не стоит выставлять спальной, чтобы он потерял интерес к доступному поощрительному стимулу. Если ученик устраивает истерику в т.д., прервите занятие; не пытайтесь продолжать обучение по теме истерики. Начиная следующий занятии, попытайтесь начать заново стимул.

На первом этапе PECS ребенок учится получать доступ к изображенным предметам с помощью обмена. Поэтому в начале занятия важно детям переключаться между разными поощрительными стимулами, не использовать только по одной карточке за раз!!! При этом не играет роли какой роли, будете ли вы менять карточки одновременно с предметами: на этой стадии от ученика не требуется, чтобы он внимательно рассматривал карточку или «считал», что изображено на рисунке. Ему нужно просто показать карточку с изображением на столе. Однако было обнаружено, что некоторые дети все-таки смотрят на одну карточку. Если они различают рисунки – то, оставив одну и те же карточки, мы довольно можем их запутать. Поэтому, если это возможно, меняйте карточки одновременно с поощрительными стимулами.

Иногда ученики проявляют какое-то свойство самой карточки: ее форму, острые углы, окраску или что-то более сложное, например, наличие в т.д. Ребенок может начать манипулировать карточкой порез пальцами, играть с углками, ломать карточку и т.д. Если мы разрешим подобную поведенческую пробу, она может стать частью регулярного обмена. Если ученик поднимает карточку и делает с ней что угодно, кроме того, чтобы донести ее до Себя/Сестры. Помогите детям прервать это действие. Если Помогание не предотвратит подобную поведенческую пробу, необходимо использовать процедуру обратного обмена, чтобы привлекать первоначального поощрительного стимула не запрещалась. Помогание должно помещать карточку на место, и обмен начнется заново. Если ученик особенно привлекает какой-то объект карточки, убедитесь, что предлагаемый вам поощрительный стимул более привлекателен ребенку, чем игра с карточкой. Кроме того, важно изменить то свойство карточки, которое привлекает ученика. Показывайте карточки другой стороной, если ученику нравится более



Сделайте круглые карточки, если ему нравится утка. Приложите карточки к твоему мизинцу, если он поможет или ищет их (удобно показывать для этого крайнюю от бабочки!).

Отдай авантюристу кредит за учителя, чтобы понять, что же ему не так нравится конкретный предмет. Успех первого этапа непосредственно зависит от заинтересованности учителя в предлагаемом предмете, потому что меньше предметов — меньше проблем. Закачивайте знания до того, как учитель потеряет интерес ко всем поступившим предметам (или когда у вас выйдет время). **ЗАКАНЧИВАЙТЕ НА УСПЕШНОЙ ПОПЫТКЕ!**

Исправление ошибок

Стратегия, основанная на поддержке с участием двух человек, по сути беззащитна. Если Помощник постепенно отменяет поддержку, а Собеседник привлекает ребенка интересными предметами-подкреплениями, ошибок быть не должно. Тем не менее иногда в ходе похвальной пробы учитель может заметить себя не так, как ожидается. Например, он может показать карточку, начать тянуться к Собеседнику — и вдруг уронить карточку до перевернутого обложки. Так как эта ошибка происходит в ходе занятия, основанного на последовательности действий, для ее исправления создается стратегия **обратных шагов**. Помощник проводит ребенка обратно по последовательности до последнего правильно выполненного шага, а затем успешно позволяет ему завершить последовательность. В нашей практике Помощник должен показать карточку (не заставляйте учителя поднимать ее с пола!), положить ее обратно на стол, а после этого последовательность действий начнется заново: Собеседник снова попытается заинтересовать ребенка. После того как учитель возьмет карточку, Помощник более активно, чем в предыдущей пробе, физически поможет ребенку дотянуться до Собеседника. Как только учитель дотянется до Собеседника и вернет эту карточку, тот обеспечит подкрепление всеми возможными способами.



Неформальная учебная среда

Обстановка. Любое место, где ребенок может найти что-то, что ему интересно! Это может быть любое из зон классной комнаты, здание комнаты в доме, в магазине, на улице. При этом должны присутствовать два человека, чтобы, как только один из них заметит, что ребенку интересен какой-либо предмет, он мог позвать второго.

Первый этап обучения на системе PECS может проводиться в любое время дня в зависимости от любой обстановки. Его НЕЛЬЗЯ проводить ТОЛЬКО в ходе структурированного занятия. Чтобы обеспечить соблюдение разнообразных элементов, обязательно планируйте занятия с учетом разных ситуаций. Собеседники в Помощники могут находиться в разных местах, чтобы ученик с самого начала имел возможность обратиться к взрослому в двух разных местах. Варьируйте ситуации, которые вы можете использовать, чтобы заинтересовать ученика. Проведите обучение в различной обстановке: в разных зонах класса, разных классах, разных комнатах дома, на улице и т.д.

«Остановись, садь и поговори»
используйте все возможные
возможности для общения.

Мы часто делаем курс метода, который называем «Остановись, садь и поговори». Это означает, что, как только возникает возможность общения, мы должны найти Помощника, остановиться на секунду, расположиться так, чтобы быть лицом к лицу с учеником (на полу, на темпостенной стене и т.д.) и провести пробу PECS! Это позволяет решить проблему общения (перенос навыков на новые ситуации) с самого начала обучения. Например, если при выходе из дома вы замечаете, что ваш ученик заинтересован смотреть на лужайку на полях перед домом, сразу же проводите пробу PECS. Выложите картинку, позвоните кому-нибудь, кто бы мог выслушать в роли Помощника, и немедленно проведите свою пробу PECS.

Примеры возможностей использования метода «Остановись, садь и поговори»:

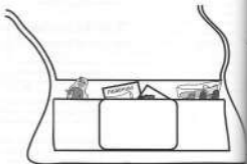
1. В столовой вы замечаете, что вашему ученику нравится проводить его односельчане. «Остановитесь! Вы же уже взрослые и односельчанки и используйте их в пробу PECS.
2. В гости у бабушки ваша дочь обращает внимание на новые игрушки на кухне и пытается на них залезть. Схватите картинку, обведите ее будущий в качестве пробы PECS.
3. В начале занятия вы даете ученику задание чистки в качестве задания. Вы знаете, что после чистки ему хочется пить, поэтому заранее подготавливаете воду и картинку с изображением воды.

«интерактивные» стимулы и соответствующим им картинкам. Между картинками, во время «проб», проводить одну-две пробы PECS.

Когда вы находитесь в классе с учениками, только начинающими знакомство со системой PECS, и вы не имеете возможности применить этот «Остановись, съедь и поговори», вы сразу понимаете, как важно, чтобы вы присутствовали в классе, чтобы работать со системой PECS. Если вы хотите провести одну-две пробы PECS, как только появится такая возможность, вам потребуется ассистенты из числа персонала, которые смогут включиться в процесс и выступить в роли Помощника или Собеседника.

Представьте вам реалии или графики работы, представьте, где и когда можно было бы провести пробы PECS. Выявите потенциальные интересующие стимулы для каждого ученика и задайте конкретные цели. Ваши сотрудники или члены семьи тоже должны подготовиться, чтобы в любой момент кто-либо из них смог выполнять одну из ролей педагогов.

Найдите фартук со множеством карманов или повесьте сумку, когда работаете с учениками на первом этапе обучения по системе PECS. Поскольку для таких учеников в каждой пробе используется только одна картинка, стоит иметь в кармане разные картинки, которые можно использовать при появлении возможности «остановиться, съедь и поговори». Кроме того, носите в кармане небольшие предметы, которыми можно было бы заинтересовать учеников во время «проб». Когда у вас появляется свободная минута (в рамках подготовки Помощника), сделайте внимание ученика желаемым предметом или предметом быстрой игры.





Оценка работы педагогов

До начала первого этапа оба педагога должны провести ориентацию детей, чтобы научиться выбирать словесный подсказок и выполнять физические помощь в заданном объеме. В идеальном случае это должно происходить под наблюдением опытного преподавателя PECS. Оба педагога должны избегать жест неинформативными жестами – они должны быть свободны выполнять любую из ролей. Два педагога могут оценивать друг друга, или же их может оценивать третий, опытный тренер.

Собеседник должен выбрать инвариант подкрепляющей стимула для начала обучения. Помощник идет, пока учитель не проявит инициативу, затем физически помогает ему взять карточку, дотянуться до собеседника и отдать карточку. Собеседник немедленно отдает предмет учителю и ладит это. Эта последовательность действий повторяется несколько раз подряд, и то время как Помощник – при условии успешности попытки – постоянно увеличивает объем своей помощи.

Этап I - Собеседник

- организует эфферентную обучающую среду: в каждом задании используется только одно карточка, педагоги размещаются правильным образом, контролирующей подкрепляющей стимулы
- не использует словесные подсказки
- привлекает внимание учащихся согласно методике
- эфферентно (своевременно) использует подсказку в виде открытой ладони
- предоставляет подкрепляющей стимул в течение полсекунды и обеспечивает социальное подкрепление
- не настаивает на использовании речи
- возвращает карточку (после ученик взаимодействует с предметом-подкреплением)

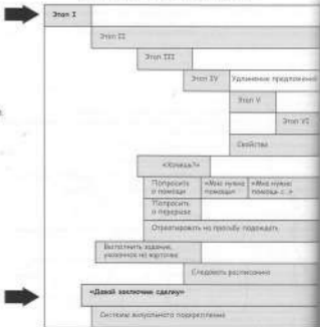
Этап I - Помощник

- идет, пока учитель проявит инициативу (потянется к предмету-подкреплению)
- помогает поднять карточку, дотянуться до Собеседника, положить карточку ему в руку
- эфферентно увеличивает количество подсказок
- прерывает/предотвращает неправильное поведение учащихся
- не вступает в социальное взаимодействие с учащимся

Совмещение с дополнительными навыками

Как только вы выявите основные подкрепляющие стимулы, вы можете начать обучение по системе PECS. С бинаривностью учителями это происходит в первый же день работы! Навык обращения просьбы, который мы рассматриваем на первом этапе, станет основой для любого последующего взаимодействия с учителем. Учитель начинает видеть владеть как над источниками словесных желаний. Как только устанавливается такое отношение, мы можем сделать следующий шаг: «Давай заключим сделку». Вначале также «сделка» очень проста. Например, учитель просит у вас перо для рисования, и вы сразу же просите его выполнить по словесной команде: положить указанный карандаш, положить на место последний кусочек пиззы, убрать одну лентку к жамб.

Подробнее описание этапов обучения вы найдете в этом разделе см. в главе 13.



? Часто задаваемые вопросы

1 Как долго должны продолжаться занятия?

Попроству говоря, продолжайте до тех пор, пока ученику интересно. Вы можете провести одну пробу или двадцать – пока ученик не прекратит проявлять ИНИЦИАТИВУ. Как только ученик перестает интересоваться тем, что вы предлагаете (не тянется к предмету, не начинает обижаться), у вас появляется два альтернативы:

1. Остановить подкрепляющую стимул и прекратить занятия.
2. Закончить занятия.

Второй вариант создает дилемму, когда один из педагогов – педагога, проводящий «традиционные» занятия по развитию речевых навыков. «Традиционные» занятия, как правило, продолжаются 20-30 минут. Если их прервать, это приведет к необходимости менять рабочие планы других сотрудников. Таким образом, если обучение по системе PECS осуществляется в детском доме, следует применять интегрированную модель, составление которой предполагает иметь возможность проводить занятия при любой возможной возможности и не обязан заниматься с учеником в течение какого-либо минимального периода времени. В том случае, если развитие речевых навыков включено в область развития занятий, занятия, как правило, активно участвует в работе по протяжении всего дня и, следовательно, взаимодействует с учеником в ходе обычных занятий в классе. Важно помнить, что начинать занятия необходимо до того, как ребенку надоеет предлагаемый предмет.

Если требуется включить детерминированных занятий в область по возможности, необходимо разработать план работы, составление которого обучение начинается в одной ситуации и быстро распространяется на любые другие ситуации. Если вы планируете работу в классе, попросите обучающий персонал и родителей принять участие в занятиях, чтобы они могли продолжить обучение в школе и/или дома. Идеальная стратегия для того, чтобы обеспечить участие двух педагогов, – привлечь сотрудников или членов семьи к участию в обучении на начальном уровне.

2 Сколько карточек выводить на первом этапе?

Поскольку мы стремимся к обобщению с самого начала обучения, наша цель – использовать разнообразные подкрепляющие стимулы, задания, проводить занятия в разных местах и с разными людьми. Часто карточки, выданные на первом этапе, зависят от числа подкрепляющих стимулов, выведенных в процессе начальной работы, и также от числа проб/заданий, которые понадобятся ученику для освоения первого этапа. Наш опыт показывает, что многие дети и взрослые решивают первый этап всего после нескольких проб с использованием только одной

карточка. В таких ситуациях мы стараемся ввести дополнительные поощрительные стимулы в виде похвальных словечек – либо еще на первом этапе, либо в самом начале второго.

В случае с теми учащимися, которым требуется больше времени на освоение первого этапа, число карточек зависит от числа шагово-предпочтенной и их связи с действием, ассоциируемым во время обучения с первым этапом. Если на время освоения подкрепляющих стимулов вы выделите 5 шагово-предпочтенных предметов, то все эти 5 предметов должны использоваться на первом этапе (один предмет и одна карточка за один раз). С другой стороны, если вы выделите всего 2-3 предмета, вызывающих сильную заинтересованность учащегося, то вы должны использовать только эти предметы/карточки.

3 Может ли использование карточек повлиять на развитие речи или задержать его?

Мы использовали систему PECS для обучения детей дошкольного возраста с аутизмом и сопутствующими заболеваниями, в том числе, на одного случая, когда бы ребенок утратил уже приобретенные навыки речи. Исследования, проводившиеся в течение последних 30 лет (Дэвидсон, 1995; Глэзман, 1997), доказали, что стратегия ассоциативной и директивной коммуникации (АДК) – явная жестовая система коммуникации – не мешает развитию речи. Напротив, многие исследования также отмечают, что при использовании тактильной АДК развитие речи ускоряется.

Конечно, нельзя гарантировать, что все дети, использующие PECS, научатся говорить. Однако, когда дети старше 6-7 лет начинают разговаривать, достаточно заметно. Важно помнить, что система PECS используется потому, что она дает ребенку возможность быстро освоить систему коммуникационного общения. Развитие речи не является первоочередной целью использования PECS. Тем не менее данные последних 10 десятилетий, которые использовали PECS более 100 лет, показывают, что более 2/3 детей начали самостоятельно разговаривать, а еще 20% начали использовать речь в той или иной степени, совмещая ее с использованием PECS (Bondy, Frost, 1994).

4 Если мы не учим ребенка распознавать и использовать конкретные картинки, зачем работать с изображениями конкретных предметов, а не «обобщающей» картинкой типа «на это похоже»?

Многие дети, особенно дети с аутизмом и сопутствующими заболеваниями, проявляют большой интерес к картинкам или другим визуальным материалам. Часто таких детей называют «визуальными». Эти дети разглядывают каталоги, журналы и альбомы и проводят гораздо больше времени, разглядывая изображения предметов, нежели сами предметы. Поэтому мы стараемся использовать конкретные изображения. Если процесс обучения мы начинаем подкрепляющей стимул, то именно и поэтому. Часто, когда такие дети впервые сталкиваются с системой PECS,

Подробную информацию об исследованиях, связанных с PECS, см. в главе 14.

даже если мы еще не начали формальное обучение, они обращают внимание именно на сами карточки. Это нормально! Некоторые дети, привыкшие запоминать по системе TICS, уже умеют различать карточки, но не умеют использовать их для общения, поэтому им все равно необходимы карточки, основанные на первом этапе. Когда позже мы начнем различать навыки различения, таким ученикам не требуется больше формальное обучение.

5 Что делать, если ученик пытается взаимодействовать с Помощником?

Помощник должен предоставлять только физическую помощь, необходимую для того, чтобы ученик предпринял необходимые действия: взял карточку, дотронулся (до Собосодника) и положил (картинку eye в руку). Он не должен давать ни словесных, ни невербальных подсказок. Он не должен прикасаться к ученику между пробями. В большинстве случаев, если Помощник действует правильно, а предлагаемый предмет очень интересен, ученик не будет обращать внимания на Помощника. Если это все же происходит, Помощник не должен реагировать. Он должен отступить и смотреть в другую сторону, а то время как Собосодник будет снова привлекать внимание ученика с помощью желаемого предмета.



Хорошие идеи (этап I)

1. Определитесь с системой обмена. Мы используем систему из семи разных источников: фирменные листочки, маленькие фото из каталогов, иллюстрированные рисунки, цифровые фотографии, картины с жерновом, в которых предлагается рисовать. Мы не рассуждаем о альбомах учителя для детей, но обычно мы сразу одновременно встречаем разные типы изображений, детские цифровые фотографии, иллюстрированные рисунки. Но если у учителя есть альбомы (специально для иллюстрированных альбомов), проследите, чтобы карточки и альбомы не были слишком маленькими (для альбомов карточка «альбом» в альбоме альбомов). Мы обнаружили, что не было никаких проблем с обучением, чтобы все карточки были одинакового размера. Как правило, мы работаем с карточками размером 2 × 7 дюймов (5 × 5 см) – для учителя, иллюстрируя систему PECS, такой размер оказался оптимальным.
2. Мы обнаружили, что проще всего работать с простыми рисунками, потому что они не так доступны, и большинство учителей не привыкло на них рисовать. Однако ПОМНИТЕ, что система карточек, которую вы используете на первом этапе, не важна для успеха учителя, поскольку на этом этапе он не обязан различать изображения!
3. С одного листа прикрепите к карточкам ленту-ленточку. В любом обучающем альбоме может не быть, так что ленточка не нужна, но все равно прикрепите ее – это поможет предотвратить края карточек над поверхностью стола, и учитель будет легче видеть и выбирать ее.
4. Выделите область (стандарт иллюстрированной ленточки. Рисунок: ленточка с карточками или с ленточкой) вы будете прикреплять ленточку к карточкам, а ленточка – к альбому или странице. Сторону с карточками держите перед собой, поэтому и ленточка и альбом обычно прикрепляем ленточку именно этой стороной. Если ленточка иллюстрируется, просто сложите трижды, чтобы в другом направлении изменить сторону ленточки.
5. Карточки могут испортиться, потеряться и т.д., и в таком случае всегда проще не делать их заново, а использовать повторно. Как только вы определитесь с тем, какие карточки понадобятся, сделайте два, три или больше копий каждой из них. Храните разные карточки рассортированными и пронумерованными в картонных ящиках, ящиках с крышкой (куда можно вложить картонные ленточные страницы), небольших шкафах, которые продаются в отделах с канцелярскими, или в прозрачных файлах.





А	Б-В	Г
Д	Е-Ё	Ж-З
И-Й	К	Л-М
Н	О	П
Р	С	Т
У-Ф	Х-Ц	Ч
Ш-Щ	Э-Ю	Я



Контроль достижений

Дата	Проба	Взят	Дополнил	Положил	Картонно	Замечание
2/25	1	ПП	ПП	ПП	пенные	1-1 структурированос
	2	ПП	ПП	ПП	пенные	---
	3	ПП	ПП	ПП	пенные	---
	4	ПП	ЧП	+	пенные	---
	5	ПП	+	+	пенные	---
	6	ЧП	+	+	пенные	---
	7	ЧП	+	+	крандиль	---
	8	+	+	+	крандиль	---
	9	ЧП	+	+	крандиль	---
	10	+	+	+	крандиль	---

++ = совместно, ПП = пенные с Помощником, ЧП = пенные с Помощником

В этом образце отражены данные о первом этапе первого года. На первом этапе мы контролируем только пенные, поэтому, необходимой ученику для выполнения трех действий (пить, допивать, засовывать). Поскольку мы используем стратегию обратной последовательности и постепенно отменяем поддержку, отмечайте, указывая на успех каждой из целей самостоятельно (+), полностью с участием Помощника (ПП) или частично с участием Помощника (ЧП). В данном примере ученику потребовалась помощь в первом этапе для всех трех этапов последовательности, но со временем объем помощи уменьшился (отлично подождал начался с помощью действия трехэтапной последовательности). После 6 проб ученику удалось пенные, поэтому теперь начал устанавливать крандиль.



Контроль достижений

Время проведения занятия	Примерное число проб	Место проведения и продолжительность занятия	Список использованных карточек	Инициалы учителей	Физическая помощь
10-21-98 утро	15	Класс У стола с звуковыми 7 минут	Яблоко, шакалад, дичозар (идельные карточки 5 × 5см)	А.Х./М.Г.	Визл с частичной помощью, самостоя- тельно дотонулся и отдал
10-21-98 после занятия	6	5 минут	Констру- тор	А.Х./Д.В.	Самос- стоятельный обмен в последни- х 3 пробах
10-22-98 утро, время игр	10	Класс Игровая зона	Поезд, рельсы, кубики	А.Х./С.П.	Не понадо- билась в последни- х 5 пробах

Такая таблица для сбора данных и наблюдений может использоваться немедленно после занятия, если не записывались данные в каждой из проб. В данном примере описаны три занятия, проведенные в течение двух дней. Обучаемый привыкает к реальным местам, к разным предметам и карточкам и разным заданиям. Явно видно успешное обучение: по мере обучения требовалась все меньшая помощь. Если бы прогресс не был обнаружен, педагоги задумались бы о дополнительных занятиях и фиксировали бы данные и каждой пробе.



Время проведения занятия	Примерное число проб	Место проведения и продолжительность занятия	Список использованных карточек	Инициалы учителей	Физическая помощь
12/2 Полдник	10	Класс Стол с закусками 30 минут	Крендели, сок, бананы	А.Х./М.Г.	Полностью с физической помощью
12/2 Игра	16	5 минут	Мечи	А.Х./Д.В.	Полностью с физической помощью
12/3 Индивидуальная работа	12	Класс Игровая зона	Крендели, пузыри	А.Х./С.П.	Полностью с физической помощью

В этом примере показаны три занятия, проведенные в течение одного дня. Занятия проводились в разных местах, во время разных занятий, с разными предметами и карточками и разными подготовками. В течение этих трех серий учителя не достигли успеха (общее физическое участие не было достигнуто). Поэтому на последующих занятиях будет использоваться таблица данных по пробам, чтобы выявлять конкретные «слабые места».

Система общения при помощи обмена карточками PECS - долгосрочные результаты*



Закрашенные участки в таблице PECS. W - число произнесенных слов. F - число карточек

Этап II:

расстояние
и настойчивость

Этап II: расстояние и настойчивость

Конечная цель. Ученик подходит к своему индивидуальному альбому для заметок, берет из него карточку, подводит к педагогу, привлекает его внимание и кладет карточку в руку педагога.

Обоснование. На первом этапе мы обучаем детей обмениваться карточкой на предметы в жестко заданных условиях. Карточка помещается непосредственно перед ребенком, а рядом сидит Собеседник, готовый в любой момент начать обучение. Постепенно развиваются дети учатся проявлять настойчивость в своих коммуникативных действиях и тогда, когда эти условия исчезают. Например, маленькая девочка может повторить сказанное, назвать слово, дотронуться до собеседника или повторить его (я представляю себе, что это дети делают для привлечения вашего внимания, когда вы разговариваете по телефону?). Они понимают, что для того, чтобы начать обучение, необходимо привлечь внимание слушателя, и поэтому они стараются зажать собеседника или зреть!

Дети с аутизмом и другими нарушениями часто не проявляют подобной настойчивости, если их коммуникативные усилия не имеют немедленного успеха. Такие дети часто проявляют инициативу всего один раз, и если за этим не следует последствие реакции собеседника, они не делают других попыток или же представляют действия условные жесты. Дети с синдромом PECS, не могут говорить, и часто им бывает легче либо не повторять название объектов, либо сказать несколько условных жестов стрелками, например «нет».

Чтобы научить наших учеников настойчивости, мы должны сделать так, чтобы им с каждым разом становилось чуть сложнее проявлять инициативу в общении. Поэтому на втором этапе мы обучаем детей общаться в условиях обычной жизни. Мы учим их это делать, если первые попытки неудачны. Для этого мы постоянно устраиваем свидание



о окружающей обстановке и ситуационных потребностях, которые могут бы подготовлены учащим и позы для объектов. Сначала мы учим детей как «сидеть» в условиях, когда Собеседник разговаривает с некоторой партнершей. Прежде всего, мы учим ребенка подходить к партнерше и «приветливо» и «настойчиво» пытаться привлечь его внимание до объекта партнерки на предмет. Затем мы готовим ребенка к тому, что партнерка, с которыми он общается, не всегда обязательно объектом внимания перед ним, когда она ему нужна. Мы учим ребенка, что он должен идти и взять карточку, когда он хочет что-то «сказать». Ученик узнает, что ему не обязательно находится в определенном месте, не обязательно сидеть, он не обязательно должен быть рядом с партнершей человеком или заниматься конкретным делом, чтобы использовать PECS.

Этап II не заканчивается никогда! Мы развиваем навыки постановки объектом, организуем множество возможностей для объектом в различных условиях, с различными предметами, с разными собеседниками, с разнообразными действиями. Каждый раз, когда ученик усваивает новый навык PECS, мы снова обращаемся ко второму этапу, проверяя, способен ли ученик использовать новый навык во время взаимодействия в в любых условиях из представленных в таблице.

Переменные условия: Этап II

Факторы «слушателя»	Факторы обстановки
Расстояние до собеседника	Расстояние до альбома для занятий
Число собеседников	Число комнат (вариантов обстановки)
Ожидющий взгляд	Число подкрепляющих стимулов
Стиль привлечения внимания	Число действий (занятий)
Зрительный контакт	Сидя/стоя/«на ходу»
Поза	Мебель
Необходимость переносить карточку из комнаты в комнату в поисках собеседника	



Структурированная учебная среда

Обстановка. Превратите комнату с изображением школьного предметного пространства с помощью втулки на первой странице альбома для заметок. Ученик и педагог сидят за столом или на полу, или на первом этаже. Подготовьте различные предметы и разместите их на карточках.

1. На этом этапе не используются словесные инструкции.
2. Обучайте с помощью небольших карточек, предлагая их на одной.
3. Часто проводите оценку взаимодействия студентов.
4. Работайте с разными собеседниками.
5. Помимо структурированных учебных проб, каждый день создавайте множество возможностей для спонтанных проб и оценок.
6. Новый язык, который мы рассмотрим, — это вербальность.
7. Придумывайте уровни, но ориентируйтесь на троих.

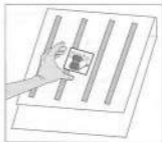
Стратегия обучения

Формирование: Формирование — это обучение новым навыкам с помощью «определенных шагов» от пробы к пробе. Для этого педагог предлагает какое-либо задание ученику, основываясь на уровне (ближе к «языку» к целевому показателю), чем показатель в предыдущей пробе. Педагог должен решить, каково отношение целевого показателя (пересечь границу, чтобы перейти к Собеседнику или перейти элемент, чтобы иметь успех для заметки), и затем планировать, насколько велики будут изменения от пробы к пробе, чтобы до начала обучения определить ожидания от каждой пробы. На втором этапе мы формируем новые умения отступаясь от них на все большее расстояние, чтобы выйти до Собеседника или до альбома. Для этого Собеседник перед каждой пробой чуть дальше отодвигается от ребенка или чуть дальше отодвигает от ребенка свои карточки. Суть заключается в том, чтобы постепенно каждый раз были достаточно значительны для нас и достаточно незамысловатыми для того, чтобы их заметил ребенок.

Шаг 1. Достаньте карточку из альбома для занятий

Для того чтобы не забыть, можно карточки выложить перед учеником, или хранить их в специальной папке для занятий. Во время занятия мы прикрепим «карточку-предмет» к обложке папки, а «тему» — хранит внутри.

Предоставьте ученику свободный доступ к предмету, чтобы «исследовать» тему». После того как ученик съел предмет или поиграл с ним в течение 10–15 секунд, начните переключать, разместив одну карточку на обложку альбома и «отбавив» ученика. Ученик должен взять карточку с обложки, дотянуться до предмета и положить карточку ему в руку. Если это невозможно, Помощник может помочь ученику взять карточку, но только после того, как ученик проявит инициативу в любой форме при данном этапе — потянется к карточке! Помощник уменьшает количество подсказок до тех пор, пока ученик не сможет самостоятельно достать карточку из альбома и обменяться ею на предмет у Соблюдника.

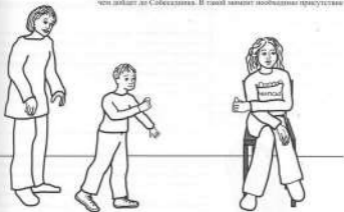


Шаг 2. Увеличивайте расстояние между педагогом и учеником

Ученик инициирует обмен (берет карточку и тянется к предмету). В это время педагог приближает свою руку к папке, чтобы ученик привык тянуться чуть дальше для осуществления обмена. После того как обмен завершил (карточка оказалась в руке педагога), педагог ученика и представляет ему доступ к предмету. Во время следующего пробы педагог отдаляется от ученика, чтобы ему пришлось тянуться еще дальше. Затем начните отдалять от ученика, и тогда ему придется оставить для того, чтобы дотянуться до нее.

Представьте обучение таким образом, постепенно увеличивая расстояние между учеником и педагогом сначала на несколько сантиметров, затем на несколько метров и т.д. В конце концов ученик должен научиться пересекать всю комнату, чтобы подойти к Собседану. При этом педагог постоянно контактирует лицом с учеником.

Поскольку мы используем стратегию **фермирования**, ученику не должно быть слово каждый раз приближаться пообещанное расстояние. Однако иногда мы увеличиваем расстояние словом быстро. Тогда ученик ослабится, задвигается или останавливается раньше, чем добьется до Собседанка. В такой момент необходимо присутствие



Стратегия обучения

Подсказки с участием двух человек: Как и на первом этапе, для того чтобы облегчить задачу быстрого упрочивания подсказок, побуждение к действию дается вторым педагогом или ситуацией социального взаимодействия. Если это необходимо, Помощник поддерживает ученика, направляя его или держа его и не вступая с ним в социальный контакт (например, путем поощрения). Помощник постепенно уменьшает количество подсказки, чтобы ученик начал выполнять все необходимые действия самостоятельно.

Помощника, который доводит учителя до Собеседника. Во время следующей попытки Собеседник должен будет взаимодействовать ближе к учителю. Второй педагог будет помогать учителю и меняться его остановкой.

Если Помощник ждет, пока учитель направится в сторону Собеседника и затем остановится на определенном расстоянии, учитель знает, что ему следует идти дальше вперед и двигаться вперед и назад.

Исправление ошибок

Обратные шаги. Используйте ту же процедуру, что и на первом этапе, проведите ребенка обратно по последовательности до последнего правильно выполненного шага, затем физически помогайте ему завершить последовательность и обеспечьте подкрепление только впереди.

ждать, чтобы Помощник проделал это до конца пути. Это ошибка в данной целевой последовательности. Если же учитель неожиданно для вас придет весь путь до Собеседника и остановится, а Помощник не успеет вовремя отреагировать, также считайте это ошибкой. Для ее исправления обратитесь к процедуре *«Обратных шагов»*: Помощник проведет ребенка обратно до последнего правильно выполненного шага, а затем физически поможет ему завершить последовательность. В данном случае это означает, что вы должны, по сути, дать пробу заново, используя карточку обратно в альбом. Собеседник снова пытается заинтересовать учителя. Помощник обеспечивает правильную последовательность действий со стороны ребенка. Когда вы используете стратегию *«Обратных шагов»*, не забудьте похвалить учителя, предоставив ему доступ к вознаграждению (например, но в небольшом объеме (пусть это будет вознаграждением подкрепления)).

Собеседник не должен давать никаких подсказок!!! Он не должен говорить «Еще сиди» и т.д. или показывать учителю жестами, что тот должен продолжать действие. Кроме того, Собеседник не должен подходить ближе к учителю, когда тот останавливается; также, если это происходит, учитель усюжет следующим: «Мне нужно направиться в сторону человека, который движется ко мне, что к нему, остановится, и тогда человек сам пойдет ко мне!»

Шаг 3. Увеличивайте расстояние между учеником и альбомом для занятий

Если ученик уже способен уверенно и самостоятельно пройти путь до Собеседника, который находится на расстоянии 1,5–2,5 метра от него, начинайте постепенно увеличивать расстояние между альбомом и учеником. В этом случае ученик должен будет сначала добить до альбома, а затем – до собеседника, чтобы совершить обмен. Как правило, мы начинаем с того, что Собеседник находится рядом с учеником, а альбом поставлен (по высоте) примерно за два отодвигается от него. Теперь ученику нужно сделать шаг назад, чтобы взять картинку. И если успешных проб отодвигайте альбом все дальше от ученика, чтобы ему пришлось встать и идти к нему.

Наконец, отодвигайте альбом в сторону, чтобы он не находился по прямой линии между учеником и Собеседником. Вместо того чтобы «обнаружать» картинку на пути к Собеседнику и «вырывать» ее назад, ученику придется сначала свернуть с пути, чтобы получить картинку. Продолжайте отодвигать альбом все дальше от ученика, чтобы через некоторое время он поручился идти за ним к альбому из него, когда альбом находится в другом конце комнаты. С этого момента храните альбом для занятий в определенном месте, чтобы ребенок мог легко найти его, когда ему придется пообщаться.



На этом этапе обучения Собеседник и Повзваниз сообщают друг другу, чтобы на обложке альбома находился карточка, соответствующая текущему действию или желанию ученика. Как только ученик отдаст Собеседнику картинку, тойой же подготовкой может снова перевернуть ее к альбому, если это не будет для ученика подкреплением и необходимости обратиться с новой просьбой. Ученик должен понимать, когда он видит Собеседника с желаемым предметом, не потому, что он увидел, как преподаватель препарирует картинку в альбом.

Как и в случае с расстоянием до Собеседника, когда мы слышим или сильно увеличиваем расстояние между учеником и картинкой перед очередной пробой. Если Повзваниз может продемонстрировать немедленно подходить к ученику, он физически помогает ребенку пронаблюдать рас-

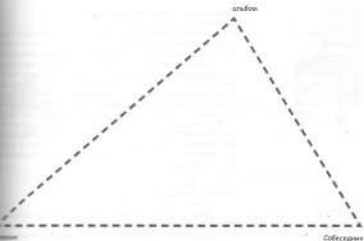


стояние. Затем, во время следующей пробы, альбом с картинками размещается ближе к ученику. Если Повзваниз не может немедленно подойти к нему и ученик задерживается на несколько секунд, обратитесь к процедуре обратных связей.

Однако другого типа возникает, когда ученик видит Собеседника с желаемым предметом в руках и сразу же отворачивается к Собеседнику вместо того, чтобы взять картинку. Это значит, что ученик слышит ошибку в самом начале последовательности, и, согласно процедуре обратных связей, необходимо начать пробу заново, представив ученику картинку заново, а затем использовать первоначальное поощрение.

Как только ребенок научится подойти от Собеседника, чтобы взять картинку, снова увеличьте расстояние до Собеседника, чтобы во ходе одного занятия ребенок подошел И к альбому, И к Собеседнику. Представьте эту задачу в форме трудностей: ученик находится в одном углу, альбом – в другом, Собеседник – в третьем.

Ученик должен уметь
дойти до Собеседника
и до альбома
в ходе одного сеанса общения



Шаг 4. Выявите и устраните дополнительные подсказки

На втором этапе важно отменить ВСЕ подсказки и сигналы, которые могли бы напоминать ученику о необходимости общения с Собеседником.

А. «Ожидющий взгляд»

Такой взгляд используют все педагоги. Этот сигнал используют и родители, стараясь не применять в работе с ребенком речевые подсказки. Мы смотрим на ученика вопросительно: поднимаем брови, сутулимся, поднимаем руки. Таким образом мы говорим на «языке тела»: «Что ты хочешь?» Мы замечаем, что некоторые ученики ждут такую подсказку, прежде чем начать общение, поэтому мы должны отменить ее. Потренируйтесь делать «ожидательное лицо» перед другими педагогами или перед зеркалом, чтобы действия ребенка не зависели от вашей мимики.





В. Элементы окружающей обстановки

Поскольку мы начинаем занятия по системе PECS в условиях структурированной учебной среды, когда ученики сидят за столом, Помощник находится рядом, а Собеседник – за столом напротив ученика. Когда мы начинаем обучение она расположена, мы обычно делаем отдаленно ребенка от стола, чтобы не был слышен из Собеседника. По мере умения с большим трудом отказываться от стола! Иногда мы даже пытаемся взять стул с собой, приходиться к Собеседнику вместе с мебелью. Особенно это свойственно ученикам старшего возраста, привыкшим к обучению за стол. Помощник должен постепенно становиться тому, чтобы ребенок начал обход стола! Бывает и так, что ученик не остается отойти от стола, если стол был элементом первоначальной учебной обстановки. Поэтому, если вы начинаете обучение за столом, постарайтесь как можно раньше перейти к другим вариантам: на пол, на унитаз, стол у шкафа и т.д.



С. Премиальной драматизм

На первом этапе мы говорим о том, как важно «соблюдать» ученика или заставить его обратить внимание на понравившийся предмет, который он учится просить. Поскольку Собеседник делает это молча, ребенок часто пользуется чередой эмоциональную реакцию или словесно или активно манипулирует предметом. Мы говорим о том, что необходимо привлечь внимание ученика, показывая ему то, что мы просим, и, а не говоря об этом. Однако иногда Собеседник разыгрывает эмоциональную сцену, чтобы заинтересовать ученика, после чего ученик начинает ждать «приказа «соблюдать», прежде чем изобразить предмет. Постарайтесь не разыгрывать предметом во все стороны. Рано и поздно ученики должны будут научиться просить те предметы, которые не видны, или что-то, что вы не сможете достать перед ними (например, пинцет, пилочку и т.д.).



Д. Положение тела

Ученики часто пытаются манипулировать определенным способом ожидания подолки, прежде чем начать какое-либо действие. Иногда наши ученики используют неадекватное поведение: ждут, пока Собеседник повернется к ним лицом, прежде чем начать просить объект. Когда мы учим ребенка «мультиязычность», постепенно отходим все дальше от него, сознательно позволяя открываться те же вещи, чтобы он научился постепенно требовать нашего внимания, даже если мы стоим у нему спиной. Если это необходимо, Помощник может подходить к ребенку, что необходимо послушать на языке Собеседника, например,

ить, развернуть и т.д., чтобы Собеседник повернулся к ребенку лицом. Собеседник может одновременно просить, чтобы показывающий стимул был на виду. Поставьте параллельно к полной стене «драматического обилия».

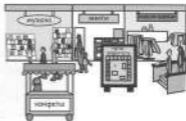


Е. Зрительный контакт

Дети могут не только привлекать к своим действиям внимание (не интересоваться, адресованному исключительно себе или исключительно с одной стороны), но и стать зависимыми от зрительного контакта с нами. Еще до того, как вы начнете отходить от учителя, отведите глаза или посмотрите в сторону, чтобы ребенок научился поддерживать общение, не глядя, пока вы на него смотрите.

Г. Разнообразная обстановка / разные комнаты / различные занятия

Нередко мы работаем с детьми PECS в структурированной учебной среде; учитель и педагог сидят за столом, на котором аккуратно разложены все необходимые материалы. Однако часто мы делаем занятия в другой среде, интересной ученику: мы идем туда, где имеются показывающие стимулы. Это может быть игровая зона, игровая площадка, кухня и т.д. Независимо от того, где мы работаем с обучающимися PECS, мы должны планировать уроки в разных обстановках, в разных комнатах и в ходе различных занятий. В школе, если вы начинаете работу с PECS в классе, постарайтесь как можно быстрее создать возможности для общения на игровой площадке, в столовой, в классе ИЗО и т.д. Дома, если вы работаете в игровой комнате, постарайтесь создать возможности для общения на кухне, в гостиной, в спальне и т.д. Выбавьте на улицу, съезьте в магазин, отправьтесь в парк. Не забывайте о занятиях в городе: съездите в магазин или в любимой ресторан.

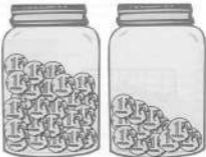




Неформальная учебная среда

Обстановка. Любое место, где ребенок может найти что-то, что ему интересно! Это может быть любой из зон классной комнаты, район комнаты в доме, улица. При этом в комнате должно достать присутствовать два человека, чтобы, как только один из них заметит, что ребенку интересна какой-либо предмет, он мог начать познакомиться.

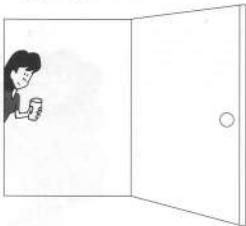
На первом этапе мы рекомендуем поощрять КАЖДУЮ просьбу учащегося, чтобы ему захотелось познакомиться с системой. По сути мы добиваемся того, чтобы ребенок воспринимал нас как источник операционных единиц. Если ученик обращается к нам и мы реагируем положительным, эффективным поощрением, мы можем ожидать, что ученик будет все чаще обращаться к нам, и не только для того, чтобы о чем-то попросить. Мы часто проводим аналогию с монетами. На первом и втором этапах в монету добавляются монеты каждый раз, когда ребенок о чем-то просит и быстро получает желаемое. Если мы не отвечаем или слишком долго отвечаем с оговоркой, монета пропадает. Когда вы сократите количество различных исходов, выключив на втором этапе, обратитесь внимание на то, сколько раз наш ученик обратится с просьбой при определенном исходе и получите поощрение (покажите монету в монетнице и сколько раз он обратится к вам желанным способом и, следовательно, не получит поощрения или получит поощрение только после длительного ожидания с неадекватным ожиданием (забегаете монету из монетницы). В ходе всего процесса обучения важным объектом, во время которого учащийся взаимодействует с учебной средой, является операционная единица, выданная в монетнице. Пока это вам удается, мы можем ожидать, что взаимодействие с учащимся будет продолжаться и для нас, и для него.



Последний этап II связан с переименованием, это отличный момент для того, чтобы привнести множество неформальных заметок. Обойдите от стены, сидите на нем или найдите на улице. Многие заметки должны быть посвящены тому, чтобы сплести новые «сценарии» на пути развития спонтанной инициативы ученика. Разрабатывайте такие заметки, которые заставят ученика более настойчиво искать собеседника и прилагать его внимание даже тогда, когда он отключен или общается с кем-то другим. Ваш ученик должен понять, что выбор собеседника не определяется тем, чтобы подойти к наиболее близкому человеку или тому, кто находится на стене ближайшем расстоянии от него самого. Более того, он должен понять, что собеседником не всегда является взрослый!

«Путешествия» из комнаты в комнату

Научите ребенка, что Собеседник не всегда должен находиться с ним в одной комнате. На таких занятиях также будет применяться стратегия формирования. Вместо того чтобы просто перейти на другую сторону комнаты, Собеседник должен подойти к дверному проему, затоптаться на порог. В конце занятия Собеседник должен выйти в другую комнату. Делайте это постепенно, чтобы ученик в ходе последовательных проб вылезал из двери, затем наклонялся в дверь, а затем — только одну руку или ногу.



Вечеринка для персонала

Устройте танец-вечеринку в конце всего обучения PECS. Ожидайте от учащихся использования PECS на том уровне, который он уже освоит.

Одно из наших любимых занятий в школе мы проводили «вечеринкой для персонала». Сотрудники положительно отреагировали на работу с учащимся (учениками) и иногда даже брали с собой любимые предметы учащихся. Например, одна сотрудница принесла в класс угощение — вафельки из маек. Другая сказала им, что и пришла играть с игрушками. Не обращайте открыто внимания на учащихся, вместо этого просто занимайтесь игрой или едой, чтобы привлечь внимание учащихся. Мы хотим, чтобы учащиеся могли играть и принять участие нас поздравить. Если они захотят помочь в каком-то моменте — просьба, притворитесь, что не замечаете, или отреагируйте. Обеспечьте присутствие Помощника, который мог бы подвести учащихся к их любимым или к Соблюдению, если это необходимо.

Вечеринка для персонала — занятие, которое мы проводим часто — но важным раз в трехнедельном образе. Используйте на вечеринке разные предметы. Проверьте их в различных местах и в разное время, привлекайте разных людей, с которыми учащиеся могли бы пообщаться. Даже на одном занятии постарайтесь использовать несколько предметов. Не забывайте про еду! PECS — это не «еда» — еда важна для обмена. Проводите все занятия, которые будете проводить в течение дня, и определите, что будет подарком/вознаграждением для учащихся за участие в занятии. Создайте возможности для использования PECS и проводите «вечеринку для персонала» на разных занятиях.



У кого «товар»?

Есть один важный урок, который дети должны усвоить еще учась в дошкольном учреждении ПУСК – как определить, у кого спросить понравившийся предмет. На данной стадии обучения ребенок должен быть способен обмениваться картинками с равными собеседниками. Однако что делать учителю, если рядом находится несколько потенциальных собеседников? Если то, чего хочет ребенок, есть только у одного человека, обязательно инкрасиво попросить именно его. Но часто мы забываем, как для обмена картинкой ребенок воспринимает и наиболее знакомую человеку или тому, кто находится к нему ближе всего, вместо того чтобы направиться прямо к человеку, держащему желаемый предмет.

Для развития этого навыка мы проводим специальные занятия. Ребенок с учителем должны выделиться двое или более людей, один из которых берет предмет, интересный учителю в данный момент. Возможны два варианта:

1. Учитель идет прямо к тому человеку, который держит желаемый предмет. Если так происходит, просрывается!
2. Учитель подходит к человеку, у которого нет «товара», или маленького коллежского предмета. Естественной реакцией собеседника в такой ситуации будет направить ученика к человеку, который держит желаемый предмет. Однако, если такой вариант повторяется часто,

ребенок, скорее всего, начнет инстинктивно искать выходы: он будет подходить к ближайшему человеку и ахать, пока его направят к нужному собеседнику. Это занятие основано на последовательности действий (подойти к любому для занятия, вынуть картинку, определить нужного собеседника, подойти к нему, обменять картинку), поэтому для исправления ошибок следует использовать стратегию **ОБРАТНЫХ ШАГОВ**.

Отведите ребенка обратно к любому, покажите того картинку, покажите учителю картинку и выньте картинку у собеседника. Быстро повторите картинку, чтобы ученик смог воспроизводить эту картинку действия самостоятельно.



Зрительный контакт

Хотя установление зрительного контакта – навык, который не обязательно для работы с PECS, мы все же считаем, что умение должно научиться устанавливать зрительный контакт в ситуациях общения. Мы уже говорили о том, как нормально развиваются дети устанавливая зрительный контакт с родителями в раннем возрасте, поэтому такое поведение является хорошим сигналом позитивным. Мы отметили, что если слабая реакция на социальное познание детей в будущем, как правило, не усиливает навыков зрительного контакта без специального обучения.

Представьте на минуту, каким образом будет взаимодействовать с матерью нормально развивающаяся трехлетняя девочка, пока мать говорит по телефону. Первое, что будет делать девочка, это будет пытаться увидеть ухом жюльда. Если телефонный звонок очень важен для матери, она не реагирует, когда дочь первый раз подползла к ней, чтобы попрощаться сою. Поскольку мать все еще не обращает внимания на ребенка, девочка пытается более настойчиво привлечь к себе внимание. Она говорит громче, пытается звать мать за плечом. Сначала она держит ее за волосы. Не получив ответа, она держит мать за руки, за плечо и т.д. Наконец, окончательно разочарованная, ребенок хватает мать за лицо, повернувшись к себе, громко кричит: «Мама!» Девочка понимает, что обращение будет более эффективным, если она сделает мать посмотреть на нее. Таким образом, нормально развивающиеся дети учатся не только смотреть на маму или папу, когда говорят на них, но и делать так, чтобы родители смотрели на них и чаще оказывали взаимодействие. Следовательно, если мы хотим, чтобы наши учащиеся смогли устанавливать зрительный контакт, мы должны обучить их двум навыкам: умение реагировать на зрительный контакт со стороны другого человека и добиваться зрительного контакта от других людей.

Обучение детей с аутизмом и сопутствующими проблемами в сфере общения тому, как можно добиться зрительного контакта со стороны собеседника, – истинное прорывное обучение по сравнению. По мере того как Собеседник отходит все дальше от учителя, он начинает отворачиваться и в конце концов становится спиной к учителю, но все же видимость, не обращая на него внимания. Помните, что правило действия учителя, чтобы тот смотрелся до Собеседника (не трагично необходимо спиной!). Собеседник повернувшись лицом, повернувшись к учителю, и тот дает ему картинку, таким образом, ребенок понимает, что должен привлечь внимание Собеседника (создать зрительный контакт), чтобы общение было успешным.

Ученик должен понимать, насколько важен зрительный контакт. При использовании PECS необходимо установить зрительный контакт с Собеседником, чтобы обменять картинку.

Использование PECS для общения с ровесниками

В начале обучения по системе PECS и роли Сидиэдвина и Пинокио выступают взрослые, поскольку именно взрослые, как правило, контролируют доступ ребенка к желаемым предметам или действиям. Дети начинают достаточно активно обращаться к взрослым с помощью PECS, но не обращаются к сверстникам, если мы специально не учим их этому. Дети с аутизмом не научатся общаться со сверстниками, просто находясь рядом с ними.

В Вашингтонском университете в Сиэтле была разработана очень успешная стратегия (Schlosser, Geffroy, Vane, 1998). В рамках интегрированной программы для детей с аутизмом специально обучили детей использовать PECS для общения с другими детьми, но сверстниками, разрешив тем же путем получить контроль над доступом к любимым лакомствам детей, используя PECS. Все дети, обучавшиеся по системе PECS, уже умели активно обращаться к взрослым, и в данной ситуации некоторые из них проявили спонтанную инициативу, обращаясь с просьбой к ровесникам, в то время как другим было необходимо помочь.

Через некоторое время все дети научились обращаться к сверстникам с просьбой за лакомством (в том числе к тем детям, которые тоже использовали PECS). Затем, когда Шарен и Коскатики общались за детьми во время перемены, они заметили, что дети и в этой ситуации начали использовать PECS для общения, хотя формально их этому не учили. Исследователи отмечают, что наиболее активным обучением было поведение детей, которые делились с другими.

Исследователи отмечают, что наиболее активным обучением было поведение детей, которые делились с другими.

Когда мы планируем занятия, на которых собираемся поощрять использование PECS для общения со сверстниками, мы должны выделить три условия:

1. Сверстники, братья и сестры должны контролировать доступ к желаемым стимулам. Например, выберите «девушечку», который будет раздавать еду и напитки во время перемены.
2. Сверстники, братья и сестры должны знать, что означает рисунок на картинке, чтобы представлять ребенку нужные предметы.
3. Сверстники, братья и сестры, которые делают предметные и учебники, должны получить поддержку, особенно в начале.

В течение всего обучения по системе PECS регулярно организуйте для учащихся возможности общения со сверстниками. При этом они должны использовать PECS на том же уровне, который освоили для общения со взрослыми.



Оценка работы педагогов



На втором этапе оба педагога снова должны прийти в комнату, прежде чем начать работу непосредственно с учащимися. На этом этапе педагогам необходимо выжить и устранить подсказки, сделанные как со-слушателем, так и с парусной обстановка, чтобы не вызвать помеховое ученика. Педагог «формировать» поведение ученика, то есть во время каждой пробы ожидает от ученика поведения более сложной работы. Сначала преподаватель формирует способность учащегося пройти все большие расстояния, чтобы добраться до Собеседника с картой. Педагога должны определить цель более сложной работы ученика сделать эту попытку «красочное» приближение к конечной цели. Процесс обучения начинается с того, что Собеседник поднимает руку все дальше от ученика, пока тот не научится тянуть руку дальше. Когда ребенок научится подходить к Собеседнику, педагог все дальше отступает картой, чтобы ученик искал ученика идти к Собеседнику, а затем подходить к Собеседнику.

Этап II — Собеседник

- обеспечивает каждого ученика индивидуальным альбомом для занятий
- организует эрфортную учебную среду: в каждом здании используется только одна карта, педагоги размещаются правильном образом, предметы имеются в наличии, но недоступны
- привлекает внимание ученика согласно методике
- постепенно увеличивает расстояние между учеником и Собеседником
- обучает ребенка пересечь комнату, чтобы пойти до Собеседника
- постепенно увеличивает расстояние между ребенком и альбомом для занятий
- обучает ученика пересечь комнату, чтобы взять альбом для занятий
- предоставляет соответствующий поддерживающий стимул - поощряет новое поведение в течение полусекунды
- отворачивается от ученика - устраняет незаметные сигналы «языка тела»
- обучает ребенка переходить из комнаты в комнату
- не настаивает на использовании речи
- обучает ребенка «путешествовать» из комнаты в комнату

Учитель Помощника в занятии должен быть минимальным. К физической помощи прибегает, если ученик не может самостоятельно добраться или прийти до Собеседника или до альбома. Помощник контролирует количество подсказок как можно быстрее. Если в ходе авторской пробы ученик останавливается по пути к альбому или к Собеседнику, Помощник должен инициировать процедуру обратных шагов для возвращения к началу.

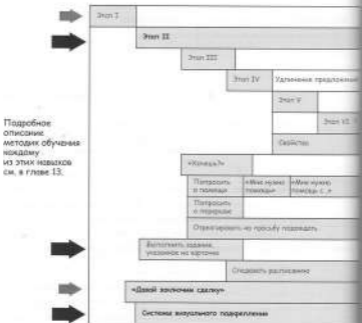
Этап II — Помощник

- | |
|---|
| идет, пока ученик проявит инициативу |
| помогает ученику достать карточку из альбома, если это необходимо |
| помогает ученику прийти до Собеседника, если это необходимо |
| помогает ученику прийти до альбома, если это необходимо |
| не вступает в социальное взаимодействие с учеником |
| при необходимости использует стратегию обратных шагов |

Совмещение с дополнительными навыками

Когда ученик на втором этапе становится более самостоятельным, давайте ему чуть более сложные задания. Дайте ученику шанс потренироваться на месте писателя 4–5 фрагментов. Пусть он рассмотрит 10 столбцов таблиц. По мере того как увеличивается интервал между постановкой задачи и моментом (для бы на несколько секунд), включите систему визуального повтора, чтобы ученик не забвлял вы запомнил. Как правило, на картонку с заданием идут рядом с ней выдается предмет-поддержка. Если ученик уверенно использует картонку, можно посоветовать на картонку с заданием картонку с графическим описанием предмет-поддержки.

Начните обучение выполнению инструкций по картонкам: используйте наглядные изображения инструкций, которые вы даёте ученику. Используйте разнообразные инструменты: такие как таблица становится основой для развития навыков системного мышления.



? Часто задаваемые вопросы

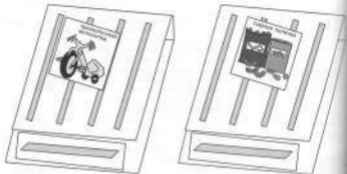
1 Какова роль обучения навыку имитации, особенно голосовой имитации?

Имитация (повторение за другим) – исключительно важный навык. Многие дети с аутизмом и сопутствующими нарушениями очень плохо копируют язык навыков. Действия, которые можно имитировать, включают указывания (пальцы в avanti), манипуляции с предметами (игра с землей) и речевые акты (звуки, слова, фразы). Если ребенок не может имитировать любой из этих типов действий, важно обучить его этому навыку. Однако способность повторить слова не является необходимой предпосылкой для овладения навыком общения. Многие дети, с которыми мы работали, усвоили навыки общения при использовании общения с помощью PECS, параллельно развивая навыки имитации, особенно голосовой (то есть непроизвольная речь). Когда навыки голосовой имитации этих детей были достаточно хорошо развиты, они могли повторить слова, соответствующие установленным картинкам. Тем не менее они могли общаться с помощью PECS и в то время, пока не освоили навыки имитации. Поэтому мы рекомендуем родителям и педагогам продолжать развивать у детей навыки имитации одновременно с работой на системе PECS. Однако в рамках одного занятия целесообразно развивать только один навык. На занятиях по PECS имитация не должна быть в центре внимания, за занятием по имитации не нужно выделять много времени PECS. Многие преподаватели и родители занимаются развитием навыков имитации в таких ситуациях, когда использование PECS маловероятно, например, во время игры, когда у ребенка уже есть все нужные игрушки. Педагоги часто развивают навыки имитации слов во время общего утреннего урока, иногда с помощью писем или других привычных занятий. Подведем итог: занятия по PECS и имитации не мешают друг другу, и не обязательно выбирать что-то одно. Самая лучшая практика – выбрать те же цели и стратегии, которые бы соответствовали нуждам учителя и требованиям ситуации.

2 Чем привлекать, когда ученик выключит из комнаты? Нужно ли ему брать альбом для заметок с собой? А как поступить дома? Он должен носить альбом с собой? В школе дети часто выключат из основного класса, отправившись в спортзал, в класс рисования, на обед, в музыкальный класс, на перемену и т.д. Поскольку общение происходит весь день и в разных ситуациях, ученики должны научиться брать альбомы с собой. Обучать их этому необходимо с помощью взаимодействия с участием двух человек, и процесс обучения должен быть индивидуальным, так как это важно.

«Ваша цель» — более подробно слышать в разделе «Часто задаваемые вопросы» главы, посвященной третьему этапу обучения.

В реальной обстановке часто неудобно ходить из одной комнаты в другую за альбомом. Мы часто используем мини-альбомы в рамках зонтика. Например, когда ребенок пытается захватить в руку, мы ставим альбом на стул, чтобы привнести свой альбом в комнату для кулана. Поэтому мы обычно оставляем мини-альбомы в кухне, в спальне, в игровой комнате и т.д.



3 Мой ученик привстал и начал ходить, но не может говорить и Собеседнику так взять книгу. Знает ли ты, что он может использовать PECS?

Всегда нет! Ваш ученик может проявить и спонтанность, и независимость, если будет знать Собеседника вместо того, чтобы подходить к нему. Мы предполагаем, что если вы используете PECS в работе с учеником, он способен использовать картинки. Если он не может ходить, мы используем заранее записанные сообщения («Подожди сюда, пожалуйста» или «Вот что ты захотел») либо жюнок, и ученик может включить программирование, чтобы начать взаимодействие. Мы используем рамки для фотографий с возможностью записи голосовых сообщений. Чтобы просмотреть сообщения, нужно открыть крышку и нажать на кнопку «Пуск». Мы прикрепляем на кнопку дополнительную наклейку, чтобы ученик мог просто нажать на рычаг для запуска сообщений. Мы используем стратегию подзаголов с участием двух человек, чтобы научить ребенка включать сообщения и объяснять картинки.

таз Собеседник пойдёт. Помните, что нужно расчитать функции приложения звонков Собеседника (этап I) и выбора интернет-ного абонента (этап III).



«Поздравляю с удачей!»





Хорошие идеи (этап II)

1. Подготовьте доску для заметок, используя небольшие вырезки из газет, вырезки из журналов, небольшие прозрачные доски и т.д. Помните, что нужно превратить единичную сторону листовки (с картинками или текстом) на все доски в классе, дома, и поместить для заметки и т.д. Тогда вы сможете использовать карты и не все карты на разных досках, не беспокоясь о том, что вы сможете их превратить.
2. Поскольку ученик еще не различает карточки между собой, поместите ту карточку, которую используете в данный момент, на обложке альбома для заметок, а все остальные карточки разместите в альбоме. Это значит, что листовки должны быть прикреплены на обложке, и внутри альбома. Добавьте страницы в альбом по мере необходимости.
3. Никогда не забарайте альбом или какую-либо карточку из него, чтобы продемонстрировать возможности общения ученика. Мы можем «забрать» слова у детей, которые умеют различать карты, мы реализуем разными способами из их безличных проблем, и с детьми, использующими PECS, рано или поздно будем давать им все слова.
4. Поскольку мы отвечаем ученикам так, как если бы они умели различать карты, тогда должны извлекать карточку из альбома после того, как ученик отдал ее. Не забудьте ученика класть карточку на место.
5. Если возможно детей в классе или дома одновременно использовать PECS, давайте названия каждому ребенку на его карточках. Если во время уборки вы обнаружите затерянную карточку, вы будете знать, чья она.

Контроль достижений

Дата, окончание педагога	Необходимые предметы	Расстояние до ступеней, м В начале: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 В конце: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Число проб на целевом расстоянии: 4	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии: 4
2/28 Д.А.	Сыр, мякоть, мяк.	Расстояние до альбума, м В начале: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 В конце: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Число проб на целевом расстоянии:	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии:

Комментарии: тарелок заметки с таранганами - не увеличивать расстояние до альбума.

Дата, окончание педагога	Необходимые предметы	Расстояние до ступеней, м В начале: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 В конце: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Число проб на целевом расстоянии: 3	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии: 4
2/28 П.В.	Велосипед, мякоть, корсетная резинка	Расстояние до альбума, м В начале: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 В конце: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Число проб на целевом расстоянии: 1	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии: 1

Комментарии: Собеседник отвратился во время двух последних проб. Нельзя отдавать альбом во время последней проб.

Здесь приведены данные о первом и втором занятии ребенка на втором этапе. Сначала целью педагога было обеспечить переживание тактиль до Собеседника - альбом оставался рядом с учеником. В первой пробе подруги находилась прямо перед учеником. В последней пробе он отпихнул от ученика примерно на метр. Последнюю метру пробу проводилась на целевом расстоянии, и все эти пробы ученик выполнял самостоятельно.

Во время последующих занятий в тот же день, другой Собеседник смог отойти от ученика примерно на 3 метра. В последних пяти пробах Собеседник находился на расстоянии 9 футов от ученика. В трех из этих проб ученик преодолел расстояние самостоятельно. Во время последней пробы преподаватель начал отдавать альбом от ученика.

Таблица разработана Венерной Елсуэт-Мерфи, «Applied Behaviour Consultants, Inc.»



Дата	Проба	Подход к педагогу	Расстояние до педагога	Подход к доске с картинками	Расстояние до доски с картинками	Карточка	Занятие
3/02	1	+	30 см	н/п	н/п	Мин	Игра
	2	+	30 см	н/п	н/п	Мин	Игра
	3	+	30 см	н/п	н/п	Мин	Игра
	4	+	45 см	+	15 см	Мин	Игра
	5	+	60 см	+	15 см	Пuzzle	Перемена
	6	+	1 м	-	30 см	Пuzzle	Перемена
	7	+	1 м	+	30 см	Сок	Обед
	8	+	1,2 м	+	30 см	Сок	Обед
	9	+	1,5 м	+	60 см	Кресель	«Вечерняя для персонала»
	10	+	3 м	+	60 см	Кресель	«Вечерняя для персонала»

+ с независимо, - с подсказкой, н/п - не применимо

Записывайте расстояния в сантиметрах, метрах, в формате «на колени ты в комнату» и т.д.

В этом примере ученик проходит все большее расстояние до Собеседника без подсказки со стороны Помощника и учится брать карточку, которая лежит на столе перед ним. Сначала Собеседник находится на расстоянии 30 см от ученика, а альбом лежит прямо перед ребенком. Потом Собеседник начал отдавать альбом от ученика, и в конце занятия ребенок мог пройти 60 см до альбома, а затем 3 м до Собеседника.



Контроль достижений

Дата	Место/ Продолжи- тельность/ Занятие	Список исполь- зованных карточек	Собесед- ник(и)	Финан- совой помощи	Рассто- яние до Собе- седника	Поло- жение Собе- седника	Рассто- яние до альбома
11/2/98	Класс 15 минут Примерно 25 проб Падание	Прокорн, сок, целурол	А.Х. / М.Г.	Немного помогла встать со стула или с пола	2 м	Стоя	Несколь- ко санти- метров
11/2/98	Класс 30 минут Игра	Конструктор, моделики	М.Г. / Д.Б.	Нет	2,3 м	Сидя или стоя	60 см
11/2/98	Игровая площадка Манеж 1 минуты 1 проба	«Питающая тарелка»	М.Г.	Нет	1,2 м	Стоя спинной к ученику	60 см

В этой таблице обобщаются три отдельных сеанса обучения, проведенные за один день. Обучения проводили разные педагоги, используя различные зонировки, в разных местах и во время разнообразных занятий. Перед ребенком требовалась помощь для того, чтобы подойти к Собеседнику, альбом лежал рядом с ним. Когда ребенок начал самостоятельно подходить к Собеседнику, расстояние до альбома постепенно уменьшалось.

Из этих данных видно, что ребенок сделал успехи в обучении за один день. Здесь достаточно информации для того, чтобы другой педагог мог помочь, на каком уровне (расстоянии) следует начать следующее занятие.

Таблица разработана Энн Хоррман, компания «Furzed Educational Consultants, Inc.».

Этап III:

различение карточек

Этап III: различение карточек

Конечная цель. Чтобы попросить желаемый предмет, ученик подходит к альбому для закнтий, выбирает нужную карточку из нескольких имеющихся, приближается к Собеседнику и дает ему карточку.

Обоснование. После успешного завершения первой двух-шаговой ПЕСЬ вид ученик способен стать очень способным в плане поведения общения. Он даже начинает «претендовать» на них! Он знает, зачем СЛОВА общения. Он знает, что общение предполагает обращение к человеку в области свободной на языке познания. После того, он способен производить действия в СОЦИАЛЬНОМ взаимодействии, чтобы оказывать влияние на поведение другого человека. Он уже готов к составлению непрерывных сообщений, поэтому настало время обучить его различным способам. Во многих традиционных программах обучение общению сводится по существу кучковому взаимодействию с одной или «картинкой с образцом». Обычно предлагают подобрать привычные предметы, сопоставить предмет с рисунком, рисунок с предметом и т.д. Для большинства наших учеников такое задание неинтересно (технология и язык представляется старательным занятием), поэтому мы должны мотивировать их с помощью более эффективных (то есть интерактивных) инструментов обучения. Когда ученик усвоит необходимый навык (это обычно занимает довольно много времени), мы определим, может ли он эффективно использовать карточки для общения; мы должны оценить, в состоянии ли ученик общаться со, чем он узнал на занятиях по сопоставлению с образцом, чтобы использовать это в контексте общения. Так бывает не всегда!

Поэтому мы с самого начала обучаем процессам занятия обучением по картинкам в контексте общения. Словом по общению мы

Занятие: нормально развивающийся дети понимают, как можно общаться, разумеется, они так способны произносить отдельные слова!



показать задание по сравнению картинок и еще оструктурировать материал занятия, на котором используются материалы для изоляции, если мы работаем с ним, который будет рано или поздно использоваться в естественном контексте.

Мы начинаем обучение различению изображений с того, что предлагаем увидеть две картинки. На этом этапе очень важно правильный выбор картинок! Если мы в самом начале предлагаем ребенку две картинки с изображением равнозначных для него предметов, естественно и даст нам одну из них, желая получить другой предмет, но все равно будет двигаться, если мы дадим ему предмет, изображенный на выбранной им картинке. На первом этапе по отношению ребенка можно усложнить, что выбор определенной картинки приводит к конкретным последствиям. Урок нам будет полезен, если сильнее различаются последствия выбора разных картинок. Потому, если мы начинаем тренировать обучение, мы используем одну картинку с изображением животного предмета и одну с изображением антропоморфа — то есть предметом интересного участка. Ребенок должен усвоить, что, отдав нам одну картинку, он получает желаемый предмет, а отдав другую, получает предмет, который ему не нужен.

Наиболее предпочтительный/наиболее интересный

Мы знаем, какая картинка является «предпочтительной», и последствия выбора понятны ученику.



наиболее предпочтительный стимул



отвлекающий стимул (дистрактор)

Наиболее предпочтительный/наиболее предпочтительный

Мы не знаем, какая картинка является «предпочтительной», и последствия выбора примерно одинаковы для ученика (возможно он не понимает разницу).



наиболее предпочтительный стимул



наиболее предпочтительный стимул



Структурированная учебная среда

Обстановка. Ученики и учитель ходят за словами лично друг к другу. Подготовьте несколько карточек с изображениями животных или соответствующих ситуаций предметов и карточки с изображениями соответствующими или неподходящими предметам, а также свои изображения предметов.

1. На этом этапе не используйте словесные подсказки.
2. Часто проводите выписку подкрепляющих стимулов.
3. Работайте с разными преподавателями.
4. Помимо структурированных учебных проб, каждый день создавайте множество возможностей для спонтанных проб в ходе разных функциональных занятий.
5. Избегайте пользования карточек на доске до тех пор, пока выник различения не будет полностью усвоен.



Стратегия обучения

Обучение с помощью отдельных проб Эта методика используется для обучения основательным навыкам, несвязанным с другими умениями. Она полезна в том случае, когда педагогу нужно, чтобы учащийся много раз повторил учебное действие. Методика представляет собой последовательность из четырех шагов:

1. Предложить задание: он показывает две карточки по образцу и показывает варианты выбора ученика.
2. Реакция ученика: ученик выбирает одну карточку и дает ее собеседнику.
3. Результат: ученик получает желаемый предмет.
4. Небольшой перерыв перед следующим предложением: ученик берет предмет или играет с ним.

В случае ошибки на третьем этапе также проводится процедура исправления ошибок.

Обучение на основе отдельных проб представляет многократное повторение в разных условиях занятия (множественные пробы) или распределенные пробы в течение длительного периода времени (распределенные, или распределенные пробы). Отдельные пробы необходимо начинать с приближенного стимула.

Этап III-А. Различение между изображением предпочитаемого предмета и отвлекающим изображением

Общая последовательность действий на этом этапе такова: мы предлагаем ученику два предмета и соответствующую карточку. Один из предметов ученику очень нравится, другой не нравится или не подходит в ситуации. Например, если вы проводите занятие во время игры, пустая коробка веревки не будет восприниматься учеником как необходимый элемент занятия.

Навык, который мы развиваем на занятиях по различению, — выбор правильной карточки, а не помешательство карточкой в руку Собеседника. Этот навык проявляется, как только ребенок прикасается к правильной карточке. Карен Пройор (Karen Proyer) в своей книге «Не забывайте про себя! О практическом применении и анализе» ("Don't forget the dog: the new art of teaching and training", 1999) пишет о том, что важно не только пытаться обучить кого-то двум вещам одновременно, мы должны выработать привычку основанную лишь на двух вещах. Помешательство карточкой в руку Собеседника — навык, который мы развиваем на первом и втором этапах, тогда как различение, выбор правильной карточки — навык, который мы развиваем на третьем этапе. Нам известно, что чем быстрее взаимодействие следует за целевой реакцией, тем сильнее эффект подкрепления. Поэтому мы должны поощрять выбор правильной карточки, как только это происходит — то есть в **милли секунды, когда ребенок прикасается к правильной карточке!** Для этого мы используем специальную подкрепление («Да!»), «Ага», «Правильно!»), которое высту-

Помните о поощрении!



роль **интересного или удивительного** подростком, поскольку предметный объект одинаково интересен, то есть желаемому предмету.

Не ждите, пока ученик возьмет карточку и покажет ее вам в руку; в том случае когда он последует своим осязанием и ребенок начнет искать дополнительные контакты с какой-то стороны (выражение лица, пожимание тела), чтобы понять, какой объект будет предоставлен. Если ученик осязательно исследует берет и отдает карточку, займитесь разработкой этого навыка осязания, не ставя перед ребенком задачи (на различие (то есть вернуться к первому этапу)). Помните о том, что, как только ученик дотронулся до правильной карточки, вы должны немедленно прекратить осязательное исследование! Когда он получит карточку вам в руку, дайте ему желаемый предмет.

Иногда ученик тянется к неправильной карточке (отклоняющему изображению). Мы могли бы в таком случае говорить «Нет!» или «Хм...», но мы не уверены, сможет ли ученик различить такую реакцию как отрицательную по сравнению с более радостной положительной, которую мы используем при поздравлении. Поэтому в таких случаях мы ждем, пока нам не дадут карточку, и отдаем ребенку предмет-дистрактор.

Шаг 1

Помните занятия в знакомой ребенку ситуации, когда ему, вероятно, понадобится конкретный предмет (что-то, соответствующее обстановке или ситуации). Подготовьте доску для занятий с двумя карточками одной – с изображением желаемого (подкрепляющего) стимула для предмета, соответствующего ситуации, другой – с изображением нежелательного или не соответствующего ситуации предмета.

Поскольку мы изучаем новый навык – различение, – мы хотим упростить другие элементы урока (в основном те, которые изучались на втором этапе). Пусть в алфавит и Собеседник находится рядом с учеником. Заинтересуйте его, как и на предыдущих этапах, и ждите реакции. Как только он потянется к нужной карточке, позвольте ему. Как только он потянулся к другой вам в руку, дайте ему соответствующий предмет. Если ребенок тянется к неправильной карточке (например, вы сидите за обедным столом, а он тянется к изображению носка), не давайте соответствующий предмет. Как только он отдает вам карточку, дайте ему соответствующий предмет. Сидите за обеднойужиной. Любая негативная реакция (ребенок плачет, бросает предмет, отталкивает его и т.д.) **ПОЛЕЗНА!** Теперь мы можем научить ребенка, что для получения желаемого предмета он должен выбрать правильную карточку. Подарите собаке и помойте четыремаловой процедурой вознаграждения собаку. И забавно превратить обогащение подкрепляющей задачей.

на третьем этапе мы не занимаемся различением инстинктов. Мы учим ребенка различать инстинкты в первом и втором этапах, потому что третьим этапом является одним подэтапом.

Демонстрируя предметы ребенку, держите их в одной руке, чтобы вторая была свободна, чтобы могли дать карточку.

Шаг	Педагог	Ученик
	Заинтересуйте ученика с помощью обоих предметов	
		Дает неправильную картинку
	Отдайте соответствующий предмет	
		Реагирует отрицательно
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Покажите правильную картинку или постучите по ней пальцем (оставьте ученика посмотреть на картинку в альбоме)	
ПОДОЖДИТЕ	Положите раскрытую папку рядом с правильной картинкой, помогите ученику физически или жестами	
		Дает правильную картинку
	Похвалите (не отдавайте предмет)	
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«Сделай так», перерыв и т.д.	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Заинтересуйте с помощью обоих предметов	
		Дает правильную картинку
	Отдайте предмет и похвалите	

Очень важно проводить процедуру исправления ошибок правильно! Нам было бы гораздо проще указать ученику на неправильную картинку, а затем отдать ему предмет в обмен на нее. Однако если мы так поступим, это будет означать, что мы поощряем реакцию и отказ на подсказку. По сути ученик просто научится ждать, пока вы не отдадите ему нужную картинку, чтобы затем отдать вам ее в обмен на что-то хорошее! Он вряд ли будет выбирать правильную картинку самостоятельно.

Зачем мы «переключаемся»? Многие дети — как с ограниченными возможностями, так и нормально развивающиеся — часто используют стратегию «Сделай то, что было правильно в предыдущий раз». Поступая так, ребенок в ответ на какую-либо реакцию, или действие взрослого выжидает, что эта реакция от него и поступит? Поэтому сразу после последующей возможности они стараются так же («Сработало один раз — значит, сработает и в следующий»). Мы переключаемся, чтобы «сменить тему». Не забываем, что различные картинки PECS мы про-



бегает к осевшей теме, чтобы отвлечь зрительное внимание ученика от изображений на картинке. Для перерывов очень важно использовать жестикуляцию, хорошо знакомую ученику. Подаете жесты: нагибаете голову, чтобы показать, что вы последовательно выполняете действия, чтобы показать, что вы выполняете задание. В этом случае, когда мы делаем жесты «Вперед!» в четырехэтапной последовательности, ученики не знают просто повторять действия, которое сводилось к тому, что в предыдущий раз. Если для «переключения» вы использовали жесты на интонацию какого-либо действия, то на «втором» ребенке жесты будут самостоятельными, чтобы выбрать картинку, поскольку один раз демонстрировал движение будет запомнено.

Правильный выбор «переключателя» очень важен. Это должно быть знакомое ученику действие, чтобы не было вынуждено его выполнять, а мы в результате получили бы дополнительное вознаграждение, если бы вы получили положительный стимул в среднем последовательности, показывая ученика за успешное выполнение задания. Если вы выберете задание, которое ученик не всегда выполняет хорошо, то «настроим» и виде процедуры перерыва: либо придется прерваться на тренировку навыков, но нежелательно отклонения к нашей основной теме. Если ученик не выполняет хорошо задание, например, подумайте, достаточно ли эффективно мотивация на занятии, возможно, ребенку просто не нравится тот предмет, который вы предлагаете в качестве поощрения.

Для многих детей, чтобы научиться работать с PECS, необходимо много взаимодействия. В таких случаях вам может быть сложно найти, какое задание «переклестить» ученик сможет выполнить. «Переключатель» может быть очень простым, жестом попросите ребенка поднять указанный карандаш, приложите его к голове и посмотрите на предмет. Суть в том, чтобы отвлечь зрительное внимание ученика на некоторое время. Если вы не можете придумать НИ ОДНОГО вознаграждения переключателя, в качестве третьего шага последовательности можно использовать ЗАДЕРЖКУ. Отложите альбом или переверните его на несколько секунд, затем снова заинтересуйте ученика и разрешите ему перевернуть альбом обратно.

Идеи для «переключения»:

- + Попросите ученика выполнить какое-либо задание (похлопать в ладоши, прикаснуться к волосам, встать, повернуться и т.д.).
- + Подните ученику что-либо, не имеющее отношения к уроку (помните, что ваша цель — отвлечь его зрительное внимание).
- + Жестом попросите ученика поднять что-нибудь с пола (то, что вы «случайно» уронили).
- + Переверните альбом PECS.
- + Попросите ученика повторить ваше действие.

Альтернативный вариант:

идея



подсказка



задание



повторение

Цель на этом этапе обучения заключается – добиться, чтобы ученик постоянно правильно выбирает картинку с изображением желаемого предмета. Мотивы картинок в зависимости от того, какой предмет на данный момент является эффективным вознаграждением. Постепенно предлагать всевозможные интересные ученику предметы на каждом занятии, чтобы он использовал разные картинки. Присоедините графики «близкий шаг» – бесплатно при освоении подкрепляющих стимулов и при быстрой оценке.

Начните использовать разные варианты «переключателя». Третьей шаг – четырехшаговой последовательности встроившие значок не должно быть идентичными и тем же действиями. Задача «переключателя» должна быть равными, чтобы ребенок не усвоит какое-либо действие не стандартный шаг последовательности. Мы ждем, что происходит тогда в качестве «переключателя» постоянно используется одна и та же картинка. Ребенок дает оценку картинку, но как только он увидел и идентифицирует предмет, учитель начинает хвалить и задает ему задание «переключаться». Последовательность, удивления ребенка, в таком случае выглядит так «отдай картинку, посмотри на задание, хвалить и задание, дай другую картинку, получи предмет». Чтобы избежать этого, не забывайте «переключать переключатель».

Помните, что необходимо иметь не только предмет подкрепления, но и предмет-дистрактор. Если вы постоянно используете в качестве подкрепляющего стимула деревянную ложку, ребенку нужно иметь только одну – всегда выбирать и соответствующую картинку! Полезно заранее выявить несколько возможных дистракторов и держать их тоже как дополнительные предметы, так и соответствующим картинкам.

Начиная во время процедуры исправления ошибок ученики свои доступные значки. Вы проводите шаг «выбери».

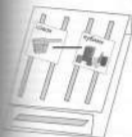


Если такой возможности нет, используйте альтернативную процедуру размещения картинок на фоне рисунка. Знакомьтесь с картинкой постепенно, ориентируясь на знакомый предмет.

«Посказка», «пересказ», «повторение», когда мама «повторяет» ребенку слова картинок. Пройдите процедуру с начала еще один раз. Если ребенок опять сильно ошибся, пройдите процедуру вновь, если ученику все еще непонятно один из предложенных предметов. Если ученик продолжает делать ошибки, объясните, что задание не будет успешным и его необходимо закончить. Для этого лучше всего быстро поместить карточки на обложку альбома, чтобы вернуться к уровню, хорошо усвоенному учеником. Оставьте на обложке только одну карточку с изображением наиболее представляемого предмета. Теперь ученик наверняка сможет правильно обводить карточку, и таким образом, вы закончите задание на успешной ноте.

Ребенок учится различать карточки, а не запоминать название предмета каждой карточки в альбоме. А потому после того, как ученик правильно выbral карточку и получил соответствующее поощрение, поместите расположенные карточки на обложку перед началом следующей пробы.

Старайтесь не менять расположение карточек разными способами. Не переключайтесь перемещением карточек слева направо и обратно. Располагайте карточки разными способами с самого начала обучения. Не нужно менять их положение только по мере процедуры исправления ошибок.



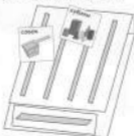
карточки расположены горизонтально



карточки расположены вертикально



карточки расположены по диагонали



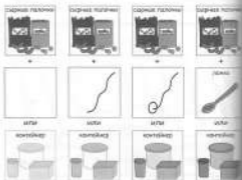
карточки расположены беспорядочно

Дополнительные стратегии обучения различению

При использовании любой из этих стратегий постарайтесь как можно дольше не вносить подсказки — как только становится очевидно, что ребенок не может различать картинки. Чем дольше вы используете подсказку, тем сложнее будет ее устранить!

Если ребенок постоянно делает ошибки на первом этапе оценки достоверности, необходимо использовать дополнительные стратегии обучения. Важно здесь заключается в том, чтобы выяснить, какие различия между картинками ребенок способен обнаружить, и использовать это в качестве отправной точки. Ниже мы приводим несколько стратегий, которые мы применяем в тех случаях, когда учителя испытывают сложности при различении между изображениями желтого предмета и изображением дятла. Все эти стратегии предполагают наличие какой-либо конкретной подсказки, потому что, зная, что эту подсказку нужно будет постепенно устранить! Представленный список не является исчерпывающим, мы лишь лишь перечислили несколько рекомендуемых стратегий.

1 Пользуйтесь вместе с изображением представляемого предмета пустой картинкой или едва заметной изображением предмета-дистрактора, чтобы подчеркнуть видимую разницу между картинками. Если ребенок крутит вам «на ту» картинку, продемонстрируйте, что вы чего не видите и ответ (покажите пустые руки и т.д.), или сделайте вид, что не понимаете, о чем он вам просит, и проведите четырехэтапную процедуру исправления ошибок. По мере того как ребенок начнет различать картинку все более успешно, начните «рисовать» на пустой картинке или повышать контрастность изображения, чтобы картинка стала все более похожей на «настоящую». В итоге мы должны прийти к тому, чтобы ребенок начал различать две картинки с одинаковыми характеристиками (тольконой линией, исключая цветности).



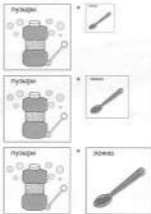
2 Покажите ребенку разницу между картинкой, сделанной цветным рисунком, фотографией, картинкой или картинкой продуктов, вырезанной из упаковки и т.д. Мы рекомендуем также собирать обрывки из вышедших батончиков, леденцов с картинками, вырезать изображения из газет, журналов, вырезать из коробок из-под соответствующих продуктов. Если вы владеете обучением PECS с черно-белыми изображениями изображением, попробуйте использовать цветные картинки. Покажите ребенку различия изображений в природе. Создавайте «реалистичные» картинки с помощью сканера или цифрового фотоаппарата. Если ребенок любит изображения или книги, сделайте копии его любимых книг или кассет или сделайте их digitally оцифрованными. Также создавайте изображения с помощью доски, быть такого же размера и формы, как и обычные картинки, чтобы ученик отличал их от других типов плакатов изображений, а не из-за их размера или формы.

3 Увеличьте размер картинок и расстояние между ними. Если ребенку сложно различать небольшие картинки, сделайте картинки большого размера. Расстояние между ними должно быть как минимум больше: вы можете выложить первую картинку на одну сторону стола, а вторую – на противоположной стороне или даже поместить их по разные стороны. Отталкиваясь от этой идеи, постепенно давайте картинки, затем – увеличивая их размер и, наконец, помещая обрывки на обложку альбома для картинок.

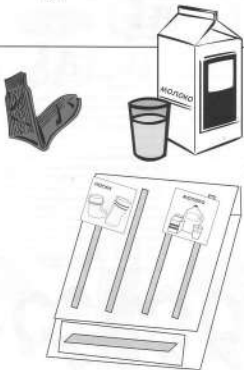


4 Существует ряд стратегий **действий** и **форм обучения**. Суть этих стратегий заключается в том, чтобы вместо раздражителя ошибок приоткрыть их возможности. Основной принцип беззащитного обучения – постепенное включение какой-либо характеристики приращивании стимула. Например, если учащийся способен отдать одну карточку, когда перед ним лежит всего одно изображение, постепенно вводите вторую карточку в поле его зрения. Если учащийся правильно берет карточку «зеленый» с близкого расстояния, одновременно кладите другую карточку на его дальний край (или правый) угол. Когда учащийся привыкает правильно учиться будет выбирать изображения, лежащие на дальнем месте, и игнорировать новую карточку. Со временем можно будет переводить вторую карточку все ближе к первой. Если учащийся делает неправильный выбор, в последующих пробах помещайте карточки на более «безопасном» расстоянии друг от друга.

Аналогично, если ребенок отличает **БОЛЬШУЮ** карточку изображением большого предмета от **маленькой** карточки с изображением предмета-дистрактора, можно постепенно уменьшать размер дистрактора, пока они не станут одинаковыми. Либо, если учащийся способен отличить активную карточку (или карточку в цветной рамке) от пассивной, можно постепенно увеличивать разницу между карточками, увеличивая одну из них или убирая цветные детали с другой. Высказывая определенное суждение об одной из карточек может способствовать привлечению на помощь учителя; после этого высказание оговора должно постепенно устраняться.



5 Разложите картон так, чтобы он показывал соответствиям: полностью перевернутых на них предметов. Например, разместите слева от ребенка носок, а справа поставьте стакан молока. Сразу после того как вы соотвествующую картонку перевернете предмет. Такое раскладывание является подсказкой! Со временем будет необходимо размещать картон все дальше от предметов и все ближе друг к другу, чтобы ребенок учился размещать картонки по избранным признакам, а не по их раскладыванию относительно соответствующих предметов.





6 Покажите ребенку на жесткие предметы (например, превратите их в прищипываемый материал), а в тот раз дайте жидкие предметы. Со временем используйте материал из полупрозрачного, чтобы ребенок почувствовал визуальные сигналы, связанные с картинкой, а не с самим предметом. Если вы используете картинку на предмет — не забывайте и обязательно или постепенно отделить картинку от предмета, чтобы ребенок научился различать.

7 Используйте прозрачные изображения. Мы всегда представляем настоящие конфеты, пряники и т.д. в картонной картинке 5 × 5 см и показываем их жестким слоем лака. Мы также используем миниатюрные изображения предметов. Для этого особенно подходят магниты для холодильника или маленькие сувениры. По мере обучения ребенка различно-объемные словесные и увеличенный его словарный запас различные типы картинок становится проблемой. Их можно хранить в папке для записей, но это неудобно. Поэтому мы предлагаем постепенно заменять такие трехмерные картинки картинками рисунков. Для этого можно постепенно закрывать объемные изображения картинками. В этом убрать объемные изображения, чтобы остался только аттракцион рисунков (Frost, Scheidefeld, 1996).



Для успешной реализации *любой* из этих стратегий необходимо, чтобы ребенок хорошо усвоил названия различных предметов как таковых. Не стоит начинать обучение PECS, если ученик не способен самостоятельно назвать предметы. Он должен уметь брать нужные предметы и приближаться к ним (в случае, если ученик не способен самостоятельно передвигаться, мы будем использовать другую терминологию), но общей привычки оставаться неподвижным. Еще более показательной будет способность ребенка действовать целенаправленно в ситуации, когда различные предметы непосредственно ассоциируются с другими предметами или с получением результата. Например, если ребенок донесет олово или молоко из банки, он должен либо сам подойти к чашке сова или молока, либо поднести к нему пустую чашку. Если ученик не способен подойти с чашкой и пусту олову, вряд ли он сможет подойти к взрослому с картонной олову, чтобы олову ему понравившееся и получить желаемый напиток.

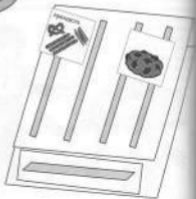
Конечно, нам понадобится обучить ребенка навыку различения предметов. Например, научить его приносить пустую чашку к столу, на котором стоит пакет молока, и пустую тарелку поднести к столу, на котором лежит ложка. (В таких случаях также следует обеспечить максимально возможное различие различия между предметами, из которых необходимо выбрать ребенку, и, конечно, случайным образом и сделать максимально очевидной.) Когда такой тип различия очевиден, потребуются различия предметов по яркости (или другим олову) и разместить снаружи каждой коробки большую картинку с изображением соответствующего предмета. Подобные занятия позволяют обучить сравнению предметов, но проводится в функциональном контексте и направлена на получение функционального результата.



Этап III-Б. Различение изображений двух желаемых предметов

Как только ребенок научился отличать картинку с изображением предметного изображения от картинки с изображением изображения того или же соответствующего обстановке предмета, можно приступать к следующему этапу — обучению различению между двумя предметными изображениями. Расположите альбом для занятий так же, как и в начале третьего этапа, но поместите на обложку две картинки с изображением предметов-координат. Показывайте теперь на обеих картинках изображения предмета, которое нравится ребенку, но не давайте до конца понять, какой именно предмет он хочет получить. Мы должны убедиться, что ребенок даст нам именно ту картинку, на которой изображен наиболее привлекательный для него предмет. Для этого мы проводим так называемую **ПРОВЕРКУ СООТВЕТСТВИЯ**.

1. Покажите ребенку альбом, на котором лежат два предметных изображения. Альбом с соответствующими картинками на обложке должен находиться рядом. [картинка — крендель]





2. Когда учитель даст вам картинку, скажите ему loudly, что он должен взять соответствующий предмет: протяните ему палец, скажите: «Нарина! Вот, держи!» и т.д.
3. Новый навык, развиваемый на этапе III-Б, – выбор предмета, соответствующего отдельной картинке. Поэтому покажите словесно картинку (покажите) ученику в тот момент, как только он попытается и правильно предмету. Покажите ребенка и разрешите взять предмет – таким образом ребенок поймет, что он использует картинку правильно.
4. Если ребенок тянется к неправильному предмету, прекратите ему доступ к этому предмету и исправьте ОШИБКУ с помощью немедленной процедуры исправления ошибок. Мы предполагаем, что, когда ученик слышит слово «возьми», он тянется к предмету, который ему больше всего нравится. Поэтому покажите ученику картинку с изображением того предмета, к которому он тянется.

Шаг	Педагог	Ученик
	Заинтересуйте с помощью обих предметов	
		Дает картинку
	«Возьми», «Дай» и т.д.	
		Тянется к неправильному предмету
	Прекратите доступ	
ОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Покажите правильно картинку или постучите по ней пальцем	
ПОДОКАЖИТЕ	Положите раскрытую ладонь рядом с правильной картинкой, помогите ученику физическими или жестами	
		Дает правильно картинку
	Покажите (не отдавайте предмет)	
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«Сделай так» или другое неверное задание	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Заинтересуйте с помощью обих предметов	
		Дает картинку
	«Держи» и т.д.	
		Берет правильный предмет
	Отдайте предмет и похвалите	

Когда вы проводите проверку соответствия, обязательно помните: «Видите это», «Держите» или другие подобные фразы. Не забудьте сам предмет, т.е. не нужны слова: «Возьми печенье». Задача учителя — показать названный объект, а не показать, как он выглядит. Предмет потому, что вы проводите его название пример правильного способа различения, как правило, это объект в карточке (это пример правильного различения различия). На данном этапе мы тренируем навыки различения изображений, а не мы не тренируем название предмета, то будем утверждать, что учитель обращает внимание на саму карточку. Назовите предмет только тогда, как ребенок возьмет это.

Если ребенок делает ошибку (выполняет и неверно называет предмет) в вы проводите четырехэтапную процедуру исправления ошибки: проведите в конце проверки соответствия. Если вы не взяли пробу с другой категории, закончите пробу тем же!

Если учитель продолжает делать ошибки на этом этапе обучения различению, изучайте, готовы ли вы различать изображения двух или нескольких предметов. Для некоторых детей мы включили в таблицу один или несколько промежуточных шагов:



Дистрактор/пустой карточкой/предпочтительный предмет

Дистрактор/дистрактор/предпочтительный предмет

Различение

между несколькими карточками

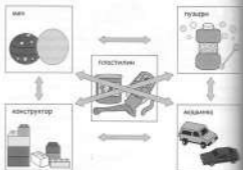
Успешайтее различать карточки, чтобы ребенок научился выбирать правильную карточку по количеству. Для этого используйте три карточки с изображениями одинаковых предметов. Теперь сделайте карточку, которой вы воспользуетесь для демонстрации соответствующих стимулов и проведения проверки соответствия, найдется три предмета. Чтобы предметы не перевернулись на поверхности стола, мы часто используем форму для выпечки cookies или картонные листы для яиц. Мы выбрали для листов те карточки, на которых изображения доступны на данный момент предметы, способные выстоять в качестве подкрепляющих стимулов.

Если ребенок делает ошибку при различении трех карточек, снова используйте четырехкарточную процедуру различения ошибок. Не забывайте, что здесь важными ошибками должны быть проведена проверка соответствия! Некоторые указания трудно делать перевод на две карточки к трем. В таком случае в качестве промежуточного этапа можно использовать две карточки с изображениями различных предметов и одну карточку-дистрактор. Когда ребенок научится различать эти карточки, переходите к различению трех карточек с изображениями различных предметов.

Как только ребенок научится различению между тремя карточками, переходите к четырехкарточкам, чуть позже - к пяти. Проведите проверку соответствия с четырьмя, затем пятью предметами на столе.

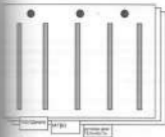


Когда ученик научится выбирать нужную картинку из пяти, можно не различать closely associated. Нам еще понадобится, что необходимо учить ребенка различать цвета, семь картинок и т.д. Тогда на обложке альбома размещено пять картинок и виде буквы «А», и тогда ученики переключаются по горизонтали, вертикали и диагонали. Другая сторона есть!!!

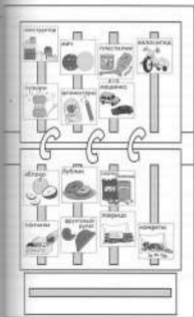


На последнем этапе тренировки можно различать все ученик ребенка только необходимую картинку и альбом. Уберите все картинки с обложки папки для заметок. Откройте папку и поместите в нее одну-две картинки с актуальными наиболее предпочтительными предметами. Заинтересуйте ученика с помощью предметов, а затем, как только он подойдет к картинке в альбоме, медленно закройте альбом. Ребенок должен будет открыть его, чтобы достать нужную картинку. Если он не делает этого, напомните ему, потом постепенно увеличьте количество. Если все картинки уже не помещаются в альбом, добавьте в него по странице. Научите ребенка «вставить» его: уберите все картинки из альбомов и вставьте одну-две на одной странице, заинтересуйте ребенка, а затем закройте альбом, когда он подойдет к картинке. Слова напомните ему в случае необходимости.

Если ребенок уже научился самостоятельно открывать альбом для заметок и «вставить» страницы, чтобы найти нужную картинку, то вся картинка вместе больше не нужна. Начните размещать картинки в альбоме согласно классификации, которая будет понятна и интересна ученику. Можно постепенно размещать картинки в альбоме по тематическим категориям (сад, игрушки, места и т.д.). В конечном альбоме картинки рассортированы и соответствуют с заданными



пронимания в течение дня. Целью будет должным образом подобрать обозначения при классификации. Некоторые карточки имеют разные стороны разных цветов для разных групп картонки. Другие различают разные категории животных.



В этап диктанного обучения PECS словарь будет постепенно расширяться. Для большинства учащихся, усваивающих новые различия, на последующих этапах обучения требуется постепенно посмотреть по картинке песальничку, чтобы начать использовать ее осмысленно. Пока новую картинку, организуйте занятия. Поместите новую картинку на обложку альбома вместе с песальничкой другими картинками, заинтересуйте ребенка с помощью новых картинок и проводите проверку соответствия, чтобы удостовериться, что ребенок правильно использует новую картинку. После этого поместите картинку на соответствующее место в альбоме.

По завершении третьего этапа педагоги должны решить, каким образом будет организованная работа с альбомом до конца обучения. Многие хранят наиболее часто используемые карточки на этой обложке, а другие карточки размещают в альбоме в соответствии с заранее определенной классификацией. Другие педагоги предпочитают оставить обложку пустой, чтобы размещать на ней карточки, используемые на каком-либо конкретном занятии, по мере необходимости. Какую бы систему вы ни выбрали, обеспечьте ее постоянным обновлением для каждого ребенка. Если ребенку удастся использовать альбом в течение дня, оба желательны должны быть организованы занятиями.



Неформальная учебная среда

Обстановка. Обучение должно проводиться в самых разных условиях: в разной обстановке, с различными собеседниками, с разными видами заданий, в ходе разнообразных занятий. Представьте себе, как важно обеспечить для персонала и постарайтесь предложить на этом мероприятии разные варианты.

Когда мы начинали обучение раздаточным и проводили занятия с помощью объектов, мы указывали другим элементам системы PECS с тем, чтобы сделать любое возможное обучение раздаточным. Сосредоточив работу персонала на «успешности» и «продвижении» (раздаточными собеседниками). Поэтому в течение дня и в школе и дома мы должны оптимизировать возможности для развития навыков, приобретенных на втором этапе обучения. Продолжайте проводить занятия типа «настройка», «сдвиг и повторение», «сдвиг и переименование», и «высказывание» для персонала, как на втором этапе. Когда мы впервые ввели новые занятия в ходе обучения раздаточным, возможно, вам придется временно упростить задание раздаточным или даже полностью отказаться от них, используя только одну картинку. В итоге ребенок должен научиться и различать картинки, и передвигаться в ходе одной ситуации обучения.

Когда ученик освоит этап III-A, сразу же начинайте обучать «случайности» с использованием этого уровня раздаточных. Создайте ситуацию, в которой ученику придется бы запомнить от вас какой-либо предмет, положить альбом подруги от ученика (в то место, где он обычно хранится), показать на эту альбому картинку и попросить, чтобы альбому предмета и предмете-доставщика. Цель урока будет достигнута, если ребенок найдет в альбому, выберет нужную картинку и приблизится к Собеседнику. Помните, что роль падает на данном этапе заключается в том, чтобы организовывать возможности для общения и повышения уровня раздаточных. И одновременно создавать благоприятные условия для развития навыков просьбы в течение всего дня.

Если вы работаете с группой детей и планируете разработать новые навыки в дополнение к PECS, держите эти руки альбом для объектов, картинка на обложке которого организованы в соответствии с текущим уровнем ученика. Таким образом, ученик будет успешно взаимодействовать с PECS на своем реальном уровне. Когда вы знаете, что достигли следующего уровня раздаточных, организуйте работу с альбомом соответственно. НЕ ЗАБЫВАЙТЕ, что мы развиваем не более одного навыка за один раз!

Здесь вводится навыки второго этапа по мере освоения каждого очередного уровня раздаточных.

обратите
внимание

Как просить предметы «вне поля зрения»

Представьте себе такую ситуацию: вы удобно расположились на диване, чтобы посмотреть любимую телепередачу, и вдруг в комнату входит ваш друг, который ест ваш любимый ароматный батончик. Спросите его, вам сразу же очень хочется батончика, и вы попросите его поделиться или принести вам другую шоколадку. Когда нормально развивающийся дети учатся общаться, сначала они просят или комментируют только то, что находится непосредственно вокруг них. Папа входит в комнату, и Демитри комментирует: «Папа!» Демитри видит, как его старший брат Сэм ест печенье, и говорит: «Печенье!» В магазине, когда мама идет к кассе, место рядом с вами занято коробками хлопьев, и Сэм и Демитри попросят маму взять их любимые хлопья. Часто общение начинается благодаря тому, что ребенок внезапно что-то увидит, услышит, почувствует какой-то запах или попробовал нечто на вкус.

Но мере того как навыки общения ребенка развиваются и становится все более сложными, дети начинают реагировать на предметы и события, не связанных с их непосредственным окружением. Дети проглотили и просят маму приготовить ей бутерброд. Девочка приходит домой с улицы и спрашивает брата: «Видел только что пролетала? Быстро же пролетела!»

Дети, обучающиеся работе с РАС, тоже должны научиться просить предметы и комментировать действия вне своего непосредственного окружения. Мы вывели этот навык в форме просьбы, как только дети овладевают навыками истинного общения и различения количества словослов. Создавайте соответствующие возможности для участия и различения мест. Давайте это постепенно, медленно убирая предметы из поля его зрения.

- Уберите предмет, как только ребенок спросил и получил его, в прощальном вопросе за ребенком его слова.
- Встаньте у открытого шкафа и привлечите внимание ученика с помощью его любимого предмета (попробуйте съесть его любимое лакомство или поиграть с любимой игрушкой). Когда ребенок выйдет в зал, позовите ребенка в шкаф и закройте его дверца.
- Дверь или в классе закройте только занавеской.
- Словами игрушки и коробки.

Оценка работы педагогов



На третьем этапе с учащим работает один педагог. В качестве педагогов могут выступать разные люди, поэтому сотрудничество учащихся или члены семьи могут оценивать работу друг друга. Педагог призывает организацию эффективной учебной среды, чтобы в течение дня у учителя возникло множество возможностей поговорить о чем-то и в развлекательной обстановке и во время реальных занятий.

Мы предлагаем обучение разноплановое, используя контраст между наиболее предпочтительным и желаемым или не соответствующим объектом и предметом. Новое действие на этом этапе – выбор карточек, поэтому тренер должен предоставить социальное поощрение и только похвалить после того, как ребенок повернется к «нравильной» карточке, и затем предоставить материальное поощрение после завершения обучения.

Педагог должен оценивать все аспекты знания в случае возникновения проблем, в том числе то, является ли предмет-поощритель все еще желаемым и вызывает ли ассоциацию или не соответствующий объекту предмет отрицательную реакцию. Если ученик делает ошибку, педагог использует четырехэтапную процедуру исправления ошибок:

Этап III-A – различие между предпочтительным предметом и дистрактором – педагог

- организует эффективную учебную среду
- привлекает внимание учащихся с помощью обоих предметов
- предоставляет социальное поощрение, как только ученик прикасается к правильной карточке
- в нужный момент предоставляет материальное поощрение – желаемый предмет
- использует различные предметы-дистракторы и различные карточки
- правильно проводит процедуры исправления ошибок (желаемый/нежелаемый предмет)
 - дает нежелательный предмет
 - вызывает негативную реакцию
 - Модель
 - Подсказка
 - Переключение
 - Повтор
- проводит процедуру исправления ошибок второй раз, если это необходимо
- изменяет положение карточек в альбоме (по диагонали, по вертикали, по горизонтали)
- не настаивает на использовании речи

Как только ребенок научится различать карточки с изображением предпочтительного предмета и с изображением предмета-интерактора, педагог инициирует обучение различению между карточками, изображающими равноценные социализирующие стимулы. Педагог инициирует учителя с помощью двух предметов, адет, пока ребенок не даст ему карточку, затем проводит проверку соответствия. Если ученик берет в предмет, не соответствующему выбранной карточке, педагог предоставляет ему доступ к предмету и проводит четырехэтапную процедуру исправления ошибок, заканчивая ее проверкой соответствия.

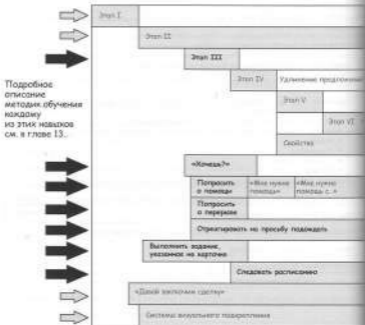
Педагог постепенно увеличивает число карточек, которые должны различать ученик, и одновременно продолжает проводить проверки соответствия. Когда ученик овладевает навыком различения пяти карточек, педагог обучает его искать пустую карточку в альбоме.

Этап III-B — различение между несколькими предпочтительными предметами — педагог

- инициирует коррективную учебную среду
- привлекает внимание ученика с помощью обоих предметов
- проводит проверку соответствия
- правильно проводит процедуру исправления ошибок (желаемый / нежелательный предмет, проверка соответствия)
 - не позволяет ученику взять неправильный предмет
 - демонстрирует карточку, соответствующую желаемому предмету
 - Модель
 - Подсказка
 - Переключение
 - Пауза
- проводит процедуру исправления ошибок второй раз, если это необходимо
- изменяет положение карточек в альбоме (по диагонали, по вертикали, по горизонтали)
- учит различать 3, 4, 5 карточек
- использует разнообразные карточки (группами по 2, 3, 4 или 5 шт.)
- учит поиску карточек в альбоме
- не настаивает на использовании речи

Совмещение с дополнительными навыками

Когда ребенок становится речевым способом в альбоме для занятий, важно учить его отвечать на вопросы «Куда?» и т.д. Введите новые просьбы и команды и о порядке, используя карточки, включая знакомство с другими, если ученик еще не умеет различать множественные символы. Теперь вы можете использовать уже привычные рисунки, и можно постепенно вводить понятие «ожидание». Используйте настольный теннис и мячик не забудьте от умения ожидания более двух секунд! Продолжайте учить ребенка реакциям на разнообразные инструкции, когда их осязает выключенные нажимая на них. Включите их в различные рисунки. Продолжайте заполнять сетку ожидания поворота: по мере того как ученик занимается с новыми картинками, помечайте сам предмет на картинку с его изображением.



? Часто задаваемые вопросы

1 Как определить, пришел ли время начинать обучение различению (этап III)?

Поскольку развитие навыков второго этапа продолжается в течение всего периода обучения PECS, второй и третий этапы будут пересекаться. Например, если ученик уже умеет показывать в Событию и отдавать ему карточку, но еще учится слыть за картинками, вполне можно начинать обучение различению. Мы начинаем обучение различению, как только на втором этапе ребенок осваивает 5–10 карточек. (Не забудьте, что эти карточки выделены по цвету и соответствуют тем, какой предмет на каждой конкретной картинке время был выделено (предметными!) Каждый раз, когда ребенок осваивает новый навык в ходе дальнейшего обучения, возвращайтесь на вторую ступень! Не важно, пока ученик научится использовать по крайней мере 20 или более карточек. К тому времени оставшиеся карточки в коробке становятся ученику изучаемым, сложным материалом.

2 Как мы определяем, когда можно вводить новые словарные слова?

Новые слова вводятся тогда, когда и как постоянно проводимой оценки индивидуальных навыков выявляется соответствующая необходимость. На первом и втором этапе потенциальный набор карточек не ограничен, если только карточки используются по одной. На третьем этапе мы предлагаем использовать эти карточки, но на том уровне различения, который в данный момент осваивает учащийся. Помимо тренировки основы индивидуальных навыков и использования словарную карту, таблицу привнесения и Приложение D для выведения новых карточек, которые можно использовать для развития навыков просьбы. Постоянно предлагайте учащему разные карточки на занятиях по различению!

3 В классе мой ученик постоянно зубачит, и я беспокоюсь, что, если я разрешу ему во время занятия есть и пить из альбума, он может действительно убежать. Можно ли пропустить этот шаг, чтобы не создавать никаких проблем?

Во-первых, мы должны помнить, почему наш ученик зубачит, и обучить его функциональному эквивалентному альтернативному поведению. Если он продолжает убежать и это создает угрозу безопасности, мы предлагаем контроль. Мы считаем, что ВСЕ без исключения учащиеся должны быть способны пойти за альбумом для занятий. Мы могли бы разрешить тем учащимся, которые постоянно убегают, носить с собой альбум на занятия и занятия, чтобы не не пришлось вытаскивать и идти за ним через весь урок. НО! Поскольку мы должны научить ребенка брать альбум, а не просто зубачить, мы не должны трени-

ранку этого знака. Мы делаем так, чтобы ребенок приспосаблился не только к бытовым знакам для общения, а затем физически познанием ему же знака и знака и описать ее. В качестве предупредительной меры мы поместим знаком в хлячок закрытой двери. Таким образом, если ребенок не сможет зайти, оставит ее стуча и направится к альбому (да и двери), мы будем знать, что не нужно бегать за ним.

4 Как вы определяете, сколько символов должно входить в альбом для ребенка?

На первом и втором этапах обучения можно использовать по одному разу только один символ. Психологи считают, новые символы можно давать в каждый момент занятия, по результатам оценки индивидуальных способностей и исходя из текущей ситуации. На третьем этапе обучения число символов зависит от способности ученика к различению. После третьего этапа ребенку должны быть доступны все карточки.

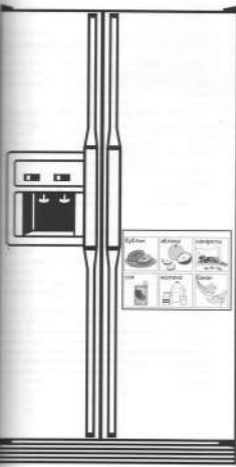
5 Вы используете индивидуальные альбомы или системы, альбом для всего класса?

У каждого ученика должен быть свой собственный альбом для занятий, который он несет с собой повсюду. Психологи нам рекомендуют, однако носить альбом за ребенка, он должен научиться делать это сам. Дома очень полезны знаки или коммуникативные системы. Это могут быть альбомы, на которых представлены слова, соответствующие функциям человека. Например, в ванной можно повесить доску с изображением мыла, зубной щетки, игрушки для купания и т.д. На холостяцком этаже

принять изображения разных предметов. В спортивном зале повесить доску с изображением оборудования. Важно показать, что у ученика должны быть системы, которые он может носить с собой, выходя из дома или из класса, где расположены функциональные места, поэтому балластные карточки, представленные на досках-информации должны присутствовать и в личном альбоме ребенка.

Дома в качестве досок-информации удобно использовать странички по темам для занятий, размещая их на холодильнике. Когда ребенка нужно вызвать из дома, мы просто собираем страничку, показываем ее ребенку в школу, и он сам отправляется в путь!







Хорошие идеи (этап III)

1. Даже после того, как ученик освоил навыки различения, переключаясь, выкладывая на доску карточки с изображением конкретного предмета. Таким образом вы сможете переключиться «стрелочкой» между различиями. Если ребенок даст вам эту карточку и отрицательно прокомментирует, когда вы крутите доску с соответствующим предметом, вы будете знать, что он делает ошибку при различении.
2. Если вы не используете специально кружковые карточки, то тот же самый карточек может занять очень много времени. Это обусловлено тем, что в классе и в домашних условиях все дети предпочитают спонтанные вопросы типа «Сделай и покажи себе». Мы собираем вместе классной семьей, друзей и сокурсников, исследуем конкретный разрозненный материал (в том числе различные рисунки) и проводим вместе пару часов за просмотром карточек. Одновременно мы работаем с PECS и помогаем ребенку решать конкретные проблемы. Чтобы все было лучше и карточками, мы чередуем вопросы «Сделай и покажи себе» и «Сделай и оставь».
3. Если в вашем классе PECS используют несколько учеников, то выделите для каждого из них «менеджера PECS». Этот человек (любой член команды – оракул, стюард, автопод, кто-то из детей и т.д.) будет нести ответственность за «обслуживание» альбома PECS: следить за тем, какие карточки и как должны быть, заменять утерянные или исторические материалы, добавлять новые карточки по мере развития словарного запаса ребенка.
4. Для того чтобы обслуживать потребности детей в карточках, выделите в классе специальное место, где педагог и дети могут писать идеи о новых карточках или оставлять заметку о необходимости замены поврежденной карточки. Для этого можно пользоваться специальной доской или специальной табличкой доски, которой можно писать и стирать. В конце дня или недели менеджер PECS собирает эту информацию, чтобы сделать новые карточки.

Контроль достижений

Дата	Пробы	Уровень распознавания (отметьте обозначение выбранной карточки)	Отрицательная реакция? (да/нет)	Карточки
3/02	1	П + Д	Да	Печенье/палка
	2	П + Д		Печенье/палка
	3	П + Д		Печенье/палка
	4	П + Д	Да	Печенье/палка
	5	П + Д	Да	Печенье/палка
	6	П + Д	Да	Печенье/палка
	7	П + Д		Печенье/палка
	8	П + Д		Печенье/палка
	9	П + Д		Печенье/палка
	10	П + Д		Печенье/палка

П - предпочтительный предмет, Д - дистрактор.

В этом режиме ученик только называет обучаемые различия, и педагог проверяет его решение на предмет-дистрактор (палку). Если это первое задание, вероятность того, что ребенок выберет правильную карточку, составляет 50%, потому что можно ошибиться из-за привычки или отрицательной реакции. Сначала ученик выбирает изображение палки и негативно реагирует, когда ему дают палку. Его решение на дистрактор постоянно отрицательно, и к каждой пробе он начинает выбирать правильную карточку.



Контроль достижений

Дата	Пробы	Уровень различения (отметьте обозначение выбранной карточки)	Отрицательная реакция? (да/нет)	Карточки
3/02	1	П - Д		Пузыри/носик
	2	П - Д	Нет	Пузыри/носик
	3	П - Д	Нет	Пузыри/носик
	4	П - Д		Пузыри/прищелка
	5	П - Д	Да	Пузыри/прищелка
	6	П - Д	Да	Пузыри/прищелка
	7	П - Д		Пузыри/ложка
	8	П - Д		Пузыри/ложка
	9	П - Д	Да	Пузыри/ложка
	10	П - Д		Пузыри/ложка

П - предпочтительный предмет. Д - дистрактор

В этом примере ученица учится различать обучение различию. Когда она в первый раз обследует изображение на соответствующего контуров предмета, она не наблюдает отрицательной реакции при прикосновении носа. То же самое происходит в следующей пробе, потому что она не выбирает другой предмет (дистрактор) в качестве дистрактора. Второй дистрактор вызывает негативную реакцию, потому что она взаимодействует его в следующей двух пробах. Затем она не взаимодействует с другим объектом (носом).

Контроль достижений

Дата	Проба	Уровень различения	Проверка соответствия	Расстояние до ледяного	Расстояние до альбома	Выбранный предмет
3/02	1	2 П	+	2,5 м	Комната	Плвер
	2	2 П	+	2,5 м	Комната	Крендель
	3	2 П + Д	+	2,5 м	Комната	Крендель
	4	2 П + Д	+	1,5 м	Комната	Крендель
3/03	5	2 П	+	1 м	0	Головоломка
	6	2 П + Д	+	0	0	Головоломка
	7	3 П	+	0	0	Головоломка
	8	3 П	-	0	0	Сок
	9	3 П	+	0	0	Сок
	10	3 П	+	0	0	Сок

П - предложенный предмет, Д - дистрактор (не предложенный/пустая картонка/негазетный/нейтральный)

В этом примере к концу первого дня ученик правильно различал между двумя предложенными предметами и назвал дистрактором. Педагог также вводил элементы обучения перемещению. На следующий день педагог intentionally упростила задачу в первой пробе, и ученик правильно различил два предложенных предмета. Он совершил эту ошибку при смене тонометра на сок, но сделал верный выбор в следующей пробе.

Этап IV:

структура
предложения

Этап V: структура предложения

Конечная цель. Ученик просит предметы, находящиеся или не находящиеся в непосредственном доступе, в форме фразы из нескольких слов, выполняя следующую последовательность действий: подходит к индивидуальному альбому для занятий, достает карточку «Я хочу», помещает ее на шаблон для предложений, достает карточку с изображением желаемого предмета, помещает ее на шаблон для предложений, снимает шаблон с доски, подходит к Собеседнику и передает ему шаблон. К концу этого этапа на доске, как правило, имеется двадцать или более карточек, и ученик может общаться с различными собеседниками.

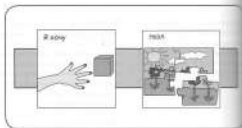
Обоснование. На предыдущих этапах обучения PECS дети научились просить разнообразные желаемые предметы у различных собеседников и в разных ситуациях. До сих пор мы не затрагивали различием другого языка общения — комментирования. Когда серьезно размышляетесь дети учатся разговаривать, как правило, они усваивают функции просьбы и комментирования одновременно. Обе функции развиваются параллельно и используются с приблизительно одинаковой частотой. Даже если нормально развивающийся ребенок пока не способен обобщить слово в короткой фразе (то есть использует только одно слово за один раз), он может дать слушателю понять, является ли произнесенное им слово просьбой или комментарием, дополнив произнесенные слова жестами и взглядами.

Слово-просьба произносится с «просительской» интонацией, при этом ребенок тянется к желаемому предмету или указывает на него. Слово-комментарий сопровождается возмущательной интонацией, ребенок указывает на предмет и смотрит попеременно то на предмет, то на слушателя. Поскольку дети, использующие PECS, не используются речь для общения, они не могут идентифицировать интонацию как «определенную» для слушателя. Кроме того, из-за нарушений коммуникации такие дети обычно не пользуются жестами (указывая на предмет, стираясь дотронуться до него) и взглядами. Следовательно, при обучении комментированию мы должны помнить в виду, что для многих учащихся требуются альтернативные способы указания слушателю на то, выражает ли представляемая ему карточка просьбу или комментарий.

Кроме говоря, важным учебным предметом является умение слышать слова, которые называют: новой функцией общения — комментирования

Сьюзи Скиннер (Skinner, 1977) описывает просьбы, выполняемые «намерением», комментариями — «информация», синтаксисом, жестами, интонацией и т.д. — *позитивными*. Подробнее см. главу 15.

– и способом обобщить составленную фразу для других как предложение или комментарий. Мы научим детей использовать простые словосочетания или простые конструкции, например, «Я хочу...», «Я вижу...» или «Эти...», благодаря которым их сообщения будут правильно интерпретированы. Согласно данному критерию обучается только одному навыку за один раз, мы научим ребенка использовать одно простое словосочетание или выражение уже усвоенной фразы. На первом этапе мы будем учить его составлять из карточек фразу вида «Я хочу...». Для изображения словосочетания «Я хочу» будет подготовлена одна карточка. На данном этапе нет необходимости различать слова «Я» и «хочу», так как мы не планируем обучать ребенка произношению этих слов в сравнении с «это», «она», «они» и т.д. Словами произносятся приблизительно в одно время, мы научим ребенка составлять предложение, помещая две карточки на альбом (заднюю цветную полосу из коричневого материала с приклеенной на нее «лагушкой»), и обозначать альбом как желаемый предмет.



Целевая последовательность:

1. Вынуть альбом.
2. Достать из альбома карточку «Я хочу».
3. Поместить карточку «Я хочу» на шаблон для предложений.
4. Достать из альбома карточку с изображением предмета-предметов.
5. Поместить эту карточку на шаблон для предложений.
6. Достать из альбома шаблон для предложений.
7. Оставить шаблон для предложений Собеседнику.



Структурированная учебная среда

Обстановка. Подготовьте альбом для заметок, таблиц для предпологий (который можно прикрепить к доске для заметок с помощью липучки и по которой можно поместить карточки), карточку «Я знаю», подчеркнутые предметы или заметки в соответствующих им карточках. Поскольку словарный запас ребенка расширяется, важно объединить карточки на доске по категориям, что позволит быстрее найти нужную карточку.

1. На этом этапе не используются словесные подсказки.
2. Используйте стратегии обратных связей для обучения составлению предпологий на шаблоне.
3. Помимо структурированных учебных проб, каждой день создавайте множество возможностей для спонтанных просьб ребенка в виде различных заметок.
4. При введении новых слов продолжайте проводить проверки соответствия.
5. При обучении новому действию упрощайте повторные элементы заметки, затем постепенно вводите их заново.

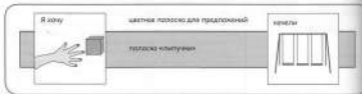
Стратегия обучения

Обратная последовательность: процесс часто усваивается действия, непосредственно предшествующие получению поощрения. Стратегия обратной последовательности заключается в обучении действию (последовательности) действий с помощью обратной последовательности выполнения последующего действия, затем – предпоследнего и т.д. (Baker-Schwarz, Meyer, 1991). Педагог помогает ученику на первых этапах последовательности, а это означает, для того, чтобы завершить последовательность, постепенно ослабевает, что приводит к полной самостоятельной работе на конце цепочки.

Последовательность на четвертом этапе задания: взять альбом, достать из альбома карточку «Я знаю», поместить карточку на альбом для предпологий, достать из альбома изображение желаемого предмета, поместить на альбом, достать альбом из альбома и обменять его на предмет. Таким образом, первый шаговой шаг – это обмен альбوما. Мы будем помогать ученику по мере необходимости с начала до конца последовательности, а также ослабить помощь, начиная с конца цепочки действий.

Шаг 1. Добавление карточки с изображением желаемого предмета на шаблон для предложений

Примерьте карточку «Я хочу» с левой стороны шаблона для предложений. Помните, для упрощения первых шагов шаблона вам придется уменьшить число карточек на обложке шаблона. До тех пор, пока ученик чего-то хочет, он достанет из шаблона соответствующую карточку и проговорит ее вам. Это **проявление инициативы**, и вы должны **всегда** **возвращаться** ей! Как только ученик проявит инициативу, Собеседник может физически помочь ему поместить выбранную карточку на шаблон для предложений рядом с карточкой «Я хочу». Затем помогите ученику передать вам шаблон (на котором теперь находится карточка «Я хочу» и изображение желаемого предмета). После этого с предоставленным работку доступ к предмету проявит предложение жеста. Поверните шаблон обратной стороной к ученику, се и уменьшите на каждую карточку, проговоря ее название. Однако это необходимо сделать быстро! К четвертому этапу ребенок уже способен вынуть чуть более толстую карточку перед получением желаемого предмета, но не расставляйте жесткие границы шаблона. В ходе нескольких проб постепенно упрощайте помощь. Ваша цель заключается в том, чтобы ребенок самостоятельно помещал изображения понравившегося стимула на шаблон и объявлял шаблоном.



Помните о поздравлении!

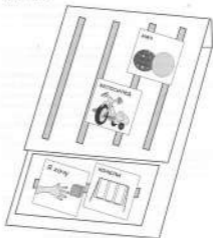


Новый шаг на этом этапе – поместить карточку с изображением желаемого предмета на шаблон, следовательно, необходимо научиться это действие в момент его выполнения. Как только ученик самостоятельно поместит карточку на шаблон, поздравьте ребенка словами («Да», «Ага!» и т.д.). Затем, как только он оставит вам шаблон, проявите поздравление, предоставив работку требуемый предмет. Мы считаем, что данный шаг полностью усвоен, если ученик способен разместить изображение желаемого предмета на шаблон для предложений (на котором уже находится карточка «Я хочу»), похвалит Собеседника и отдаст ему шаблон без каких-либо помех.

Шаг 2. Перемещение карточки «Я хочу»

Переместите карточку «Я хочу» на другую сторону альбома для записей. Проводя внимательно на этом этапе, ученик попытается достать из альбома карточку с изображением желаемого предмета. Поскольку мы хотим научить ребенка составлять предложения с правильными порядком слов, мы должны добиться того, чтобы он сначала поместил на альбом карточку «Я хочу». Поэтому, когда ребенок попросится в выбранной карточке (это **привлекательны инновативны!**), оставьте его в покое и дождитесь карточку «Я хочу» и поместить ее на альбом. Теперь альбом в альбом выдает вам иг, он и на первом этапе, и ученик сможет самостоятельно завершить составление предложения и последующий обмен. Предлагайте читать полученные предложения вслух. Устройте физическое наказание, чтобы ребенок научился самостоятельно составлять и обменивать альбом.

Важный вывод, который ученик осваивает на этом этапе, - самостоятельно походить с выбора карточки «Я хочу». Когда ребенок в первый раз попросится к карточке «Я хочу» до выбора карточки с изображением желаемого предмета, покажите его. Затем, когда он составит предложение и передаст вам альбом, представьте доступ к требуемому предмету.



Шаг 3: «Чтение» предложения на шаблоне

Пятилетки усваивают эту модель предложения: они составляют предложение на шаблоне, приносят его вам, кладут его как в лоток и уходят. Взаимодействие между учащимся и Собеседником становится чередом спонтанных: ребенок убогает, как будто ожидает от вас «каставки и завер»? Мы считаем важным, чтобы учитель слышал все произносимые слова, даже в тех случаях, когда ребенок не пытается его уловить на каждую картинку, пока мы читаем предложение.

Мы учим ребенка «читать» предложение с помощью фотокарты, своей модели, используя стратегию обратной последовательности. Собеседник помогает ученику. Продолжая по звуку, подвигая указатель со стороны учителя спривается (он составляет предложение и приносит как шаблон). Когда ученик самостоятельно составляет предложение и приносит как шаблон, попросите шаблон левой рукой, правой в руке и давайте ему указку на каждую картинку, читая, ожидая ее. Со временем ослабьте помощь (привести с собой по необходимости). В конечном итоге ученик должен научиться самостоятельно обводить шаблон, ждать, чтобы Собеседник развернул шаблон к нему, и указывать на каждую картинку, когда Собеседник начнет предложение.

Когда ребенок научится указывать на картинку в то время, когда мы читаем предложение, можно ввести дополнительный шаг: приносить ребенку возможность говорить во время общения. Для этого мы используем стратегию «задержки задержки».

Не пытайтесь видеть этот шаг, пока учащийся не освоит составление предложения на шаблоне и обмен.

Стратегия обучения

Подсказки с задержкой/Постоянная задержка: Эта стратегия заключается в комбинировании подсказки и естественного сигнала, который в итоге должен будет вызвать необходимое поведение. Дайте естественный сигнал, а, если в течение заданное определенное продолжительное время ребенок не выполнит необходимое действие, представьте ему дополнительную подсказку (помощь). Такая подсказка действует временно, потому что, поскольку ребенок, скорее всего, совершил нужное действие. Чтобы стратегия была эффективной, используйте дифференцированное поощрение: дополнительно поощряйте ученика, если он выполнит необходимое действие до получения подсказки (помощи).

В идеале мы хотим, чтобы ученик составил предложение, обвел его и указал во время «отпуска» приносил предложение вместе с...

используйте
интерактивное
поведение, если ученик
движется к вам.
В любом случае получите то,
что просит, не получая
никакого, если при этом
начинает говорить.

ИСПОЛЬЗУЙТЕ
ИЗМЕНЕННЫЕ

беседы⁶. Для того мы используем желание большинства учеников выполнить языковые последовательности действий до конца. Делая паузу во время чтения, мы часто замечаем, что дети смотрят на нас, ожидая, когда мы произнесем следующее слово. Если этого не произошло, многие учителя «наказывают пробы», произведя его самостоятельно. Тренируя установку предположительности задержки (обычно 3–5 сек.), педагог дает первоначальному показу, делает паузу, чтобы вызвать желание повторения, и затем завершает последовательность. При этом Собеседник должен повернуть голову к ребенку, издавать, пока тот укажет на первую картинку, произносить слова «Я хочу», двигаться, чтобы ученик указал на следующую картинку, и затем сделать паузу. Именно в этот момент некоторые ученики начинают говорить. Если ребенок произносит слово или звук, повторите по слову, отреагируйте «оо!!» Если он не делает этого в течение 3–5 секунд, Собеседник сам произносит слово и совершает обмен, предлагая ребенку доступ к желаемому предмету. Обратите внимание, в рамках этой стратегии не используется дифференцированное подкрепление. Если ученик начинает говорить, он получает большую «заправку» подкрепляющими стимулами (желательную вещь в большом объеме, возможность провести с предметом больше времени или больше социального подкрепления). Но и в противном случае он так же получает подкрепление, поскольку общение все равно было эффективным.

В начале Собеседник «продвигает обратно» по последовательности, когда ученик «прочитал» предложение целиком. Затем педагог повторяет слово и картинку, жает, пока тот укажет на картинку «Я хочу», и делает паузу, чтобы дать ему возможность сказать: «Я хочу». Согласно к правилу «человек» должно быть сильное указание на картинку, а затем образное действие задней стороной к ученику.

Никогда не составляйте на использовании речи в ходе обучения PECS, PECS – стратегия общения, полностью пригодная для ребенка, и тогда ребенку в доступе к желаемому предмету до тех пор, пока он не попытается сказать или повторить слова, может мешать развитие навыков общения. Ребенок может разочароваться в попытке общения и, скорее всего, даже полностью прекратить общение. **ИСПОЛЬЗУЙТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ПОДКРЕПЛЕНИЕ** на этом этапе PECS! Если ученик принимает обмен,

⁶ Поскольку в русском языке слова в предложении следуют по ряду, числам и падежам, у ребенка могут возникнуть трудности при составлении фразы, состоящей из словечек по очереди. Например, предложение рядом картинок «Я хочу + пельдь + с + курица» будет «натураль» как «Я хочу пельдь со курицей». Это сложность (указание/сравнение слов) практически отсутствует в английской языке. Рекомендуется вам обращать внимание на проматрирование предложениями предложений для ученика или ученицы (если он может самостоятельно читать) инструкций во время обучения «человек». Возможно, ребенку потребуются специальные логословенные значки, направленные на развитие обратной речи и навыки согласования слов. Этот вопрос, безусловно, является дополнительным по отношению к PECS, но его решение может стать принципиально важным на этапе отмены от общения при помощи картинок (см. главу 14) (примеч. ред.).

но не разворачивает, он должен получить тот предмет или информацию, с которой он занимается тем делом, в котором он увлечен. Однако, если ребенок начинает разворачивать, дайте ему БОЛЬШЕ времени или разрешите заниматься желаемым делом ДОЛЬШЕ.

Безошибочное обучение:

- Если строите обратный последовательности использовать обучение составными предложениями из картинок, не позволяйте ученику разворачивать карточки на доске в неправильном порядке. Однако не переключайте, если периодически на разных этапах использования картинок ребенок все же будет ошибаться. Независимо количества карточек высланы до того, как перевернуть картинку к ребенку для изучения. Важно учитывать возраст ребенка. Очень маленьким детям сложно увидеть последовательность «слева направо» – это объясняется особенностями развития, поэтому не стоит заострять на них правильное размещение карточек. Тем не менее именно в таких ситуациях очень полезен обучение детей обратному порядку вычитания и чтения слова (слева направо, сверху вниз).
- Если ученик часто комментирует на доске картинкой со словом «Я хочу» и с сущестительными в обратном порядке, прокомментируйте, что не обязательно, что-то хочешь, и ждешь картинки и выложить в альбом. Часто такое поведение становится для ученика естественным способом в необходимости изразить потребность.
- Если ученик предлагает адекватную саму и ту же ошибку, мы рассматриваем не как ошибку и последовательности действий. Следовательно, мы должны проанализировать стратегию обратных вычислений.

Исправление ошибок

Ошибка в последовательности: стратегия обратных задач. Мы приводим ребенка обратно по последовательности составленных предложений до последнего правильно выполненного действия и затем показываем ему критичность последовательности с этого момента до начала. Для большинства учеников оказывается необходимым дойти до самого начала последовательности разобрать предложение, изменить порядок картинок в альбом, двигаться до картинки «Я хочу» и изменить ее в нужное место на доске. Если все действия выполнены верно и в правильном порядке – необходимо обеспечить дифференцирование ответов, предоставляя ребенку доступ к интерактивной доске, но в меньшем объеме, чем если бы он проявил последовательность самостоятельно. В ходе последующих проб показывать решение в достаточном объеме, как показано выше, чтобы обучить ребенка составлять предложения в правильном порядке.

Ученик должен узнать, что лучше составить предложение правильно с первой попытки



Неформальная учебная среда

Обстановка. Где угодно! К этому этапу система PECS должна использоваться практически в любой обстановке, в ходе разнообразных занятий и с различными собеседниками, в том числе и в городе, в «реальном мире». Даже совсем маленькие дети могут позвонить маме или папаша и парням картофеля фри в кафе быстрого обслуживания, а дети постарше, подростки и взрослые должны научиться заказывать картофель самостоятельно!

На этом этапе обучения PECS ребенок уже вполне самостоятельно общается с самыми разными людьми – как на занятиях, так и за пределами класса. Продолжайте проводить анализ обстановки и создавать возможности для общения. Продолжайте использовать возможности вставаться, ходить и говорить в течение всего дня и в ходе разных занятий.

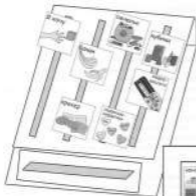
Прикрепляйте дополнительные карточки на обложку альбома. Если в городе обучения на четвертом этапе вы упростили обложку, не забудьте «усложнить» ее, когда учащийся освоит составление предложений. Продолжайте помещать наиболее часто используемые карточки на обложку и сортируйте карточки по категориям внутри альбома.

Вернитесь к видению второго этапа. Не забудьте ввести навыки второго этапа, которые вы упростили в начале обучения. Удостоверьтесь, что учащий способен:

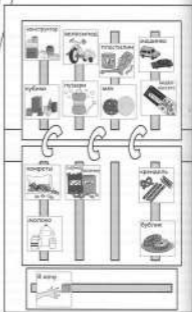
- найти в альбоме для занятий, чтобы составить предложение;
- подойти к Собеседнику;
- обратиться к разным собеседникам;
- обратиться в разной обстановке;
- общаться в ходе разных занятий.

Планируя обучение PECS в ходе различных занятий, определите, что будет для учащего поощрением на данном конкретном занятии. Например, по уроку ИЗО кому-то может больше нравится рисовать фломастерами, а кому-то – делать аппликацию. Эти предпочтения можно использовать для введения новых слов: вдумай занятию педагог может начать «саботировать» деятельность, прикинув ребенка определенным предметом. Но при этом важно помнить, что стратегия «саботажа» работает только в том случае, если ребенок действительно может получить какой-либо предмет.

Подобно и родственники детей часто замечают способность новой стратегии общения с помощью PECS. Чтобы обеспечить максимально быстрое составление предложений на альбоме, мы предлагаем альбом для занятий такого образца, чтобы входить карточки «Я хочу» выдвигались из обложки слева. Мы храним наиболее часто ис-

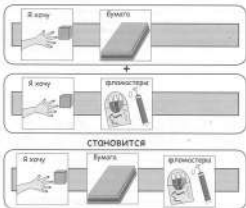


изображения картинок на обложке и картинку картинок и подписи по категориям. Ученик должен уметь листать страницы альбома и находить нужной картинкой. Мы разработали специальные знаки для закладок с выделенным местом для альбома и нижней части внутренней стороны обложки. Таким образом, участки, где страницы и подписи картинок, постоянно будут выдвигаться для просмотра перед собой, вместо того чтобы держать альбом в руке или постоянно открывать и закрывать обложку, если альбом выдвигается на ней.



Учимся просить несколько предметов

Как одна страница, позволяющая сэкономить время, – это просьба о нескольких предметах одновременно. На уроке ИКЗ, вместо того чтобы обращаться к педагогу с двумя отдельными просьбами (составить и обвязать предложение «Я хочу бумагу», а затем составить и обвязать предложение «Я хочу фломастеры»), учитель может попросить и то и другое одновременно: «Я хочу бумагу фломастеры».



Не обязательно осваивать эту задачу до того, как вы перейдете к следующим этапам, так, тем не менее, можно обратиться к нему на время того, как учитель расширяет словарный запас. Возможно, вы решите не тренировать этот навык до тех пор, пока ребенок не сможет использовать определения (см. следующий этап) и не перейдет к следующему и высшему этапу обучения.

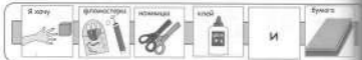
Когда учитель достаточно хорошо знает PECS, вы можете научиться его использовать: слова или слоговые, обобщенный слог «Н», чтобы просить два предмета или более!



Уменьшаем размер карточек

Вы, скорее всего, знаете, что альбом для записей важен только постфактум. В таком случае попробуйте уменьшить размер карточек, чтобы и от же альбом они могли поместиться в большем количестве. Начните с уменьшения размера всего нескольких карточек — например, вы можете с жаблон использовать. Если уменьшение делает альбом (или их использование), уменьшайте остальные карточки. Тщательно оцените, насколько при уменьшении размера карточек — это перебор или неправильное соотношение уменьшения карточек. Разработайте такие уровни, на которых у ребенка была бы достаточная мотивация для использования маленьких карточек, и проводите проверку эффективности, чтобы убедиться, что уменьшение альбом приводит к развитию. Если ребенок продолжает забывать слова, вы уменьшаете карточки шаг за шагом и следует этот промежуточный этап.

Возможно, вам даже придется уменьшить для ребенка более длинный шаблон для предложений



Говорим «НЕТ»

К данному моменту многие родители начинают задавать вопрос, не пора ли научить говорить «нет» в ответ на просьбу ребенка. Например, во время похода в торговый центр не всегда возможно предоставить ребенку «выбор», о котором он просит. На ранней стадии обучения мы подчеркиваем необходимость удовлетворения желания на протяжении часа просьбы, чтобы ребенок узнал новый навык общения. Однако не давайте детям обучению выходящему за пределы умения говорить «нет». Есть несколько способов сделать это, а следующие это из них основаны на использовании известных сигналов.

1. **Пустые контейнеры.** Эффективный способ научить ребенка говорить «нет» — показать ему пустые контейнеры (мыло из-под чистящего средства, пустую банку из-под мыльных пузырей и т.д.). Часто ребенок увидит пустую банку, забывает что-нибудь еще, что ему тоже нужно. С этой целью полезно всегда иметь пустые контейнеры под рукой.

1. **Предложите альтернативы.** Покажите ученику, что он может получить в данный момент. Покажите либо сами предметы, либо картинка в его альбоме.

Для подробную информацию посетите «Дайте ключиком детям» см. в главе 13 данного руководства, а также в книге «The Pyramid Approach to Education in Autism» (Wendy, 1996; книга Huber-Astreff, 2001).

3. **«Дайте ключиком сделаем».** Эту стратегию мы используем как в классе, так и дома с самого начала обучения. Мы даем ребенку понять, что получение доступа к желаемому предмету — это только часть сделки, заключаемой между учителем и Собеседником. Например, если ученик просит выключить свет, педагог может сначала предложить что выключить освещение, затем, например, предложить за нужное место положить кусочек хлеба. Со временем можно установить условия сделки, чтобы ребенок выполнял больше заданий для получения определенного вознаграждения. Заключая «сделку» с ребенком, мы используем специальные жетоны, которые ребенок позже может обменять на похвалу. Конечно, важно помнить, что вознаграждение просьб следует выказывать немедленно, не работая в сделку, чтобы не разрушить приобретенные ребенком навыки обмена.

4. **«Не сейчас».** Чтобы указать ученику на то, что некоторые предметы в данный момент недоступны, можно показать соответствующую картинку на специальной странице в альбоме или предоставить к этой картинке универсальный символ «нет». Символ ребенок, возможно, не поймет, что означает этот символ. Но если вы знаете, что он предложит картинку с символом «нет» будет оставаться неизменной, он рано или поздно усвоит, что можно сразу раз сказать «нет» означает, что этот предмет на данный момент недоступен, вы не дадите ему предмет.

5. **Доступ к предмету по расписанию.** Если ребенок не понимает расписание занятий с картинками, педагог может иметь картинку, которую ребенок предлагает ему в обмен на недоступный в данный момент желаемый предмет, и поместить его в расписание, чтобы ребенок знал, когда предмет будет доступен.

6. **Научите ребенка ходить.** Конечно, такой подход работает только в том случае, если вы искренне готовы сделать предоставление ребенку доступ к предмету через обменный предмет. Не используйте эту стратегию, если в действительности не хотите дать ученику предмет.



Подробные сведения о работе с расписанием см. в главе 11

7. **Скажите: «Нет!»** Этот урок не обязательно сразу придется читать взрослому ученику! Конечно, сейчас всего, что ученики могут сказать, так же, как и любые другие дети, – то, что они слышат. Если реакция будет отрицательной! Поэтому будьте готовы к истории или другому академическому поведению. Помните, поздравьте одноклассника ребенка за слова «нет» или любую другую стратегию, представляющую немедленное улучшение желаемого поведения.

Не выбирайте карточки и не читайте их от ученика!

Мы не можем забыть слова у тех учеников, которые умеют разговаривать. Даже когда они понимают нас, мы не забываем им рты! Ученики, использующие PECS, могут также же читать, как и дети, умеющие разговаривать! Отбирать карточки у детей, использующих PECS, не нужно.

обратите
внимание

Оценка работы педагогов

На четвертом этапе мы рассмотрим два отрывка видео. Вечное педагог обучает ученика составлять предложение на шаблоне, применяя строгую образную последовательность. Соответствующая подкрепление исключительно важно, поэтому педагог предоставляет максимальное поощрение, как только формируется новый язык, и доступ к требуемому предмету, как только ребенок завершил обмен. В итоге, педагог обучает ребенка «читать» предложение. Как только ученик освоит четвертый этап, педагог должен немедленно приступить к планированию следующего этапа работы — обучению использованию предложений.

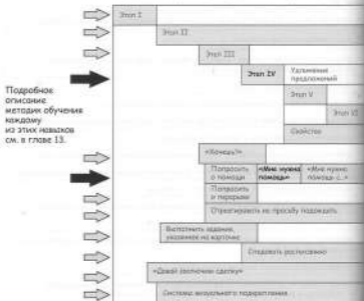


Этап IV
• инициирует обучение с шаблоном, на который уже прикреплена карточка «Я хочу»
• ждет проявления инициативы
• физически помогает ученику поместить на шаблон карточку с изображением желаемого предмета и совершить обмен
• постепено ослабляет помощь
• полагает ученика + поворачивает шаблон и «читает» предложение
• обучает ребенка составлять целое предложение - обратная последовательность
• поджидает новое действие в течение полсекунды
• в нужный момент предоставляет материальное поощрение - желаемый предмет
• физически помогает ученику уложить на карточку во время «чтения» предложения
• использует задержку (3-5 секунд) во время «чтения»
• предоставляет дифференцированное поощрение, если ученик начинает говорить
• избегает словесных подсказок
• проводит процедуру исправления ошибок, если ученик составил последовательность непрерывно
• эффективно организует альбом для занятий
• не настаивает на использовании речи и не тренирует навыки повторения слов за педагогом и индифферентного говорения во время обучения PECS

Совмещение с дополнительными навыками

Когда вы начинаете работу с преподавателями, предоставляйте им варианты выполнения задания. «Сначала становится сложнее: вы дадите от учителя выполнения большого числа заданий для получения навыка или увеличите число заданий, необходимых для получения поощрения. Предложите обучать ребенка указывать на карточке «Да» или «Нет» в ответ на вопрос: «Ты хочешь это?». Предложите обучить его просить о перерыве и, возможно, дать ему информацию относительно того, сколько перерывов можно сделать. Предложите постепенно увеличить период ожидания, учитывая, как долго способны самостоятельно развлекаться родители ученика!»

Как только ребенок научится самостоятельно составлять предложения, поделите карточку с элементом помощи, чтобы он мог действовать по шагам, используя предложение «Вот моя помощь».



? Часто задаваемые вопросы

1 Нормально ли, что ученик сначала прикрепляет на доску картинку с изображением животного предмета, а затем картинку «Я вижу», но при этом располагает картинку в правильном порядке?

На данном этапе обучения мы считаем такое выполнение задания возможным – при условии, если ученик ориентируется картинкой или указывает на нее в правильном порядке. Стоит обратить более пристальное внимание на такие моменты на последующих этапах (взаимо с изучением свойств предметов), когда учащийся будет использовать одновременно более двух картинок. Тогда важно будет располагать картинку в определенном порядке. Если учащийся нарушает порядок расположения картинок, когда их число увеличивается, необходимо будет научить его ставить составные предложения с вводной картинкой. Поскольку такая ошибка относится к ошибкам в последовательности, для ее исправления требуется стратегия обратных действий.

При развитии грамотности у ребенка также становится важным, чтобы он выстраивал составные предложения с вводной картинкой. Если ученику предстоит научиться писать или печатать предложения, он должен будет делать это слева направо с начала предложения.

Некоторые дети составляют предложения обеими руками одновременно: одной рукой они держат картинку «Я вижу», а другой – картинку с предметом-ассоциацией. Затем они помещают картинку на доску одновременно и в правильном порядке. Такой подход тоже вполне приемлем. Более того, он позволяет ученику сэкономить время и сразу быстрее положить доску в руку Собеседника!

2 Мне кажется, что ученик очень застенчивый этап, но сейчас он пришел ко мне с одной картинкой. Приемлемо ли это, или я должна настаивать на использовании шаблона для предложений?

Это сложный вопрос, ответить на который придется как всегда. С одной стороны, если ученик подошел к вам с одной картинкой на этом этапе обучения, вы знаете, что он хочет поговорить об изображении на ней предмет: правильно назвать название ребенка практически невозможно. С другой стороны, обучение работе с шаблоном для предложений – это первый шаг на пути к обучению составлять более длинные предложения и различным просьбам и комментариям. Если вы планируете обучать ребенка этим навыкам впоследствии, как ученик не должен упустить такой просьбы и возможности шаблона для предложений. Если вы

вероятно отрицательна по своей природе просьбу, это может повлиять на желание на протяжении более сложного диалога (то есть целенаправленные навыки для предлогов) в будущем.

Возможный вариант решения проблемы – показать ученику, что вы не понимаете его. Когда он подходит к вам с одной карточкой, посмотрите на него заинтересованно и скажите: «Я не понимаю. Что ты хочешь сказать?» В идеале ребенок поймет свою ошибку и исправит ее самостоятельно. Если этого не происходит, возьмите просимый предмет обратным путем: поместите карточку обратно в шкаф и позовите ребенка привлекать внимание. Если он снова пытается вступить в взаимодействие предмета, предоставьте доступ к ней и укажите на предмет «Я вижу». После того как ребенок с вашей помощью привлечет внимание к заданию, используйте дифференцированное познание.

Другое возможное решение – намеренно вызвать негативное сообщение. Когда ученик подходит к вам с одной карточкой, ответьте к этому как к комментарий и отрицательно прокомментируйте объект («Объект? Да, я тоже вижу этот предмет! Мы оба знаем предмет!»). Вы и в крайнем случае, позарите ученика, если он самостоятельно исправит ошибку, в противном случае использовать процедуру обратных шагов.

3 Верно ли, что мы преподаем PECS для того, чтобы начать общаться ребенка разговорным?

Ни в каком случае!!! Мы учим детей общаться с помощью PECS для того, чтобы дать им навыки целенаправленного общения. Первым из таких навыков – способность сознательно просить предметы, впоследствии это учитывает подкрепляющим стимулом. Мы полагаем, что каждый ребенок должен научиться взаимодействовать целенаправленно общение в социальном контексте. При этом для человека, не обладающего предшествующими навыками, используемая форма общения может отличаться, чем само освоение базового навыка. Потому мы не рассматриваем PECS как методику обучения речи, эта система предназначена для обучения общению. Мы рады отметить, что многие учащиеся начинают разговаривать через некоторое время после освоения PECS. Развитие речи можно рассматривать как замечательный побочный результат этой работы, но не как ее непосредственную цель. Навыки работы PECS помогают более успешно общаться даже тем детям и взрослым, которые никогда не овладевают устной речью.

4 В какой момент после того, как ребенок начинает разговаривать, мы отказываемся от использования PECS?

Для большинства учащихся, освоивших речь после освоения PECS, первым шагом становится повторение слов и фраз за партнером во время взаимодействия диалога для предлогов. Напротив, для

Мы продолжим проводить занятия, поощряющие имитацию действий и речи, параллельно с занятиями по PECS, но не одновременно!

ны оговорен использовать метод задержки изображения во время отсутствия предложения. Такая стратегия мотивирует ребенка «находить» предмет. Мы обнаружили, что некоторые дети, научившись пользоваться базовой частью формы, начинают подходить к нам с слабостью и признанием, что предложенные жесты, не предлагаемые нам наиболее! В таких случаях необходимо переждать, способно ли ребенок эффективно общаться без использования PECS. По существу, мы оказываем приобщение к уровню владения устной речью ребенка к уровню приобщения PECS. Мы проводим оценку по нескольким критериям. Если вы прекращаете доступ учащихся к PECS до того, как все уверенные им навыки замены языка, мы «выбираете» у него навыки – это несправедливо!

5 Как лучше снимать карточки с шаблонов и помещать их обратно в альбом для заметок или на обложку альбума?

В начале обучения Собеседники должны снимать карточки с шаблонов и класть их в карточки в альбом на доску для заметок, чтобы они были готовы к следующему использованию. Если мы будем требовать этого от учащихся, прежде чем начать обучение замещению. Однако некоторые дети предпочитают самостоятельно убирать карточки на место! Это нормально. Рано или поздно, по мере того как учащиеся будут все чаще использовать PECS в различных условиях, они научатся забирать шаблоны и «случайно» собеседника, чтобы не потерять альбом и карточки.

6 Что вы можете сказать о разработке артикуляции?

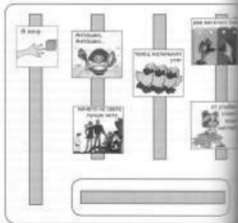
Если ваш ученик неправильно произносит звук или слово, «читая» карточки PECS, взаимодействуйте с логопедом, который сможет переделать, необходимые ли ребенку логопедические занятия. Однако не забывайте тренировать правильное произношение на занятиях, посвященных PECS! Если ученик правильно произносит слово, «читая» предложение на шаблонах, превратите слово правильно и подождите секунду-две, чтобы у ученика была возможность повторить его из памяти, самостоятельная работа произношения. Если так и произойдет, используйте дифференцированное поощрение. Однако не отказывайте ребенку в получении желаемого предмета, если он не повторяет за вами слово!

Минимизируйте, занимающиеся с учащимися, использующими PECS, количество ошибок слов, связанных с ребенком, и на занятиях обращайтесь особое внимание на наиболее часто встречающиеся звуки (учащаяся вносит ребенка и замедленности развития произношения). Логопедические занятия могут быть трудны для ученика, потому старайтесь избегать негативных ассоциаций с PECS: используйте разные наборы картинок или шаблонов при обучении PECS и на занятиях с логопедом.



Хорошие идеи (этап IV)

1. Шаблоны для предположной доски могут быть прочтены! С этим шаблоном вы будете взаимодействовать практически во всех ситуациях общения, поэтому имеет смысл быстро ознакомиться. Сделайте этот шаблон удобным, который выдержит частое использование. На предположной доске можно использовать пластилин или ламинированной бумаги, края которой через несколько дней использования начинают облезать и закручиваться.
2. Уроки, когда три шаблона откладывают от трех страниц учебника для занятий. Благодаря этому шаблону будет выдвигаться фото страницы, что поможет ученику быстрее обнаружить то на данном этапе обучения.
3. Предлагайте использовать в классе и дома отпечатки шаблонов или мини-доски для общения, на которых прикреплены карточки, относящиеся к текущему занятию. Например, до начала утреннего занятия вы можете подготовить для учеников доску с заданиями которой вам всегда бы хотелось дать задание. На уроке ИПО вы используете другую доску, на которой размещены карточки с изображениями различных материалов, необходимых для занятия. Не забудьте закрепить на доске доску шаблона для предположной и карточку «Я могу», как это вы видите четвертый этап обучения.



Контроль достижений

Дата	Проба	Помещает карточку на шаблон	Помещает карточку «Я хочу» на шаблон	Обменивает шаблон	Указывает на карточки	Проверка соответ- ствия
12/12	1	н/п	ППП	ППП	н/п	н/п
	2	н/п	ППП	ППП	н/п	н/п
	3	н/п	ЧП	+	н/п	н/п
	4	н/п	+	+	н/п	н/п
	5	н/п	+	+	н/п	н/п
	6	н/п	+	+	н/п	н/п
	7	ППП	+	+	н/п	н/п
	8	ППП	+	+	н/п	н/п
	9	ЧП	+	+	н/п	н/п
	10	ЧП	+	+	н/п	н/п

В таблице представлены данные о первом занятии четвертого этапа. В нижней части шаблона теперь находится шаблон для предложений, у левой стороны которого с помощью ленточки прикреплены карточки «Я хочу». Когда падает слово возможность для обмена, ученик клад карточку с изображением предмета и начал говорить со Собеседником. Собеседник переключил это действие: помог ученику поместить карточку на шаблон, а затем – обменять шаблон на предмет. Обозначение «н/п» (неправильно) используется в колонках «Помещает карточку «Я хочу» на шаблон», «Указывает на карточки» и «Проверка соответствия», поскольку на занятии не разрабатывались соответствующие навыки. Со второй пробы по четвертую педагог смог постепенно ослабить помощь, и ученик начал самостоятельно помещать изображения объектов на шаблон. Перед седьмой пробой Собеседник взял карточку «Я хочу» с шаблона, ждал ученика, переходил к карточке с изображением изображения, падает слово сначала взял карточку «Я хочу» и поместил на шаблон. Как только это было сделано, ученик самостоятельно задала соответствие предложения и обмена предложениями на предмет.

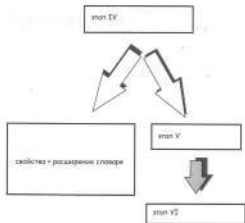
Этап IV

Контроль достижений

Дата	Проба	Помещает карточку на шаблон	Помещает карточку «Я кончу» на шаблон	Обменивает шаблон	Указывает на карточке	Проверка соответ- ствия
02/12	1	*	*	*	П	н/п
	2	*	*	*	П	н/п
	3	*	*	*	*	н/п
	4	*	*	*	*	н/п
	5	*	*	*	*	+
	6	*	*	*	*	+
	7					
	8					
	9					
	10					

Этот ученик освоил составление предложения на шаблоне. Он учится указывать в нем глаголы предложения. Во время первой и второй проб ему требовалась помощь, чтобы определить или вставить глаголы по каждой карточке, пока Собеседник читал его. В этих пробах не было необходимости в проверке соответствия, так как они потребовались главным образом для проверки перед представлением произведений. В третьей пробе учащийся самостоятельно составил предложение, обменял его и указывал по шаблону. В последней пробе учащийся не же сам, поэтому в конце пробы проверку соответствия, чтобы оценить навыки различения учителя, основного составления предложения.

После освоения учащимися четвертого этапа учебный курс разбивается на два направления. С одной стороны, учащимся предстоит изучить пятый и шестой этапы, в котором история должно стать приобретением навыков комментирования. Второе направление связано с обучением исключительно определений и слов, но обязательно предельно простые предметы и действия. **Оба направления должны преподаваться параллельно!!!** Мы начинаем с рассмотрения второй ветви обучения (использование определений), но имейте в виду, что одновременно с разработкой и проведением занятий, посвященных свойствам предметов, вы должны будете разрабатывать и проводить занятия пятого и шестого этапов PECS. Таким образом, только некоторые занятия существенно будут основаны на словах пятого, а затем шестого этапов, и по мере как другие занятия будут направлены на обучение свойствам и поведению сформированного языка. В последующих уроках все полученные навыки будут объединены. В итоге ребята научатся обозначать свойства предметов, используя усвоенные языковые обозначения.



Свойства предметов

Свойства предметов

Конечная цель. Ученик просит предметы, находящиеся или не находящиеся в непосредственном доступе, подходя к альбому для занятий, составляя с помощью шаблона предложение (состоящее из карточки «Я хочу», карточки-определения и карточки с изображенным желаемого предмета) и обменивая составленное предложение на предмет. Ученик использует разнообразные карточки, обозначающие свойства предметов, и комбинирует их в предложениях, состоящих из четырех и более карточек.

Обоснование. Мы часто замечаем, что многие учащиеся очень избирательно подходят к выбору предметов. Один ученик тщательно выбирает только красные конфеты из предложенной кисти. Другой всегда предпочитает данную ледяную палочку вилочкой. Третьей, собирая башню из конструктора, долго выбирает кубик для следующего этажа башни. Очевидно, что все эти дети имеют представления об определенных характеристиках предметов, их свойствах. Возможно, с учетом, выбирая только красные конфеты, еще не прошел ни одного урока о цветах, однако он реагирует на различные цвета. В подобных случаях мы пользуемся тем, что учащийся уже умеет выразить просьбу с помощью PECS, и умеем его использовать карточкой-определением для уточнения просьбы.

Обязательно ли ученику davvero осознать эти понятия на уровне восприятия, прежде чем он сможет использовать их коммуникативно, формулируя просьбу с помощью PECS? НЕТ!

Не существует физических данных, которые бы свидетельствовали о том, что учащийся должен уметь выполнять задание «отвечать до ответов», прежде чем он сможет изобразить что-то свое. Обучение ребенка выделению этой инструкции не равнозначно обучению понятию цвета. Если вы заметили, что ваш ученик, строя башню, всегда выбирает с синим кубиком, значит, он «знает» или видит цветовые различия. Как привлекательнее к своему предмету в ответ на инструкцию «Держись до ответов, так и просьба о синем кубике – способность, которую ребенок может дать нам понять, что он видит различия между цветами. Ребенку, и особенно ребенку-аутисту, интересно своему попросить и ответить, нежелая выполнять какие указания, чтобы продемонстрировать свою способность различать цвета, поэтому мы начинаем работу с этой задачей.



Структурированная учебная среда

1. Не используйте словесные подкачки!
2. Часто проводите визуальную ориентированную стимуляцию.
3. Заменяйте объекты ирисками, разными педагогами.
4. Помимо структурированных учебных проб, каждый день создавайте множество возможностей для спонтанных проб в ходе самых разных занятий.
5. Используйте несколько разных образцов при обучении новому предмету.

Стратегия обучения

Обратная последовательность: первый объект, расположенный в ходе обучения с объектом предметом, заканчивается в состоянии предметной из трех картинок. Это задание предполагает последовательность действий, поэтому используйте при обучении стратегию обратной последовательности. Последовательность действий такова: взять яблоки, достать из яблока картошку «Вздох», поместить картошку на яблоки для предложения, достать из яблока картошку-предложение, поместить из яблока для предложения, достать из яблока картошку с изображением предмета, поместить картошку на яблоки, достать яблоки из яблока и обрезать яблоки (предмет). Педагог (помощник учителя) осуществляет всю (исключительность действий), постепенно устранив поддержку начиная с конца предложения.

Стратегия обучения

Обучение различению в формате отдельных проб: используйте эту стратегию при обучении ребенка различению картинок, сконцентрировавшись на разных свойствах. Для этого необходимо разработать уровни, различая те, которые проведены на третьем этапе: они должны отличаться с различением картинок с изображением животного и неживотного предметов. Также мы делаем проверку соответствия, обучая ребенка различению картинок, изображающих различные животные предметы.

**Сильно подкрепляющих стимулов:
определяйте, какие свойства предмета
важны для ребенка.**

Первый и важнейший шаг при обучении свойствам – выделить, в каком случае конкретное свойство предмета имеет значение для ребенка. Если ребенку все равно, какое печенье есть, – тогда ему будет неинтересно учиться тому, как получать печенье определенного цвета. Привлекательны звуками словарной книги ребенка и определяете, предметы какого размера, цвета, формы и т.д. являются для него наиболее эффективными подкреплениями. Выделите, как на третьем этапе обучения вы проводили проверку соответствия с конкретно-определенных предметов. Возможно, когда в числе предметов не только вы предлагаете ребенку различные кукурузные хлопья для завтрака, он выбирает только фиолетовые. Не выбирает ли ребенок желтый фломастер каждый раз, когда вы проводили проверку соответствия с фломастерами? Такое поведение указывает на то, что цвет важен для ребенка, когда речь идет о фломастерах или хлопьях. Поскольку желтые хлопья или фломастер определенного цвета является хорошей мотивацией для ребенка, мы будем учить ребенка различению цветов с помощью предметов о хлопьях или фломастерах.

Мы не всегда начинаем уроки о свойствах с изучения цветов. Так, для некоторых детей большее значение имеет размер. Не замечали ли вы, что один из учеников всегда в первую очередь съедает самое большое печенье или выбирает для игры самый большой зонтик? В таком случае важной мотивацией на уроках станет размер предметов. Некоторые ученики предпочитают предметы с определенной структурой поверхности, типу определенной температуры или форме определенной формы.

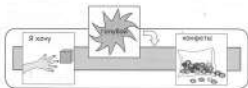
Когда вы начинаете обучение свойствам, необходимо выделить предметы, отличающиеся друг от друга только одним свойством. Например, удобно использовать кукурузные хлопья одинаковой формы, но разных цветов. Не стоит использовать предметы, различающиеся двумя свойствами, например, круглые печенье в шоколаде и квадратное без глазури – они различаются и цветом и формой. Не нужно брать и такие предметы, как желтый фломастер и синий карандаш, в этом случае ребенку сложнее точно определить либо фломастер, либо карандаш. Приведенная ниже таблица позволяет вам определить, с какими свойствами следует начать.



Показатели	Подвергающиеся стимулы						
	Копилка или самодет	Массажер	Печенье	Конструктор «Лего» (элементы)	Ледяной	Мини	Кукурузный хлопья
Размер	Предпочитает детский (большой) кукольному (маленькому)		Предпочитает большое	Предпочитает большое («Дупло»)	Предпочитает длинный	Предпочитает маленькое («Сендвич», мини-мороженое, «Тригунки»)	
Цвет			Любит черное (в шоколадке)		Предпочитает желтый и зеленый		Предпочитает фиолетовый
Форма			Круглая	Предпочитает треугольную			Круглая
Текстура						Любит мини с луга-ришками	
Скорость	Любит, когда его быстро толкают или тянут	Любит максимальную скорость				Любит, когда мини медленно идет в немку	
Чувствительность		Любит, когда массируют ноги и руки, но не живот					
Действие						Любит жечь, гнать, лавить. Не любит бросать	
Месторасположение			Печенье в шоколаде / печенье с кусочками шоколада в упаковке месторасположены			Предпочитатель / не предпочитатель в упаковке месторасположены	Предпочитатель / не предпочитатель в упаковке месторасположены

Шаг 1. Составление предложения из трех карточек (без различения карточек)

Создайте ситуацию, в которой ребенку, скорее всего, захочется получить определенный предмет. Оставьте на обложке альбома для записей только карточку «Я хочу», карточку с изображением желаемого свойства и карточку с изображением желаемого предмета. Заинтересуйте ребенка с помощью двух экземпляров какого-либо предмета. В одну из них из экземпляров должен обладать предпочтительным свойством, а другой нет. Например, если ребенок любит голубые конфеты, но не любит красные, используйте на первом этапе эти конфеты. Когда ребенок спросит: «Я хочу конфеты», раздайте карточки по одной для предложения и предложите ребенку конфеты обоих цветов, спрашивая: «Какие?» Когда ребенок ответит с любимым цветом, не отдавайте им, вместо этого попросите ребенка взять карточку соответствующего цвета и поместить ее на альбом между карточками «Я хочу» и «конфеты». Затем прочитайте предложение вслух («Я хочу ГОЛУБЫЕ конфеты») и отдайте ребенку желаемую пакетику.



Во время следующей пробы дождитесь, когда ребенок поместит на альбом карточку «Я хочу», но, когда он ответит с изображением поощрения, передайте ему доступ к карточке и попросите взять карточку-определение, а затем поместить ее на альбом. Затем предложите ребенку прикрепить к альбому карточку с изображением желаемого предмета. Как только ребенок отдаст вам альбом, прочитайте предложение вслух и отдайте конфеты.

Предложите проверить обратную последовательность, пока ребенок не начнет самостоятельно составлять и объявлять предложение «Я хочу голубые конфеты». Выразите одобрение («А!»), («Да!»), как только будет выполнено новое действие (ученик ответил с карточкой-определением, поместил на альбом карточку «Я хочу»). С помощью стратегии обратной последовательности ребенок должен научиться составлять предложение из трех карточек в правильном порядке.

Если ученик продолжает вам альбом, карточки на котором расположены в неправильном порядке, отправьте альбом в последовательности с помощью процедуры обратных шагов.

Важно помнить:
покажите ребенку
использование
карточек-определений
предметов, которые
имеют желаемое
свойство, и
карточек - нет.

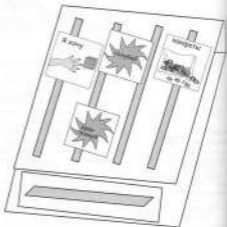


Шаг 2. Различение между карточками, изображающими наиболее и наименее предпочитаемые свойства

Помогите по обстановке определить слабую карточку-предложение, чтобы у ребенка возникла необходимость отличать ее от карточек-предложений (находящихся в центре внимания) объективно. И если на такой карточке должен быть изображен предмет, который ребенок не любит, относящийся к той же категории, что и первый предмет (например, голубые и красные конфеты или голубой или красный фломастер). Теперь перед ребенком встанет также такое задание: различить карточки «голубой», «красный» и т.д.

Если ребенок правильно составляет предложение с наиболее любимым предметом, похвалите его немедленно, как только он подойдет к соответствующей карточке, и затем отдайте предмет, как только предложение будет составлено и отдано ему.

Если он выбирает карточку с изображением наименее любимого предмета, не реагируйте во время выбора. Похвалите ребенка правильно только, если он прочтет предложение вслух и даст ребенку любимый предмет. Сделайте «вызывающую» реакцию, как и на третьем этапе, когда вы проводите четырехэтапную процедуру инструктивной модели, чтобы научить ребенка правильно выбирать карточку.



Четырехэтапная процедура исправления ошибок при изучении свойств предметов

Шаг	Педагог	Ученик
<p>Эта ошибка — ошибочное различение, поэтому не нужно восстанавливать предположение полностью.</p> <p>При исправлении ошибки изобразите животное</p> <p>Вспомогательная картинка</p>	<p>Заинтересуйте учащихся с помощью наиболее и наименее предпочитаемых предметов</p>	
	<p>Отдайте соответствующий предмет</p>	<p>Составляет предложение с неправильной карточкой-определением</p>
	<p>Верните карточку-определение на обложку альбома*</p>	<p>Реагирует отрицательно</p>
<p>ОЖИДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ</p>	<p>Покажите правильную карточку или постучите по ней пальцем (заставьте учащихся посмотреть на карточку)</p>	
		<p>Сматривает на правильную карточку на обложке альбома</p>
<p>ПОДСКАЖИТЕ</p>	<p>Положите раскрытую ладонь рядом с правильной карточкой, попросите ученика поместить правильную карточку на шаблон (прищипывая или жистаями)</p>	
		<p>Помещает правильную карточку на шаблон</p>
	<p>Позвольте (не отдавайте предмет). Верните карточку на обложку альбома</p>	
<p>ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ</p>	<p>«Сделай то-е», переверни и т.д.</p>	
		<p>Переключается</p>
<p>ПОВТОРИТЕ</p>	<p>Заинтересуйте с помощью обоих предметов</p>	
		<p>Помещает правильную карточку на шаблон</p>
	<p>Прочитайте предложение, покажите и отдайте предмет</p>	



Если на этапе «Повторите» ученик использует неправильную карточку, пройдите процедуру исправления ошибок с самого начала еще раз. Если на этом этапе ребенок не ошибся, соответствующим образом похвалите его. В противном случае вернитесь к предыдущему этапу и упростите задание (в данном случае оставьте на обложке всего одну карточку и изображением животного, чтобы у ученика появилась возможность оставить правильное).

Шаг 4. Усложнение задания по различению свойств

Добавьте дополнительные картинки (например, другие виды конфет) и предлагайте дополнительные предметные предложения, относящиеся к изображенной картинке.

Увеличьте число предметов, предлагаемых во время проверки соответствия. Не забывайте, что нельзя называть предмет, который является предложением, если вы планируете провести проверку соответствия.

Как и на третьем этапе, часто проводите проверки соответствия, вводя новый предмет, и проводите их реже по мере того, как ученик становится все успешнее выполнять задания.

Шаг 5. Введение дополнительных предметов, обладающих целевым свойством

Если ребенок научился говорить о конкретной конфете, это не значит, что он «освоил» различение цветов. Исключительно важно научиться говорить о БУДНИХ предметах определенного цвета, которые можно быстро выдвигать новые предметы, для которых это свойство является новым.



Если вы начали обучать первому свойству с конкретными предметами, а различать конфеты, добавьте другой подкатегоризованный список, который был бы важен для ребенка. Возможно, ученику придется быть мастером, сок или зубки определенного цвета.

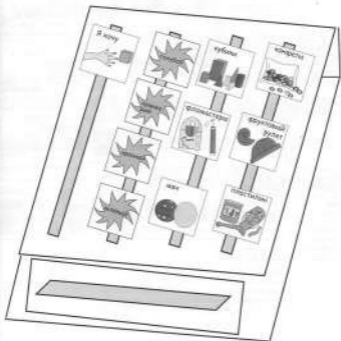
Вы можете упростить задание, поместив на обложку альбомы или на карточку «Я хочу», картинку с изображением цветов и картинку, изображающую шоколада.

Примерно, насколько успешно ученик выполняет задание с новыми предметами, насколько важно предмет, проводя проверку соответствия (объекты должны быть разных цветов). Если ученик успешно

проводит проверку соответствия в течение нескольких проб и ошибок — упрямости! Если же все же обучите его применять эти свойства по отношению к новым предметам с помощью соответных вывесок.

Добавьте карточку с изображением первого используемого предмета (монеты), чтобы ученик мог правильно выбрать карточку-предметы и карточку с изображением желаемого предмета.

Повторите последовательность, добавив новые предметы, для которых важно определенное свойство. По мере добавления карточек проводите проверки соответствия, предметам различного кубика, конфеты, фломастеры и т.д. Таким образом, ученик должен различать как картинка-предметы, так и карточки с изображением предметов.



Продолжение обучения свойствам

Продолжайте изучение свойств, используя, возможно, неэффективные на данный момент тактико-тактильные стимулы для исследования (на заглядывание). Если вы начинаете с изучения цвета, попробуйте ввести понятие размера (большой/маленький), формы или текстуры. Ниже приведен примерный список свойств и материалов.

Свойство	Материалы	Пример предложения
Цвет	«Bottles», «cubes», фрукты, зубочистки, маркеры, краски, пластилин, леденцы, крекеры, сок, пенные	
Размер Большой / Маленький Длинный / Короткий	Еда, механические игрушки, леденцы, карандаш	
Форма	Печенье, Крекеры, Формочки для печенья, Конструктор, Весы	
Месторасположения В... на... под... рядом с... за... перед... второй, близко, далеко	Любой нестандартный подарочный стимул, один элемент которого обладает наиболее предпочтительными свойствами, а другой - наименее предпочтительными. Наиболее предпочтительный предмет находится в целевом месторасположении	

Чаша чая	Покажи свой Массажер для Полной гид? Шланги гид?	
Температура Полной/ солнечный	Баз Пуховик со шлангом/рука Наша	
Скорость Полной/ молочный	Прогреть в колесе Игрушки-еже медведи Качели Танки Бег	
Температура Полной/ солнечный/ Полной	Карпачевские челси (рыбные и глады) Крендели (с солью и без соля) Бумага	
Количество 8, 10, много	Любой любимый продукт	

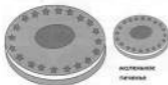
Противоположные понятия

Когда мы имеем дело с противоположными понятиями, например большой/маленький, длинный/короткий, полный/пустой, у учащихся всегда не возникает достаточной мотивации, чтобы пропеть продукты, но обязательно более важным для него свойством из той пары. Например, если мы будем предлагать учащимся выбрать из большого количества, практически все будут каждый раз выбирать большее (а кто из нас поступит иначе?). Когда ребенок учится пропеть «большой» понятие, возможно, на самом деле он не имеет представления о противоположном «большой/маленький»: он всего лишь усваивает более обширное это понятие, которое он знает. Чтобы обеспечить адекватно-

во изучение понятий «большой» и «маленький», мы делаем соответствующие ситуации, в которых ребенок мог бы увидеть разницу и то же понятие в том «маленьком», и как «большое» по сравнению с другим предметом. Чтобы сделать, он должен научиться и видеть, обозначение свойства предмета, сравнивая его с характеристиками другого предмета.

Например, ученик любит печенье. Мы предлагаем ему печенье с картинкой. Он научился просить такое печенье по ранней стадии обучения PECS. Когда мы предлагаем ученику выбрать, мы предлагаем ему обычное и маленькое печенье. Ребенок научился просить «большое печенье». Когда большое печенье закончилось, он пометил сл маленькое, но, поскольку все оставшееся печенье было одного размера, ему можно было просто попросить «печенье». Затем мы нашли большое пластмассовое и маленькое печенье. А потому, когда ребенку предлагаем пластмассовое печенье и настояще, он предпочитал «маленькое» печенье, если оно было бесплатно.

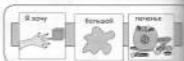
Таким же образом мы обучали детей «интересностям» другим предметам, включая шпатель. Например, один из учеников любил играть пластику в форме «звезды». Он научился просить «звездную» пластику. Для того чтобы «звездная» пластику стала для него более привлекательной, мы оставили длинную пластику без украшения на несколько дней, пока что она стала сухой и ломкой. Когда ребенку предложили длинную сушеную и свежую (но короткую) пластику, у него появилась мотивация, чтобы просить «звездную» пластику.



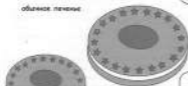
обычное печенье

маленькое
печенье

Когда ученику предлагают обычное и маленькое печенье, он просит «большое печенье».



Когда ученику предлагают обычное и большое игрующее печенье, он просит «маленькое печенье».



обычное печенье

игрующее
печенье



Объединение свойств

Описанье одномерными несложными характеристиками известных предметов – достаточно сложный навык общения. Предположим, что учащийся строит башню из кубиков, а ему хочется, чтобы следующий кубик был не только определенного цвета, но и определенного размера. Если ребенок запросит «большой кубик», он может получить кубик неправильного цвета, а если запросит «синий кубик», то может получить кубик не того размера. Однако просьба о «большом синем кубике» позволит получить именно то, что нужно!



Возможно, в наборе два «большых красных» кубика – один треугольный, другой прямоугольный. В таком случае ученику придется использовать три определения при составлении просьбы:



Если же ваш ученик – «идеальный строитель», ему понадобится не просто «большой красный треугольный кубик», а несколько таких кубиков одновременно!





Неформальная учебная среда

На этом этапе учащиеся используют способ объяснять то, что им нравится, или просят понравившийся предмет. Очень полезное задание на этой стадии обучения – периодически предлагать ребятам предмет, для обозначения которого у него нет карточки. Как только вы говорите имя, что предмет понравится ученику (используйте стратегии «Нарисуй – объясни»), заинтересуйте ученика с его помощью. Поскольку такие карточки ребятам не берет, чтобы подарить предмет. Многие учащиеся предпочитают оригинальные названия желаемого предмета. Например, однажды во время полдника мы предложили группе из пяти человек перекусить с сахарком. Все дети захотели получить такой перекус, но ни у кого из них не было в альбоме подходящих карточек. Когда мы предложили альтернативу перекусу, дети активно творчески подошли к составлению предложений:

1. «Я хочу + фрукто» (фрукт на рисунке был очень похож на шоколад)
2. «Я хочу + фруктоушание + печенье»
3. «Я хочу + сладкой + перекус»
4. «Я хочу + сладкий + фруктоушание»

На приведенных примерах очевидно, насколько творчески и свободно дети применяют полученные навыки общения!

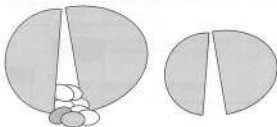
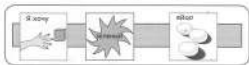
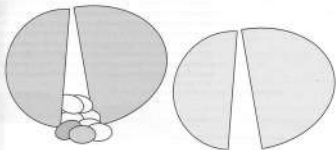
Продолжайте использовать PECS в любых условиях! Как только ребенок научится использовать предложения, возможности для дальнейшего словарного запаса станут безграничными! Предлагаем несколько возможностей для урока ИЗО:

- Цвет: фломастеры, краски, мелки, бумага...
- Большой/маленький: бумага, ножницы, фломастеры, мелки...
- Форма: трафареты, бумага...
- Длиной/короткий: карандаши, мелки, тесьма, ленты...

Когда свойства не важны...

Что делать, если вы не можете назвать не только предмет, который вам нравится? У некоторых учеников нет особых предпочтений относительно цвета, запаха, формы вещей и т.д. В таких случаях можно разработать такие занятия, на которых любой желаемый предмет можно было бы получить только при упоминании определенного свойства. Например, для этого можно использовать емкости, отличающиеся только одним свойством. Покажите в силу их свойств любой предмет ученику и научите его просить эту емкость. Затем добейтесь, чтобы ученик, используя эту емкость, получал только один предмет. Теперь, чтобы получить предмет, учащийся должен назвать

просто емкость, обладающую определенными свойствами. Для подобных занятий вам придется использовать пластиковые яйца, которые можно купить во многих магазинах. Такие яйца бывают разных цветов и размеров.



Другой вариант работы с знаниями – использование иерархии, отличающейся только интересующими нас свойствами. Такая иерархия может строиться в магазин товаров для рукоделия или магазинных товаров. Сначала учитель должен понять, что является предметом, находясь в одной из коробок. Для этого изготавливаются две коробки: одна открыта и показывает ученику. Он должен видеть, как вы кладете какой-либо предмет в одну из коробок и закрываете ее крышкой. Персонал ищет предмет из коробки в коробку; если ребенок полностью разбираться, он должен сказать «коробку», чтобы добраться до предмета, вы можете научить его просить «коробку», чтобы получить информацию. Если вы задаете вопросы, ребенку следует следить за тем, в какую коробку вы кладете предмет, и сопоставить просьбу с учетом переключенных свойств этой коробки.



Оценка работы педагогов



Намечито проводить занятия, посвященные свойствам предметов, сразу же после завершения четвертого года. Намечито с учетом опыта старшего школьника учителями, затем определить, какие свойства для него наиболее интересны. Проводите обучение различным свойствам с помощью разных предметов.

Свойство
• выявляет интересные ребенку свойства подкрепляющих стимулов
• обучает ребенка составлению предложения из трех карточек
• поощряет новое поведение в течение полусекунды
• обучает различению карточек-определений
• проводит проверку соответствия для карточек-определений
• проводит процедуру исправления ошибок при неправильном использовании карточек-определений
• проводит процедуру исправления ошибок при неправильном составлении предложения из карточек
• обучает нескольким свойствам в рамках каждой категории (разные цвета, размеры)
• обучает каждому свойству на примере разных предметов (например, несколько красных предметов)

? Часто задаваемые вопросы

1 Не проще ли будет ученику изучать различные занятия уже после того, как он освоит их «на уровне восприятия» («контроль-ся до своего»)?

Во-первых, обучение должно идти с двусторонним взаимодействием: мы обращаемся к другим людям и одновременно пытаемся понять, что они хотят сообщить нам. Даже первичная коммуникация должна основываться на взаимном взаимодействии друг от друга; способность к общению приходит позже, когда в структуре ребенка появляется уже множество различных навыков. Таким образом, если что-то неизвестно нам на уровне восприятия, умение использовать соответствующий ва-

вы не придет само собой – только так же как способность произносить слово-либо слово не означает, что мы обязательно любим по же слово-слово, произносимую другим человеком.

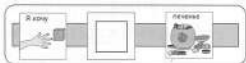
Во многих программах, предназначенных для обучения малышей детей с задержками речевого развития, основное внимание на ранних этапах уделяется навыкам восприятия. Однако так происходит потому, что это необходимо для дальнейшего развития навыков (иногда даже речи) – это, что особенно важно, в дошкольных программах – не значит ребенка ригоризировать (или использовать язык жестов), так прощали, посредством картинок. Ребенок, который учится копировать звуки, слышать, отдаленные звуки, слышать звуки и т.д., еще не умеет называть предметы или просить их. Поэтому обучение должно основываться на знакомстве с новыми, то есть новыми восприятием. Теоретически ИИП основной для обязательного развития навыков восприятия до начала формирования речи. Более того, мы считаем очевидным, что любому ребенку интереснее научиться о чем-то просить («Я хочу КРАСНЫЙ карандаш»), чем выполнять инструкции («Держись за КРАСНЫЙ карандаш»).

Хорошие идеи («Свойства»)

1. Попробуйте как угадать! Поиск материалов для занятий, особенно задания свойства, бывает интересной задачей. Для начала можно опробовать материалы, отличающиеся только тем свойством, которое вы планируете изучать. Каждый раз, когда вы открываетесь на исследование, вы должны иметь в виду понятие PECS. Представьте себе продуктовой магазин в канцелярском отделе можно увидеть материалы для занятий. Пластины и карточки бывают самых разных размеров, форм, цветов и т.д. В ассортименте магазин есть как минимум три вида картонных карточек круглой формы (маленького, среднего и большого размера). Также, в зависимости от марки, можно увидеть карточки одной разной формы. Можно найти карточки и длинные, клубные заготовки. Картофельные чипсы бывают гладкими или рельефными. В магазинах распреек и торговых точек, продающих овощи можно найти по одной упаковке, вы найдете множество различных вариантов: большие и маленькие пакеты разных цветов, разноцветный пластик и т.д. Переберите старые игрушки, игрушки малышей, обратите внимание на свойства, которые можно
2. Для того чтобы у ребенка возникло желание использовать свои действия, давайте обучение с объектами. Конечно, мы хотим, чтобы дети просили у нас помощи «Облака» или «Облаки». Однако до того, как мы научите их использовать различные сорта помощи, обратите внимание на свойства, которые можно



было бы использовать при составлении пробы. Печенье «Облачко» прямоугольной формы, а «Курочка» – круглое. Когда ребенок научится использовать облик карандаша для указания того, что находится на листе, он получит возможность сказать вам, какие именно предметы ему наиболее интересны, и вы сможете добавить в его альбом соответствующие картинки.





Контроль достижений

Дата	Проба	Составляет предложение из трех картинок	Используем свойства	Число доступных:		Выбирает правильное определение	Проверяет соответствие
				Карточек	Предметов		
15/05	1	ЧП	красный	1	1	н/л	н/л
	2	ЧП	красный	1	1	н/л	н/л
	3	ЧП	красный	1	1	н/л	н/л
	4	+	красный	1	1	н/л	н/л
	5	+	красный	1	1	н/л	н/л
	6	+	красный	2	1	+	н/л
	7	+	красный	2	2	н/л	+
	8	+	красный	3	3	н/л	+
	9	+	красный	4	4	н/л	+
	10						

В таблице отражены первые занятия, посвященные свойствам. Детише выявляет, что учитель управляет красные конфеты «красный». Первоначальная цель – научить ребенка составлять предложение из трех картинок. В первых трех пробах ребенку потребовалась четкая помощь. В четвертой и пятой пробах это самостоятельно составил предложение. В шестой пробе педагог поместил на обложку альбома демонстрационную картинку-определение, но при этом предлагать конфеты только одного цвета. Ученица самостоятельно составила предложение, правильно выбрав картинку-определение. В седьмой пробе педагог предложил конфеты двух цветов, поместив на обложку альбом соответствующую картинку-определение. Поскольку теперь у ученицы появился выбор, педагог провел проверку соответствия, чтобы определить, способна ли девочка правильно выбрать картинку. Задача было максимально правдиво. В восьмой и девятой пробах педагог увеличил число предлагаемых конфет и картинок на обложке альбома. Поскольку в пробах 7, 8 и 9 мы не могли определить, выберет ли ребенок правильную картинку, до проведения проверки соответствия, данные о выборе картинки по этим пробам не правдивы.

Этап V:

ответ на вопрос
«Что ты хочешь?»
(просьба
как ответ на вопрос)

Этап V: ответ на вопрос «Что ты хочешь?» (просьба как ответ на вопрос)

Конечная цель. Ученик спонтанно (инициативно) просит разнообразные предметы и отвечает на вопрос «Что ты хочешь?».

Обоснование. Мы предлагаем обучению детей наиболее полезным функциональным навыкам в подготовительном этапе для обучения коммуницированию на данном этапе. На данном этапе PECS дети с аутизмом и сопутствующими нарушениями, как правило, все еще воспринимают материальные подкрепление просьбы лучше, нежели социальные последствия коммутирования. Поэтому можно ожидать, что развитие навыка спонтанного коммутирования будет непростой задачей. В работе Бонди, Райана и Хелеса (Bondy, Ryan, and Hayes, 1991) говорится о том, что обучение коммутированию проходит более эффективно, если сначала научить ребенка отвечать на простой вопрос («Что ты видишь?»). До сих пор в ходе занятий PECS нашим ученикам не приходилось отвечать на вопросы. Таким образом, мы выявили два новых навыка, которые должны освоить учащиеся: ответ на вопрос и коммутирование. Сначала мы займемся освоением вопроса, но первый вопрос, который мы станем задавать, будет связан с изучением материального результата: «Что ты хочешь?».

Мы впервые задаем ребенку прямой вопрос «Что ты хочешь?». Как только мы начинаем задавать этот вопрос, возникает вероятность, что ребенок может с легкостью забыть о навыке спонтанной просьбы, освоенном им на ранних этапах PECS. Поэтому на данном этапе обучения очень важно полностью обеспечить возможность для спонтанных просьб со стороны учащихся.





Структурированная учебная среда

Обстановка. Подготовьте альбом для заметок с карточкой «Я хочу» и альбомом для предложений и картичками с изображением предметов на обложке. Подготовленные предметы должны находиться у вас в руках, но быть недоступны для ребенка.

Примечания

1. Продолжайте словесно и материально поощрять каждый правильный ответ учащегося.
2. Используйте стратегии «Плюсиками с задержкой» в процессе обучения на этом этапе.
3. Создавайте возможности для ответа на вопрос «Что ты хочешь?», так и для спонтанных просьб.
4. Продолжайте создавать множество возможностей для общения в течение дня.

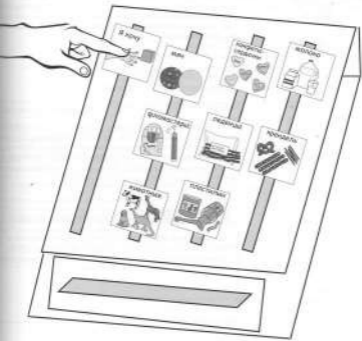
Стратегия обучения

Задержка подсказки – увеличение временной задержки: если естественный сигнал не вызывает нужной реакции, добавляется вторая, «искусственная» подсказка, которая приводит к выполнению желаемого действия, которое мы хотим поощрять. Вторая естественный сигнал и искусственная подсказка даются одновременно. Затем в ходе последовательных проб временной интервал между естественным сигналом и искусственной постепенно увеличивается – до тех пор, пока учащийся начинает выполнять желаемое действие до получения искусственной подсказки. Педагог использует дифференцированное поощрение: большее поощрение ребенок получает в том случае, если выполняет требуемое действие без искусственной подсказки.

На этом этапе естественным сигналом будет вопрос «Что ты хочешь?». Мы стремимся к тому, чтобы ребенок научился отвечать на вопрос сразу, как только услышит его. Искусственной подсказкой на этом этапе будет указание как преподаватель педагога и модельной карты на словике «Я хочу», так как указывая уже привык к тому, что мы указываем на эту картинку, в прошлом обучении на четвертом этапе.

Шаг 1. Нулевая задержка

Ребенок должен видеть желаемый предмет; по обмотке его лента должна поворачиваться с соответствующими карточкой и картонка «Я хочу». Спросите учителя: «Что ты хочешь?», одновременно (с нулевой задержкой) указав на карточку «Я хочу» или получив по ней пальцем. Поскольку просьба о желаемом предмете – верный признак ребенка действия, он возьмет карточку «Я хочу» и завершит обмен. Если этого не происходит, физически помогите ему взять карточку «Я хочу». В последующих пробах используйте физическую помощь как более эффективную альтернативную подсказку.



Шаг 2. Увеличение задержки

Начните увеличивать интервал между вопросом «Что ты хочешь?» и указанием на картинку «Я хочу». Сначала спросите: «Что ты хочешь?» и покажите 1-2 секунды, прежде чем указать на картинку «Я хочу». В каждой последующей пробе временной интервал постепенно увеличивать на 1-2 секунды. Наша цель – добиться того, чтобы ребенок постоянно «ожидает» соответствующую иллюстрацию.

Помните
о паузах!



Каждый раз, когда ученик отвечает на вопрос, отдавайте ему желаемый предмет. Если ребенок отвечает на вопрос раньше, чем вы укажете на картинку «Я хочу», предоставьте больше поощрения (дифференцированное поощрение). Дайте ему большую порцию поощрения, разговаривая поначалу только с желаемым предметом или предложив ему несколько предметов, а только после покажите.

Шаг 3. Переключение между просьбой-ответом и спонтанной просьбой

Когда вы вместе сравниваете ученика: «Что ты хочешь?», не забывайте создавать возможности для спонтанных просьб. На структурных занятиях, предоставляя ответу на вопрос «Что ты хочешь?», давайте перерывы между пробой и «обязывайте» ученика обращаться у вас за предметом. Если ученику очень хочется получить какой-либо предмет, он спонтанно спросит его.

Исправление ошибок

Задержка подсказки – это стратегия безнадлежащего обучения. Если ученик не отвечает на вопрос на стадии прямой задержки, значит, выбранная вами величина задержки оказалась неэффективной и нужно использовать другую подсказку.

Неформальная учебная среда



Обстановка. Любая обстановка, любое окружение! Ваш ученик уже имеет большой опыт общения. Он должен уметь взаимодействовать, общаться, находить себе место в любой обстановке и во время любых занятий. Продолжайте создавать возможности для общения в течение дня и оказывать поддержку со стороны учителя.

К этому моменту учащийся должен использовать PECS, чтобы просить различные предметы в течение всего дня. Продолжайте проводить линию целенаправленных занятий и на каждом из них вводить новые слова с помощью PECS. Создавайте на занятиях возможности как для того, чтобы спросить: «Что ты хочешь?», так и для спонтанных просьб. Подробное описание обучения общению и как целенаправленных занятий см. в главе 12.

Вернитесь к навыкам, изученным на втором этапе: проверьте, способен ли ученик перейти к общению в Соседастии. В течение дня спрашивайте ребенка: «Что ты хочешь?», имея в виду конкретные предметы, используемые на текущем занятии. Кроме того, постоянно создавайте возможности для спонтанных просьб.

Экспресс-проверка PECS			
Дата:			
Проверяющий:			
1. Альбомы PECS доступны всем учащимся.			
2. Учащиеся участвуют в целенаправленных занятиях.			
3. Среда организована таким образом, чтобы «площадить» общение.			
4. Сотрудники ожидают общения.			
5. Учащиеся обращаются со спонтанными просьбами.			
6. Проводится обучение выполнению инструкций.			
7. Используются необходимые вспомогательные стратегии.			
8. Исправление ошибок осуществляется правильным образом.			

По мере того как во время наших повседневных занятий повышается все больше возможностей для общения, а обучение становится все более структурированным, все сложнее становится отслеживать и описывать все случаи использования PECS учащимися. Поэтому все люди, с которыми регулярно взаимодействует ученик, должны быть полностью готовы к общению с ним, мы обнаружили, что удобно по-

находить обиду для хитросовещек. Как сотрудник, постоянно находясь в классе, так и те, кто остаю на минуту за дверью в классе могут быстро оценить «коммуникативную среду» и определить, существует ли возможность для общения и подают ли обиды педагогам.

Подобная система проверки может использоваться и другими сотрудниками для оценки своей работы за определенный период времени. Мы часто учитываем подобные данные при разработке систем мотивации и поощрения сотрудников. Сотрудники могут оценить собственную работу или работу коллег в рамках одного класса, а также сравнить работу всей своей команды и сравнить полученные результаты с результатами другой команды.

Оценка работы педагогов

Педагог должен поддерживать такой временной интервал между естественным сигналом и вспомогательной подсказкой, чтобы ученик не делал ошибок. Для этого может потребоваться усложнить задачу в одной группе и упростить в другой. Как только ученик отвечает на вопрос «Что ты хочешь?», педагог должен создавать возможности как для ответа на этот вопрос, так и для спонтанных просьб.



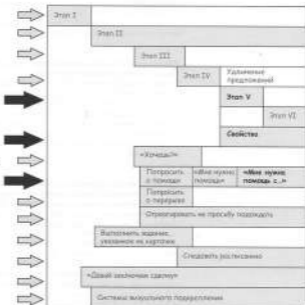
Этап V

- использует стратегию задержки подсказки при обучении ответу на вопрос «Что ты хочешь?»
- предоставляет дифференцированное поощрение, если ученик «опережает» вспомогательную подсказку
- поощряет новое действие в течение полсекунды
- создает множество возможностей для спонтанных просьб и ответа на вопрос «Что ты хочешь?» в ходе одного урока

Совмещение с дополнительными навыками

После завершения четвертого этапа обязательно назначается этап V в обучении свойствам предметов. На некоторых заданиях необходимо заниматься навыками пятого этапа, другие должны быть посвящены свойствам. Всегда учащийся может задать вопрос «Что ты хочешь?», не имеет задавать этот вопрос на любых других заданиях, посвященных уже изученным заданиям-объектам. По мере того как ребенок будет осваивать новые определения, совмещайте этот навык с другими. Например, создайте такую ситуацию, в которой для ответа на вопрос «Что ты хочешь?» учащему придется использовать коммуникативные навыки. Приложите усилия для умения возможности просить о помощи, используя такие слова для выражения конкретных просьб («Помоги + помочь + отыскать и т.д.).

Подробное
числение
методик
обучения
каждому
из этих
навыков
см. в главе 13.



? Часто задаваемые вопросы

1 Мы не идеальны! Я уверен, что в какой-то момент мой учитель уже слышал от меня вопрос «Мне ты нравится?». Почему и почему рассматривать ответ на этот вопрос как навык, обучению которому необходимо посвятить целый этап?

Даже если вы надеетесь, что ваш учитель уже слышал вопрос «Что ты любишь?» и, возможно, даже отвечал на него, тем не менее, планируйте соответствующее обучение этому навыку. До сих пор на занятиях PECS мы уделяли основное внимание спонтанности, однако необходимо также удостовериться, что учащиеся способны отвечать на вопросы, поскольку эта способность лежит в основе стратегии, которую мы будем применять на данном этапе. На этом этапе мы учим ребенка отвечать в рамках обучения просьбе, чтобы показать знания ребенка на уроке. Не забывайте, что мы готовимся к следующему этапу нашей программы – комментированию – и на данном этапе обучения используются те же стратегии, что и на этом. Когда мы приступим к следующему этапу, для обучения комментированию ответ на вопрос мы будем использовать тот же самый указательный жест.

2 Существует ли альтернативный способ отмены указания на что-то «Я вижу» в начале этапа этапа?

Вы можете совместить стратегию постепенного увеличения расстояния с отбойной физической помощью (указание). В начале обучения вы можете стоять по корточкам рядом, затем постепенно начинать уходить, как правило, не триггерая к ней. Со временем делайте движения пока на все более неактивных – шагая, чтобы ученик привыкал проводить разговоры! В конце концов вы сможете задать вопрос без сопровождения, а ученик в ответ останется неподвижно по диагонали и обобщить на предмет.

3 Теперь, когда вам разрешено задавать прямой вопрос, как вы узнаете, что ваш сотрудник позитивно задает вопросы и реагирует адекватно для спонтанных просьб. Что мне делать?

Во время обычного загруженного дня сложно уследить за количеством спонтанных просьб и ответов на вопросы. В целом не так важно количество раз ребенку и что-то попросил в ответ на вопрос, но необходимо установить минимальное число спонтанных просьб. Предположим, ученик может ответить на вопрос 10-20 раз в день в зависимости от того, какие привлекательны задания. Однако вы должны удостовериться, что он спонтанно берет желаемые предметы как минимум 10 раз в течение своего дня занятий. Возможно, будет полезно поводить в течение этих минут, на котором все сотрудники смогут отметить число спонтанных просьб учителя.



Полезные советы (этап V)

1. Старайтесь не использовать доминирующие вопросы, которые позволят бы учителю ответить на ваш вопрос. Например, если, перед тем как задать вопрос «Что ты хочешь?», вы будете предлагать учителю что-либо для записей, он может начать просить вас о чем-то еще до того, как вы зададите вопрос! Избегайте жестких команданий, не делайте утверждений стандартных процедур и ритуалов, делайте оговорки в конце записей. Создавайте разные ситуации: иногда учителя должны видеть интересный предмет, в других случаях – только слышать ваш вопрос. Разумеется, вы должны быть готовы реагировать на просьбы, не соответствующие ситуации. Если ваш вопрос коверкает, попробуйте четко выложить просьбу!

Кроме того, удостоверьтесь, что ребенок способен отвечать на вопросы любого человека – как дома, так и в школе.



Контроль достижений

Дата	Проба	Интервал задержки	Отвечает на вопрос	Спонтанно подражает	Спонтанная просьба	Проверка соответствия
25/05	1	0 сек.	+	Нет		
	2	0 сек.	+	Нет		
	3	0 сек.	+	Нет		
	4	2 сек.	+	Нет		
	5	3 сек.	+	Нет		
	6	3 сек.	+	Да		
	7	3 сек.	+	Нет		
	8	4 сек.	+	Да		
	9		+	н/п		
	10				+	

н/п - не применимо

На первом этапе этого этапа учащийся отвечает на вопрос «Что ты хочешь?», подвывая или гремя на с предостережением или без таковой подсказки, в пробах 1-3. В пробах 4 и 5 он отвечает на вопрос после звуковой подсказки с задержкой в 2, затем 3 секунды. В последней пробе ребенок указывает на картинку, но в последней не делает этого. В последней в данной пробе учащий отвечает на вопрос без звуковой или визуальной подсказки. В последней пробе учащий не предоставляет подсказку, но ребенок отвечает на вопрос. В последней пробе учащий не задает вопроса, ребенок спонтанно спросил просят.

Контроль достижений

Дата	Проба	Интервал задержки	Отвечает на вопрос	Опереводит подсказку	Спонтанная просьба	Проверка соответствия
25/05	1		+			
	2		+			
	3				+	
	4				+	
	5		+			
	6				П	
	7				+	
	8				+	-
	9		+			
	10				+	

+ - самостоятельный ответ, П - ответ после получения подсказки

Эта урочка проводится после того, как ребенок научился отвечать на вопрос: «Что ты хочешь?». Целью занятия были ознакомлены возможности для ответа на вопрос в спонтанной просьбе. Ученик смог переключиться между разными типами заданий до пятой пробы, в которой он не пререзировал на попытку завершить его. Тогда Собседание попросил изменить физически помеху работу оставить просьбу. После этого ученик снова смог переключиться самостоятельно. Во время восьмой пробы Собседание провел проверку соответствия, чтобы понять, правильно ли ученик понял/услышал высказанные карточки.

Этап VI:

комментирование

Этап 6: комментирование

Конечная цель. Ученик отвечает на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?», «Что у тебя есть?», «Что ты слышишь?» и «Что это?», спонтанно (имплицитно) просит и комментирует.

Обоснование. К началу этого этапа мы обучили ребенка использовать важные слова «Я хочу» при составлении просьбы и ответы на вопрос о том, чего он хочет. Задача этого этапа – научить ребенка как комментировать в ответ на вопрос, так и спонтанному комментированию. Даже на этом этапе обучения знание учителя-педагога все еще регулирует на социальное поведение ребенка больше, чем на материальное. Потому мы не будем забывать этой этап с обучения социальную коммуникативности; напротив, мы используем уже основной навык: ответы на простые вопросы. Мы переходим от вопроса «Что ты хочешь?» к вопросу «Что ты видишь?». После того как учащийся сможет комментировать в ответ на вопрос, мы постепенно новые стратегии обучения, направленные на развитие спонтанного комментирования.

Существуют два основных различия между комментарием и просьбой:

- комментарий представляет собой реакцию на какое-либо событие или преимущество в окружающей обстановке, а не просто как просьба связана с удовлетворением у конкретного индивидуальной потребности или желания;
- итогом комментирования становится социальное поведение, итогом просьбы – материальное, или прямое, действие.

	Реакция на	Результат
Комментарий	Интересное событие в окружающей обстановке	Социальное поведение или поощрение, связанное с факторами окружающей обстановки
Просьба	Потребность/желание	Материальное (прямое) поощрение



Структурированная учебная среда

Обстановка. Подготовьте альбом для заметок, карточку «Я вижу» и изображения разных знакомых ученику предметов. Подготовьте предметы или фотографии, соответствующие картинкам на доске для заметок. Выберите для этого хороши знакомые, но наиболее предпочтительные учеником предметы.

Примечания

1. Обеспечьте соответствующее внимание каждого ученика: для прослы – материальное и социальное, для интровертов – только социальное.
2. Используйте «подсказки с задержкой» при тренировке ответов на каждый новый вопрос на этом этапе.
3. Проведите обучение различным этапам знакомых картинок.
4. Каждый день создавайте не менее 30 возможностей для прослы или номинирования в ходе целенаправленных занятий.

Стратегия обучения

Подсказка с задержкой. Используйте эту же стратегию, что и на этом этапе. Выделите ученикам на карточке «Я вижу» одновременно с вопросом «Что ты видишь?» В ходе последующих проб увеличьте временной интервал между вопросом «Что ты видишь?» и указанием на карточке «Я вижу». Помните, что ваша цель – добиться того, чтобы ученик «отвернулся» от подсказки.

Шаг 1. Первый вопрос, предполагающий ответ-комментарий

Повторю первый урок, подумайте о том, на каком занятии вы будете продолжать комментирование. Поскольку наша цель – добиться качественного комментирования со стороны ученика, мы должны создать ситуации, подобные тем, в которых обычно комментируют что-то нормальное развивающееся дети. Представьте себе маленькую девочку, которая обращается с комментарием к родителям. За обычными словами ее внимание вряд ли прикроют такие предметы, как скакалка, стул, мячик или стулья. Скорее всего, предметом ее комментария станут часы, обвивающие час, собака, пробегающая с лапой в дверь, отпрыгнувшая лужина с оловом. Подобные события и окружающая обстановка вызывают комментари, так как они:

- представляют собой нечто новое (например, появляется новая игрушка);
- не соответствуют ожиданиям (мама предлагает ребенку надеть пижаму вместо пеленки для пелер);
- звучат или записаны (собака лает).

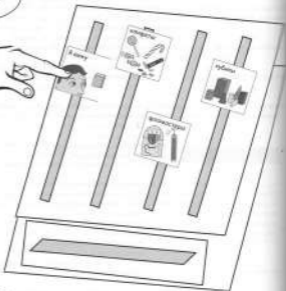
Разработайте первый урок, посвященный комментарию, мы должны обязательно включать в него хотя бы один из этих элементов. Если мы выслышали на этом несколько предметов и по очереди будем спрашивать ученика: «Что ты видишь?» или «Что это?» и ждем из них, реакция, возможно, научится отвечать, чтобы выслушать урок, но вряд ли на подобном занятии у него возникнет желание прокомментировать что-то самостоятельно. Можно предложить следующие варианты уроков:

- выложите коробку или мешок: рассмотрите их индивидуально предметом и выложите предметы по одному;
- покажите альбом с фотографиями животных ребенку предметом;
- посмотрите с ним любимую видеополоску или запустите компьютерную игру;
- покажите знакомую книгу (для этого отлично подойдет «Матрешка-матрешка»);
- скажите на прогулке (попытайтесь выложить сверчков на асфальте) и т.д.

Организовав подобный урок занятию или обстановку, украсьте обложку альбома для заметок, чтобы повысить интерес ребенка на урок. Сделайте с обложки карточку «Я хочу» и большинство карточек с изображениями подарочных словослов и переместите их в альбом. Прикрепите карточку с выделенными словами комментари с левой стороны обложки альбома. Выбор первой выходящей карточки должен зависеть от интереса самого ученика. Это может быть «Я вижу», «Я

«Эти» и т.д. Также разместите на обложку альбома несколько выбранных рисунков, которые вы будете показывать на занятии.

Сделайте новое событие (составьте знаковую реплику) вместе со взрослым и т.д.) и одновременно укажите на карточку «Я вижу», говоря: «Что ты видишь?» Жест, указывающий на карточку «Я вижу», делается для ребенка эффективней, если вы скажете ему, что нужно взять эту карточку и поместить ее на страничку для предположений. Поскольку ребенок узнает предмет и соотносит его с изображением на карточке, скорее всего, он поместит такую карточку на страничку и объяснит это



Помните
о подкреплении!



Ваша реакция на комментарий играет решающую роль! Предоставьте только социальное взаимодействие («Да, ты вижу!»). Не используйте предмет обучения. Ребенок вряд ли будет счастлив такому количеству событий, потому не забывайте, что для каждого ребенка необходимо выбрать предмет, знаковую реплику, но не самый сложный из списка.

- Если жест-указание на картинку «Я вижу» окажется эффективным, учащийся не будет делать ошибок. Если ребенок не реагирует, значит, указание неэффективно! Возможно, в таком случае придется пробыть в физической изоляции.
- После того как ученик несколько раз правильно ответил на вопрос (и исключены разные варианты), увеличьте временной интервал между вопросами «Что ты видишь?» и указанием на картинку «Я вижу». Повторите цель – добиться того, чтобы ученик оокрешил вслух! Если это происходит, не забудьте обозначить дифференцированное поведение (близко к уху похлопать, обнять ребенка и т.д.). Мы считаем, что учащийся освоил этот уровень, когда ему уже не нужен подсказка для того, чтобы ответить на вопрос с помощью правильной видной картинки.

Шаг 2. Различение вводных карточек

Стратегия обучения

Обучение различению: Используйте формат отдельных проб, чтобы научить ребенка различать формы вопроса и вводные фразы. Начните с вопросов «Что ты хочешь?» и «Что ты видишь?», задавая их в случайном порядке. Произведите правильные ответы и используйте процедуру исправления ошибок в случае ошибочных ответов. По мере добавления новых вопросов и вводных фраз включайте их в случайную последовательность.

Поместите обе вводные карточки с левой стороны обложки альбома. Также поместите на обложку изображения вводных ребенку предметов, которые вы будете использовать на занятии. Для этого выберите из предметов, использованных на первом шаге, те, которые ученик может запомнить. Создайте себе и спросите: «Что ты видишь?» В следующей пробе заинтересуйте учащегося с помощью предмета и спросите: «Что ты хочешь?» Теперь ребенку будет необходимо различать вопросы, используя для ответа соответствующую вводную карточку. Таким образом, первое действие – это выбор карточки «Я хочу» или «Я вижу».

Помните
о поощрении!



Как только ребенок показывает в правильной манере картинку, обеспечьте положительную социальную реакцию на его действия. После того как он составит предложение по картинке и объяснит его, предоставьте соответствующее социальное (для комментатора) или невербальное (для друзей) поощрение.

Если учащийся тянется к исправленной манере картинку, расширьте и уточните ему значение слова. Затем исправьте ошибку на определенном этапе с использованием четырехшаговой процедуры исправления ошибок.

Исправление ошибок

Ошибка различения – отдельный урок – 4 шага

Используйте четырехшаговую процедуру исправления ошибок, если ребенок отвечает неверно, выбрав неправильную картинку к картинке (например, выбирает картинку «Я люблю», когда вы спрашиваете: «Что ты видишь?»). Кроме того, картинка расположена за картинкой и проветривает перед, поэтому при выполнении ошибки различения картинку одну картинку за картинку и проветривает следующие действия:

- **продемонстрируйте:** укажите на правильную картинку картинку;
- **подтвердите:** повторите вопрос («Что ты видишь?» или «Что ты любишь?») и попросите ученика выбрать правильную картинку картинку;
- **переключитесь:** предложите ученику выполнить другое задание;
- **повторите:** поместите картинку картинку обратно на картинку и повторите вопрос.

Многие дети с расстройствами аутистического спектра могут дать комментарий (даже в том случае, если комментарий не является вопросом), когда они спрашиваются только делением по процессам. Если с вашим учащимся дело обстоит именно так, попробуйте ввести специально подготовленные поощрения: пусть в начале вопроса является не тот вопрос, которого вас не комментатор? Это

может быть жестом (см. главу 11), малознакомой игрой или давностью. Приказывайте задание, уточняйте, интересны ли оно ученику, и используйте «слова» задания и качество мотивации. Например:

1. Откройте словарь: давайте раскладывать. Если ученик дает правильный комментарий, разрешите ему открыть следующий словарь.
2. Изложите электронную игрушку, воспроизводящую различные звуки. Покажите ученику картинку с изображением кошки и проиграйте звук «мяу». Если ребенок правильно составляет комментарий («Я слышу кошку»), разрешите ему проиграть следующий звук.

На таких и подобных заданиях вы можете задать вопрос: «Что ты хочешь?», чтобы в ответ ученик мог попросить «перевернуть страницу» книжки-раскладушки или сказать: «Я хочу собаку», чтобы проигрывать звук собачьего лая.

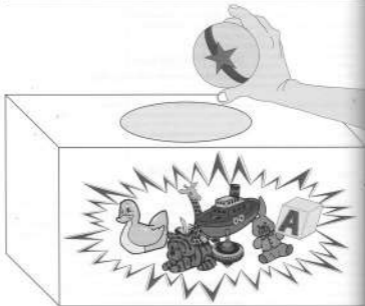
Шаг 3. Поддержание навыка спонтанной просьбы

Помимо первой фазы, основной учеником, — это спонтанная просьба! Создавайте на заданиях возможности для спонтанных просьб. Например, делайте паузы и случайной последовательности вопросов «Что ты хочешь?» и «Что ты видишь?», чтобы ученик имел возможность спонтанно о чем-либо попросить!

Шаг 4. Спонтанное комментирование

Ключевой целью второго этапа станет способность ученика к спонтанному комментированию. До сих пор он составлял комментарии, отвечая на ваши вопросы. Однако мы хотим, чтобы он научился комментировать события, происходящие в окружающей обстановке, получая в результате социальную реакцию со стороны Собеседника. Продолжайте создавать интересные события и задавайте вопросы, чтобы добиться спонтанного комментирования. Наверное, проще всего сделать это с помощью постепенного сокращения формулировки вопроса. Если ученик способен участвовать в заданиях, на котором вы последовательно создаете ряд интересных событий, вы сможете интерпретировать эти задания и постепенно «уменьшать» вопрос.

Событие	Педагог говорит...	Предложение PECS
Педагог театральным жестом достает предмет из «вафельной коробки»	«Ой! Что ты видишь?»	Я вижу + собака
Педагог театральным жестом достает предмет из «вафельной коробки»	«Ой! Что?»	Я вижу + кролик
Педагог театральным жестом достает предмет из «вафельной коробки»	«Ой!»	Я вижу + пингвин
Педагог театральным жестом достает предмет из «вафельной коробки»		Я вижу + обезьяна



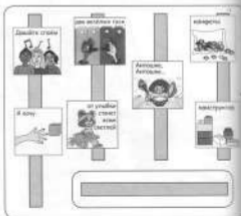
Неформальная учебная среда



Обстановка. Где угодно! Как только ученик начинает давать ответы на вопрос учителя, можно вводить дополнительные слова. Обогатите текущий словарь и урны, выделите возможности для комментирования и обучения ребенка vocabulary словами. Предложите знакомить ребенка с новыми ситуациями и новыми собеседниками (не забывайте о репетиторах).

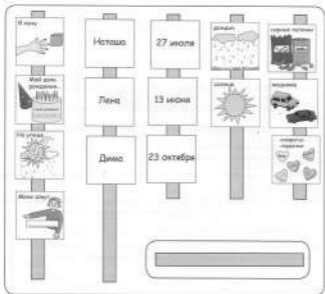
Когда учащийся научится комментировать, как ситуация, так и объект на картинке, можно начинать вводить новые, вымышленные или новые слова. Начинать обучать ребенка тематически группировать слова. Для дошкольников и младших школьников можно «группировать» слова, включая слова, относящиеся к времени года, праздникам, экскурсиям, утренним занятиям, играм и т.д. Ученики (постарше) могут изучать слова, связанные с определенной профессией или учебными предметами.

Это прекрасный момент для того, чтобы подготовить дискеты для карт PECS, посвященные определенным темам или целым тематическим группам слов. Для каждого занятия мы делаем отдельные диски или альбом, куда помещаем различные звуковые фразы и словесные карточки. С этими дисками очень удобно работать на групповых занятиях; использование общего «словаря» развивает у детей способность к ожиданию и работе по очереди. Если слова, представляемые на диске



используется не только на конкретном занятии, но и в виде мини-карточек в индивидуальном альбоме ученика.

Приглашаем видеть дополнительные карточки с новыми словами, соответствующими определенным занятиям. Например, если на обычном утреннем занятии вы говорите о описательных данных: учеником, научите их использовать такие важные карточки, как «Моя нога», «Мой адрес», «Мой день рождения» и т.д.



Оценка работы педагогов



На данном этапе используется стратегия подсказки с задержкой при изучении новых вводных фраз и метода обучения разграничению при обучении работе разграничению между несколькими вводными фразами. Педагог должен обратить особое внимание на правильное понимание комментариев и противоположность вопросам. Дети также могут при работе научиться использовать вводные фразы для систематизации комментариев, педагог должен продолжать создавать возможности для спонтанных просьб. Чтобы добиться спонтанных комментариев, педагог применяет стратегию отмены подсказки. Наконец, при составлении комментариев должны использоваться изученные ранее слова (в том числе отрицательные).

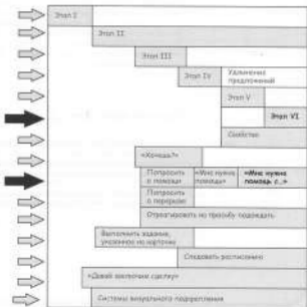
Этап VI

- использует подсказки с задержкой при обучении комментированию в ответ на вопрос
- продолжает создавать возможности для спонтанных просьб
- предоставляет дифференцированное поощрение комментариев/просьб
- обучает разграничению между вопросом, направленным на получение комментария, и вопросом «Что ты хочешь?»
- проводит процедуру исправления ошибок в случае неправильного разграничения вводных фраз
- обучает разграничению между вопросом, направленным на получение комментария, вопросом «Что ты хочешь?» и спонтанной просьбой/комментарием
- разрабатывает занятия, поощряющие спонтанное комментирование
- постепенно конкретизирует формулировку вопросов, направленных на получение комментария, чтобы вызвать спонтанные комментарии
- использует на занятиях по комментированию карточки-определен
- обучает дополнительным комментариям и/или вопросам, направленным на получение комментария

Совмещение с дополнительными навыками

К концу высшего этапа в работу введены все имеющиеся дополнительные навыки обучения. Продолжить развивать эти навыки и использовать полученные навыки при обучении комбинировано. Например, учитель может составлять комментарии с использованием определенных тех средств в сочетании с определенными предметами («И хочу помочь и сделать учено»).

Подробное описание методики обучения каждому из этих навыков см. в главе 13.



? Часто задаваемые вопросы

1 Я знаю, что мой ребенок/ученик не реагирует на социальные взаимодействия. Может, не стоит даже пытаться изменить этот вид? Это сложный вопрос, на который нельзя ответить однозначно. Конечно, работая с учеником, важно обсудить этот вопрос в первую очередь. Проанализируйте такую ситуацию: учащегося и его индивидуальную учебную среду. Учится ли он сейчас или будет учиться в «нормальной» обстановке? Если нет, подумайте, какие стратегии обучения он должен будет нормально воспринимать. На большинство ситуаций, проводимых в группах, представляется интересно со стороны учащегося. Педагог рассказывает, показывает и т.д., затем идет вперед, чтобы поощрить обсуждение или оценить степень усвоения учебного урока. Это основная методика обучения до и после урока. Педагог спрашивает: «Ваша сегодня тема?», «Куда вы идете?», «Что вы?», «Что вы сделали?». Если ваш ученик находится или будет находиться в такой учебной среде, терпеливый и настойчивый, будет для него полезен. Вы можете обучить ребенка так же коммуницировать и помогать им вносить и затем читать, словесно взаимодействовать коммуницировать.

Хорошие идеи (этап VI)



1. Разработайте урок, посвященный коммуницированию, особенно для школьного урока (урока для занятий PECS). Хорошо делать в установившемся месте (в большой комнате или спортивной зале) или в коридоре с другими учениками и учителями.
2. Наблюдайте за нормально развивающимися детьми в ситуации, какие обстоятельства вызывают у них коммуницирование.



Контроль достижений

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты слышишь?		Спонтанная графика			
		Видная форма	Картонка	Видная форма	Картонка	Видная форма	Картонка	Видная форма	Картонка
23/10	1	П							
	2	П							
	3	П							
	4	П							
	5	П							
	6	-							
	7	-							
	8								
	9								
	10								

+ = самостоятельный ответ, П = ответ с подсказкой, - = неправильный ответ

Это первое задание учителя на данном этапе. Первоначальной целью было обучение ребенка использованию языковой формы «Я вижу» со знакомыми предметами. В течение пяти проб он потребовался подсказки, затем ребенок начал «переворачивать» подсказки и самостоятельно отвечать на вопрос. Он не делал ошибок и использовал при комментировании правильные картонки с изображением предмета. Затем учитель начал по очереди задавать вопросы «Что ты видишь?» и «Что ты слышишь», и ученик сделал ошибки в различении языковых форм.


 Контроль
достижений

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты хочешь?		Спонтанная просьба			
		Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка
15/08	1	-	-						
	2	+	-						
	3			-	-				
	4			-	-				
	5					П	+		
	6	-	+						
	7	-	-						
	8			-	+				
	9					-	+		
	10	+	+						

+ = самостоятельный ответ, П = ответ с подсказкой, - = неправильный ответ

Данные задания были таксационно переосмыслены между ответами на вопросы «Что ты видишь?», «Что ты хочешь?» в спонтанных просьбах. В первой пробе ученик выбрал для ответа на вопрос «Что ты видишь?» неправильную вводную фразу. Во второй пробе он не сделал ошибок. Когда в следующей паре пробы педагог спросил: «Что ты хочешь?», ученик ответил самостоятельно. Когда в этой пробе педагог сказал ученику и педагогу указавшему желаемый предмет, потребовался подсказка, чтобы ученик назвал его. В третьей пробе ученик снова выбрал неправильную вводную фразу для ответа на вопрос «Что ты видишь?». В седьмой пробе он ответил самостоятельно. Затем, когда педагог спросил на вопрос «Что ты хочешь?», ученик использовал неправильную вводную фразу. Затем он смог спонтанно назвать желаемый предмет и в девятой пробе самостоятельно ответил на вопрос «Что ты видишь?». В итоге, самым слабым местом ученика – неправильный выбор вводной фразы.



Контроль достижений

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты слышишь?		Спонтанная проба			
		Видная фраза	Картонки	Видная фраза	Картонки	Видная фраза	Картонки	Видная фраза	Картонки
12/06	1							+	+
	2							+	+
	3	+	+						
	4			+	+				
	5							+	+
	6			+	+				
	7	-	+						
	8	+	+						
	9	+	+						
	10							+	+

+ = самостоятельный ответ, П = ответ с подсказкой, - = неправильный ответ

Целью этой задачи было проверить использование видных картинок при составлении ответов на вопросы «Что ты слышишь?», «Что ты видишь?», «Что ты хочешь?» и спонтанной пробы. Ученик набрал один раз: при переключении с видной фразы «Я хочу» на видную фразу «Я вижу».


 Контроль
достижений

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты слышишь?		Спонтанные пробы			
		Видеоязык	Картонка	Видеоязык	Картонка	Видеоязык	Картонка	Видеоязык	Картонка
13/06	1	+	-						
	2			+	-				
	3							П Я слышу	-
	4							- Я слышу	+
	5							- Я слышу	-
	6	+	+						
	7					+	+		
	8							П Я слышу	
	9							- Я слышу	
	10					+	+		

+ - самостоятельный ответ, П - ответ с подсказкой, - - неправильный ответ

На этом этапе педагог использовал персонально подготовленные языковые ситуации, которые при свете презентации звучат посредством звуковых колокольчиков. Педагог выполняет следующие действия:

- показывал учителю картинку и спрашивал: «Что ты видишь?»;
- спрашивал ученика, слышит ли он звук колокольчика: «Что ты слышишь?»;
- ученик показывал картинку учителю;
- ученик спрашивал ученика и слышал его;
- ученик спрашивал с картинкой и слышал его.

Целью занятия было добиться от ученика ответов на вопросы, спонтанный комментарий с использованием подготовленных языковых фраз или спонтанных проб. Сначала ученик самостоятельно отвечал на вопросы «Что ты видишь?» и «Что ты слышишь?». Затем ему потребовалась подсказка, чтобы составить спонтанный комментарий, когда педагог спрашивал ученика и слышал его. Педагог использовал ряд корректировок между разными заданиями. Ученику еще раз потребовалась подсказка, чтобы выбрать картинку «Это» для спонтанного комментария.

**Важнейшие
дополнительные
навыки общения**

Важнейшие дополнительные навыки общения

Когда мы начинаем обучать детей целенаправленного общения, мы оставляем список важнейших навыков общения. Основное это навыки являются обязательными для обеспечения самостоятельности дома, в обществе и на работе. Первый из описанных навыков – просьба – развивается на ранних этапах обучения PECS. Дополнительные навыки должны преподаваться параллельно с PECS. Например, если на нескольких занятиях в течение дня проводится урок второго или третьего этапа PECS, то на других занятиях в тот же день можно обучить ребенка просить о помощи или о перерыве.

Важнейшие дополнительные навыки общения

- Просьба о помощи
- Ответ «нет» на вопрос «Ты хочешь?»
- Ответ «да» на вопрос «Ты хочешь?»
- Просьба о перерыве
- Реакция на просьбу «Подожди»
- Выполнение инструкций
- Смелая деятельность
- Следование расписанию

Предлагаемый график поможет вам при освоении этих уроков PECS, так и занятий, посвященных развитию дополнительных навыков общения. Вы уже встречали этот график в конце описания каждого этапа, причем отдельные его части были выделены. Не забывайте, что для обучения этим дополнительным навыкам, как и в случае с этапами PECS, необходимо использовать специальные стратегии подсказок и исправления ошибок. Навыки, предполагающие проговаривание ИНИЦИАТИВЫ, наиболее эффективно развиваются с помощью подсказок при участии двух педагогов. Не забывайте об особенно определенной последовательности действий, как правило, потребуется стратегия обратной последовательности. Для исправления ошибок рекомендуется подходить к четырехэтапной процедуре исправления ошибок, а то время как ошибки в последовательности необходимо исправлять с помощью процедуры обратных шагов или предвосхищающей подсказки (в том случае, если процедуру обратных шагов применить невозможно). Планируйте занятия с самого начала каждого занятия.

Просьба о помощи

Шаг 1: Обмен единственным символом «помощь»

Процедура подсказки: с участием 2 человек

Процедура исправления ошибок: обратные шаги

Выбор символа:

Согласно графике обучения пометкам общения, мы хотим учить ребенка просить о помощи до того, как он освоит рисование. Разработав занятия, посвященные просьбе о помощи, мы укрепились в идее использовать PECS, чтобы единственной доступной картинкой была картинка «помощь». Для того чтобы ребенку было проще выделить эту картинку среди остальных, мы стараемся, чтобы символ «помощь» заметно отличался от других картинок. Пусть этот символ отличается формой, размером, текстурой и т.д. Ребенок осознает значение этого символа в процессе его использования, а не благодаря его внешним характеристикам.



- Собеседник создает ситуацию, в которой для получения желаемого предмета ученику потребуется помощь. Например, педагог подает детям ученику его любимый предмет в контейнере, который он не может открыть (предмет должен быть виден).
- В тот момент, когда ученик начинает испытывать трудности с извлечением предмета или собирается вернуть контейнер педагогу (но до того, как он устроит истерику!), Помощник помогает ученику (в отрыве Собеседнику картинку «помощь»).
- Как только Собеседник извлекает картинку, он говорит ребенку: «Дай мне твою помощь» (или нечто подобное) и разрешает проблему.
- Повторяйте этот сценарий, используя разнообразные предметы.

Удостоверьтесь, что картинка «помощь» действительно доступна ребенку. Используйте методики второго этапа, чтобы научить ребенка выходить к контейнеру, доставать картинку и проходить небольшое расстояние к пометке Собеседника.

- Проводите это занятие в различной обстановке, с разными педагогами, с различными «проблемными» предметами. Повторяйте контейнер и используйте различные «предметы».

Обратите внимание ■

Примеры занятий:

- Открыть пакетик сока/оставить трубочку.
- Завести механическую игрушку.
- Завязать шнурки.
- Застегнуть молнию на пальто.
- Покрутить юлу.
- Надуть воздушный шарик.
- Развернуть порционную пластинку сыра.
- Снять кожуру с банана/апельсина.
- Покопаться на камушках.
- Открыть пакет молока.
- Надуть мыльные пузыри.
- Открыть дверь.
- Положить на нужное место кусочек пазла.
- Открыть пакет с продуктами.
- Вставить видео- или аудиокассету в магнитофон.

Альтернативный вариант:

- В очень раннем возрасте нормально развивающийся ребенок часто играет с более или менее предметом, с которым он может взаимодействовать сам. Многие такие умения постепенно та же. Возможности взаимодействия складываются в том возрасте, когда предмет в сознании ребенка образуют вполне естественные. В этом случае мы можем взаимодействовать с обучением и использовать карточки «показывай».



- Когда вы все же хотите обучить ребенка взаимодействию: показывать, он будет показывать эмоционально, проговаривая. Событию вызывающей способности предмет. Как только ребенок это сделает, Показание является ключом ему передать картинку «показывай» Событию, который невозможно предоставить необязательно. Показание и объект предмет ребенку. В ходе исследования показание Показание постепенно отмечает поддержку при передаче картинкой «показывай», чтобы учащийся научиться самостоятельным передать Событию предмет в картинку или только картинку.

Шаг 2: Составление просьбы о помощи на шаблоне для предложений

После того как ученик освоит четвертый этап PECS (составление предложений), научите его просить о помощи с помощью изображения выходящей карточки «Я хочу». Используйте в обучении стратегию обратной последовательности, как и на предыдущем этапе.



Шаг 3: Просьба о помощи в форме полного предложения

- Научите ребенка использовать дополнительные карточки, чтобы просить о помощи с конкретными предметами («Я хочу + помощь + карандаш», «Я хочу + помощь + карандаш в бутылке»).



- Если ребенок уже освоит некоторые печатные слова, вместе со словами «я» и «хочу» ребенок использует его при составлении просьбы («Я хочу + карандаш + g + бутылка»).
- По мере того, как в словарный запас ребенка будут включаться обозначения действий, научите его составлять еще более подробные просьбы о помощи («Я хочу + карандаш + завязать веревку», «Я хочу + карандаш + открыть + пакетик сока»).



Ответ «нет» на вопрос «Ты хочешь ... ?»

Ответ «да» на вопрос «Ты хочешь ... ?»

Разве мы рассмотрели два типа вопросов, на которые можно ответить «да» или «нет». Ответ на вопрос «Это...?» влечет за собой социальное подкрепление: «Правильно, это...!». Ответ на вопрос «Ты хочешь...?» приводит к получению материального подкрепления: ребенок либо получает доступ к желаемому предмету, либо избегает получения нежелательного предмета. Поскольку второй тип подкрепления в работе наших учеников, как правило, более эффективен, мы начинаем обучение с соответствующего вопроса:

Стимул	Ответ	Подкрепление
«Это яблоко?»	«Да»	
«Хочешь яблоко?»	«Да» или «нет»	 или

Шаг 1: Выберите форму ответа

Определившись с тем, каким образом ребенок должен будет отвечать на ваш вопрос. Нашим ученикам не следует пользоваться речью для общения, поэтому в качестве ответа может выступить либо изображение, либо жест. Поскольку изображения понятней «да» и «нет» наоборот, мы предлагаем обучать детей жестом, указывающим «да» и «нет». Обладателями интеллекта животного уровня голландцы и немцы начинают говорить со стороны и сторону – поэтому мы обучаем детей эмалю тем жестом.

Шаг 2: Решите, с какого ответа начать:

«ДА» или «НЕТ»

Теперь определитесь с тем, с обучения какому ответу мы начинаем – «да» или «нет». Нормально развивающиеся дети осваивают эти ответы практически одновременно, но нашим ученикам потребуются

спросил отдельные вопросы для каждого из ответов и затем – ответил, последовательно использованию обоих ответов. Как правило, эта процедура помогает изменить с ответа «нет», так как неспособность словесно ответить «нет» обычно вызывает у ребенка более сильную эмоциональную реакцию, чем неспособность ответить «да».

До начала обучения вы должны знать, что любит и что не любит ваш ученик. Скорее всего, вы уже составили представление о его предпочтениях в виде инвентаря PECS. Продолжайте проводить оценку предпочтительных стимулов для определения любимых и нелюбимых предметов учащихся.

Процедура подсказки: с участием 2 человек

Строго говоря, этот навык не представляет имитирования учеником акта общения и качестве реакции на внутреннее состояние или окружающую обстановку, скорее, ученик отвечает на вопрос. Тем не менее мы обнаруживаем, что использование процедуры подсказки с участием двух человек позволяет быстрее добиться самостоятельных ответов от учащихся. Когда Собеседник видит взгляд «Ты хочешь...» то и физически помогает учащемуся нажать или пожать головой, также зачастую бывает очень сложно удержать. Нам приходится наблюдать за тем, как учащиеся, которым задавали подобный вопрос, брали Собеседника за руку и валили ее себе на плечо. Для обучения этих детей мы использовали методику подсказки с участием двух педагогов, поэтому они усвоили, что прикосновение рук Собеседника и их плечо является элементом ответа!

Исправление ошибок: безошибочное обучение, или четырехшаговая процедура исправления ошибок.

Последней (физической) темой окажется Понимание, необходимо систематически увеличивать количество подсказок, применяя специально безошибочное обучение. Как только ребенок научится самостоятельно кивать и качать головой, он может допустить ошибку: например, кивает («да»), когда на самом деле не может получить предмет. Это ошибка разграничения, поэтому используем четырехшаговую процедуру исправления ошибок в таких случаях...

Шаг 1: Покичивание головой, означающее «нет»

- Свободные сидят/стоят перед учеником, показывают ему интересный предмет и одновременно спрашивают: «Те нравится?», Помогая, наводя на стили ученика, тут же активно осторожно поворачивать ему голову в сторону и стимулировать. Свободные последовательно отвечают: «Хорошо, мы это убедились», «Хорошо, это не обязательно» и т.д. и убирает предмет.
- Подберите ту последовательность в виде интересных предметов, используя другие подобные предметы. Не забудьте также и тот же предмет несколько раз подряд. Это особенно важно, может случиться, что вы не сможете так же поговорить его предыдущий ответ «нет!».
- Откажитесь физическую помощь, пока ученик не начнет самостоятельно качать головой в ответ на вопрос «Хочешь это?».
- Чередуйте вопросы «Хочешь это?» и «Хочешь (какие-то вещи)?».
- Элементы второго этапа: разнообразные предметы; участие разных педагогов; различные занятия, различные предметы, разные преподаватели уроков; «отсутствие» на расстоянии; занятия в течение всего дня.
- Создайте множество возможностей для связанных с предметами же предметам с помощью PECS!

Помните

Шаг 2: Кивок головой, означающий «да»

Последовательность действий при обучении должна быть такой же, как и в предыдущем шаге, за исключением того, что Помогая следует физически поворачивать ученику кивать головой, чтобы ответить «да».

Помните

- Элементы второго этапа: разные предметы, занятия, занятия разных преподавателей уроков, расстояние.
- Создайте множество возможностей для связанных с предметами же предметам с помощью PECS!

Шаг 3: Чередование возможностей для ответа «да» и «нет»

Продолжайте в этом шагу, как только ребенок научится самостоятельно брать и класть палочку.

- Используйте разнообразные предметные и не предметные учебные предметы, доказайте ребенку свою правоту и справедливости: «Хватит этой палочкой» или «Хватит...?».
- Если вы видите, что ребенок допустил ошибку (ложит — «да», когда вы предлагаете предмет, который, как вам известно, ему не нравится), проведите четырехходовую процедуру экстракции ошибок. На шаг «обсуждите» обязательно физически помогите ребенку ответить транзакцию.
- Создавайте максимум возможностей для использования учебной ВСЕХ навыков общения, которые вы предлагаете!



Шаг 4: Ответ в условиях отсутствия предмета

Мы не всегда можем вернуть ребенку предмет, который предлагаем (например, катанки на игровой площадке, бассейн, гамбургер), поэтому необходимо научить его отвечать на вопрос «Ты хочешь...?» и в том случае, когда предмет находится вне поля нашего зрения.

- Вначале предлагайте предметы, которые ребенок видит. В ходе нескольких проб постепенно убирайте предметы. Один из способов, которые мы используем, — класть предметы в прозрачный контейнер и постепенно обходить его стороной, чтобы увидеть предметы становилось все сложнее.



- Предоставьте обучение, предлагая предметы, находящиеся по возможности, но не в непосредственной близости от вас.
- Постоянно пытайтесь сравнивать и предметы, которые находятся далеко, но видны ребенку (например, монеты, которые можно увидеть через окно).
- Наконец, сравнивайте и предметы, которые не видны. Если ребенок не понимает вашу речь, используйте указательный жест для обозначения своего интереса.

Направления дальнейшей работы

Отвечая или соглашаясь со стороны или детей, так и взрослых, используются разнообразными причинами и зависит от ряда условий. Предлагаем вам рассмотреть и будущие условия окружающей ситуации, чтобы определить, каковы действительные занятия ему необходимы. Предлагаем несколько примеров.

- Ответ «нет» на требование выполнить желаемое действие.
- Завершение текущего действия – заявление «С меня достаточно». В качестве альтернативы вы можете научить ребенка говорить «Готово» или «Больше не нужно».
- Ответ «нет» на предложение любимого предмета, который не соответствует текущей обстановке или на уровне учащегося в данный момент.
- Ответ «нет» на предложение предмета, когда в поле зрения находится более привлекательный предмет.
- Ответ «нет» на дополнительное (необязательное) предложение предмета, который ребенок уже пользуется в данный момент. В этом случае также уместно использование фразы «Больше не нужно» или «Готово».

Естественным продолжением обучения ответу «да» на вопрос «Что это...?» станут занятия, на которых учащийся должен будет по возможности ответить на предложение выбрать один из нескольких предметов: «Те яблоки... или ...?». При ответе на такой вопрос ребенок должен будет обратиться к Собеседнику с конкретный просьбой, по возможности либо сразу картинку, либо предложение. При обучении очень полезно обратиться внимание на то, чтобы на занятии ребенок использовал как ответы «да» и «нет», так и конкретные просьбы.

Ответ «да» или «нет» на вопрос «Это...?» Как уже говорилось во вводной главе, способность ответить «да» или «нет» на вопрос «Это...?» связана с функцией комментирования в жизни. Не забывая, что следствием ответа на этот вопрос является социальное взаимодействие. Дать такой ответ необходимо развивать, но не раньше, чем учащийся поучится отвечать на разнообразные вопросы четвёртого этапа PECS, то есть функции ответа-комментария.

Прочитав
подробное рассмотрение
обучения ответу
«да» в работе Sigafos, O'Reilly,
Drachow и Reichle (2002).

Просьба о перерыве

В нашей повседневной жизни мы часто делаем перерывы в работе. Это может быть формальный перерыв, когда мы уходим работать метро, или просто взгляд на часы прямо сейчас. Отпуск – это тоже, по сути, перерыв! Просьба о перерыве – это не то же самое, что отказ. Когда человек отказывается от предмета или вырывается вперед – либо действия, это значит, что он вообще не хочет получить этот предмет или совершить определенное действие. Если человек просит о перерыве, это значит, что пока он планирует вернуться к предмету или действию.

«Перерыв» ≠ «Нет, спасибо»

До того как вы сможете обучить ребенка просить о перерыве, вы должны понять, когда ему скоро надо, потребуется или захочется сделать перерыв. Вы наверняка обращаете внимание на последнюю часть действий учителя в тех случаях, когда ему хочется избежать выполнения какого-либо задания. Часто такая последовательность действий заканчивается историческим приветствием. Ситуации, которые учащиеся стремятся избежать, обычно таковы:

- сложные задания;
- сложные задания;
- высокие требования;
- нежелательные поправки.

Наша цель – добиться того, чтобы учащийся спокойно просил о перерыве вместо того, чтобы прибегать к неадекватному поведению или реагировать по типу «давай же», о том, что он должен прекратить о перерыве и задании. Следовательно, нам необходимо хорошо изучить привычные стратегии поведения учащихся, чтобы начинать это обучение до того, как он начнет вести себя неадекватно, а не о своем же неадекватном поведении.

Перерыв – это время времени, когда в учащемся не предъявляют никаких требований. Не просите ребенка ни о чем, занятия в это время должны быть «неформальными» или «устойчивыми». Просьба о перерыве – это не то же самое, что просьба о выполнении определенного ребенком действия, потому что время перерыва учащегося не должно быть доступно в наиболее предпочтительном действии или предмете. Вы можете выбрать любой символ для обозначения перерыва. Поскольку это понятие сложно подобрать на доске, мы обычно печатаем слово «перерыв» на карточке, отличающейся от остальных цветом или формой.

Сначала лучше всего начать в классе, где будут проводиться занятия. Как правило, мы выделяем специальную «уголок отдыха», где помещаем стул, мягкий пуф или коврик и ставим таймер. В этом уголке мы иногда проводим занятия с теми же наглядностями, что и на картинке, которую ребенок использует для просьбы о перерыве.

Наглядное изображение, касающееся о перерыве, становится важным инструментом выключения какого-либо действия на определенное время, но не доступ к любимым предметам в зоне отдыха. Если вы учите ребенка просить о перерыве, вы должны быть готовы выключить просьбу. Это значит, что у вас должна быть возможность прервать текущее занятие, если ученик находится в «уголке отдыха», а также, по окончании перерыва, вернуться с ребенком к первоначальному занятию. Обычно мы ставим таймер на 2 минуты и учим ребенка разговаривать на своем таймере, указывая, что перерыв закончен, ученик должен сделать задание или по-прежнему заниматься перерывом.



Процедура подказки: с участием 2 человек

Просьба о перерыве является проведенным взаимодействием, поэтому используется стратегия подказки с участием двух человек.

Исправление ошибок: обратный диалог

Шаг 1: Спонтанная просьба о перерыве

- Создайте ситуацию, которой ученик наверняка захочет избежать. Например, быстро дайте ему несколько инструкций и сразу же вернитесь к работе. Когда ученик начнет осознавать бесполезность действий, направленных для него в подобной ситуации, Помощник НЕ должен находиться в непосредственной близости от ученика, должен позволить ему взять карточку «перерыв» и передать ее Собеседнику.

Общая в конце перерыва,
используя стратегию
«бонуса + поощрения».

- Как только Собеседник получает задание, он отвечает: «Да, можно сделать перерыв» и ожидает учащихся в «улице ожидания». Необходимо физически помочь учащему запустить таймер и оставить его в одиночестве.
- Сразу же после звонка таймера поворачиваете и указываете, покажите ему следующий (направленный) стимул и отведите обратно на задание. Не указывайте учащему на необходимость вернуться к «работе», не показывайте предмет «поощрения»!
- Если ученик оставляет зону отдыха до звонка таймера, отведите его обратно на задание. Мы рассматриваем такое поведение как указание на то, что зона отдыха (возможность избежать трудного задания) больше не является для него подкреплением.
- Письмому вознаграждению за задание выдает у ребенка стресс, стресс ведет, ему хочется сделать еще один перерыв. В этом случае Психолог делает свои помыслы, ученику обманить карту «перерыва» до появления немедленного поощрения.
- Собеседник слова отводит ребенка в «улице ожидания» и повышает последовательность.
- Наша цель – научить ребенка не покидать зону отдыха во время перерыва.
- Психолог постепенно уменьшает свою зону при обмене картой «перерыва», чтобы ребенок научился просить о перерыве самостоятельно.
- Научите ребенка самостоятельно запускать и останавливать таймер. Многие учащиеся способны абсолютно самостоятельно выполнять все последовательность действий, связанную с проведением перерыва!
- Проводите это обучение в разное время дня, на разных занятиях, в различных обстоятельствах и с разными педагогами.
- Не путайте «перерыва» и «перерыва». Если вы не расставили зонный предусматривает награды, не проводите их в «улице ожидания». Время проведения перерыва означает подкрепление, и во время как перерыв должен проводиться по инициативе учащегося.

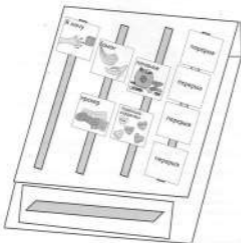
Помните 

«Перерыв» и «Перерыва»

Четкие просьбы о перерыве означают, что используемый на занятии подкрепляющий стимул неэффективен.

- Если до того, как попросить о перерыве, учащийся знает или предвидит, не помогайте ему просить о перерыве! Если вы всегда даете ему понять, что с помощью подкрепляющего стимула он может избежать нежелательного задания.
- Если ученик пытается «перервать» все задания, обсудите ситуацию, посмотрев видео-параметру (см. главу 1). Эффективно ли «перерывы»? Являются ли задания целостностными? У данного ученика не возникает желания прервать занятия?
- Если ученик просит о перерыве, а затем пытается получить доступ к какому-либо предмету, подумайте, не используют ли он «картону-перерыва» для выражения любой просьбы. Проверьте, умеет ли ребенок просить этот предмет в других условиях, не во время «перерыва». Если да – сообщите ему, когда предмет станет доступным. В противном случае научите его просить этот предмет.

Шаг 2: Ограниченное число перерывов



Если учащийся знает просить о перерыве, целесообразнее в слоты не выкладывать все необходимые подкрепляющие действия в случае их отмены, а ограничить количество перерывов, доступных ему в какой-либо момент. В среднем взрослый человек имеет перерывы в работе (как формальные, так и «информальные») каждые 2–3 часа, так что не стоит ожидать, что наши учащиеся прерываются чаще. Вы можете ограничить число перерывов либо в течение одного занятия, либо в течение дня или какой-либо части дня.

- Недавно продемонстрируйте человеку, сколько перерывов ему доступно. Для этого можно выдать определенное количество картонки со словом «перерыв», которые он сможет «выполнить». Каждый раз после обмена он получает одну из этих картонки.



Обратите внимание!

- Чтобы определить, сколько чисел перерывов необходимо сделать, посчитайте, сколько в среднем перерывов учащийся делает за занятие или час. Если вы знаете, что учащийся должен делать 4 перерыва в день, дайте ему 7 карточек. Если вы знаете, что в среднем учащийся делает 6 перерывов в день, дайте ему 7 карточек перерыва. Если число перерывов сильно различается от дня к дню, подумайте, не стоит ли дать ребенку еще больше карточек.
- Со временем постепенно уменьшайте число доступных карточек на своем перерыве: сначала дайте ребенку на одну карточку меньше, затем еще на одну и т.д. – до тех пор, пока ребенок останется способным выполнять задания, удерживаясь от неадекватного поведения.
- Убедитесь, что учащийся способен говорить о перерыве в разумной обстановке, в том числе в классе.
- Если учащийся начинает чаще проявлять неадекватное поведение, пересмотрите число разрешенных ему перерывов.

Будьте добры к учащимся! Мы доставляем детям множество удовольствия не только тогда, когда они нас об этом просят или испытывают потребность. Иногда мы просто выслушиваем ученика и даем ему лечение или разрешаем полностью покончить со школой, в точности так же время от времени мы разрешаем ему сделать перерыв! Однако, как и во время обучения просьбе о перерыве, будьте осторожны: не разрешайте ребенку перерыв, если он уже начал вести себя неадекватно. Дать ему возможность сделать перерыв можно, например, в том случае, если у нас был тихий день, но ученик желает себе сравнительно длительный перерыв.

Реакция на просьбу «пождать»

Все дети, как нормально развиваются, так и с нарушениями в развитии, сталкиваются с ситуациями, когда необходимо подождать, чтобы получить желаемое. Всем детям иногда трудно делать ожидания. Все мы видели драм или на улице детей, которым не нравится ждать. Приемляете ли лично такую ситуацию? Мы, взрослые, тоже иногда ждем в ожидании долгие часы каждый год, и нам тоже иногда бывает сложно это вытерпеть.

При обучении выполнению просьбы «пождать» вы должны контролировать:

- Доступ к поощрению
- Время ожидания

исследования

Мы обучаем на жесту, если хотим, чтобы ребенок привнес предмет «пождать» в очередь в ресторан быстрого обслуживания, поэтому в такой обстановке мы не контролируем ожидания. Поэтому мы начинаем занятия по обучению названию ожидания в структурированной среде, так как ребенок этого не будет отвлекать видеоматериалом в «интервал ожидания» системы буквально пару секунд! Вместо этого мы создаем ситуации, которые напоминают нам о необходимости подождать (пробный свет светофора, часы, длинная очередь), и с помощью учителя мы должны подготовить такой же материал (слова). Поскольку название «ожидания» сложно изобразить на рисунке, а название также написанным мы используем карточку с красочной фотографией (или фото) с написанным на ней словом «пождать». Учащийся держит карточку «пождать» при себе и ждет ее нам, когда придет очередь дать ответ.

Мы начинаем обучение ожиданию после освоения учащимся первого этапа PECS и большей части второго этапа. К этому времени ребенок умеет доставить карточку, показать Соседа/друзья и обмениться карточкой. Он делает это в различных обстановках и научился терпеть небольшие задержки, когда Соседа/друзья не реагирует на требования предмета. На первом этапе мы стараемся поощрять КАЖДУЮ попытку учителя, пока он учится обозначать ожидания. Вспомните диалог с ожиданием, которую мы проводим при описании второго этапа. На первом и втором этапе мы кладем карту и видео/фотографию рядом, когда учащийся обмен карточкой PECS. Когда мы просим учащегося «пождать», мы даем ему карту из пластика, так что ему не надо ждать.

и ребенок понимает тем самым, как часто и сколько долго ребенок способен ждать.



Шаг 1: Ожидание менее 30 секунд

- Организуйте занятие, на котором ученик попросит желаемый предмет. Как только он вручит вам картонку с изображением предмета, дайте ему картонку «поклад», и попросите: «Положи». Через 2-3 секунды заберите картонку у ученика, скажите: «Минутка, что происходит?» и отдайте требуемый предмет (ребенок не должен просить вас еще раз). Интервал ожидания будет настолько коротким, что ученик едва успеет посмотреть на получившую от вас желаемую ему картонку.
- Проводите подобные занятия в течение дня в различных ситуациях. Каждый раз, когда вы просите ребенка положить, дайте ему картонку «поклад».
- Постепенно увеличивайте период ожидания, каждый раз – на 1-2 секунды.
- Если во время ожидания ребенок жедет себя раздраженно, это значит, что период ожидания слишком длин. В этом случае просто заберите картонку «поклад», дайте ребенку другое задание и снова начните урок с самого начала. НЕ давайте ученику предмет, ради которого он ждал! Сохраните текущий период ожидания и только начинайте увеличивать его от занятия к занятию.
- Когда ребенок научится ждать 20-30 секунд (интервал должен соответствовать его возрасту!), переходите во второй шаг.

Мы даем ребенку картонку «поклад», чтобы его руки были чем-то заняты. Но! Со временем, если ожидание ребенка соответствующим образом поощряется, эта картонка станет для него чем-то вроде «искусла»: ученика поймет, что если какое-то время подержит эту картонку, то наверняка вскоре получит что-то хорошее.

Также научите ребенка ждать в ответ не только в окружающей среде, а не только тогда, когда он просит вас о чем-то, находясь в данный момент. Например, подойдя к ленточной кассете, дайте ученику картонку «подожди». Это будет для него сигналом к тому, что он должен дожидаться своей очереди.



- Чередуйте это задание с другими и точками для. Не забывайте про уровни ожидания: наряд, это быстро случаются вещи в очереди.
- Создавайте для ученика возможность просить желания прямо и выслушайте его просьбы, чтобы добавить время в очередь.

Шаг 2. Длительные периоды ожидания

Когда мы, взрослые, знаем, что нам придется ждать, мы концентрируем свое внимание, чтобы сберечь время ожидания. Мы стараемся с трудом ждать, мы берем с собой книгу или журнал. Сидя в очереди, мы не должны требовать от наших учеников, чтобы во время ожидания они просто сидели спокойно и ничего не делали.

- Если ребенок способен ждать в течение 30 секунд, тогда вы можете дать ему «Позвольте, дайте ему соответствующую картинку и одновременно – что-нибудь, чтобы занять его руки во время ожидания. Это вещь не должна быть из той категории, которую попросит ребенок, но оно должно представлять собой предмет. Это должно быть что-то, что просто займет его на некоторое время. Мы часто держим под рукой коробку для ожидания-предметами, которые могут быть интересны ученикам. Когда мы просим ребенка подождать, мы предлагаем ему коробку и предлагаем выбрать любой предмет в ней предмет.

- В течение нескольких дней, вы даже можете постепенно увеличивать время ожидания до минуты, затем до двух минут и т.д., учитывая возраст ребенка при определении максимального возможного времени ожидания.

- Если ученик идет определенному предмету или действия, тогда вы можете помочь ему соответствующим образом, на картинке «подожди», чтобы напомнить ребенку о «подожди» ожидание.

- Когда интервал ожидания превышает минуту, воспользуйтесь дополнительными названиями сигналами, чтобы дать ученику понять, как долго еще придется ждать. Для этого мы предлагаем использовать картинку ожидания и дать ученику небольшие предметы, которые он может приносить к этой картинке. Сначала привезите к картинке одну вещь. Когда время ожидания подходит к концу, дайте ребенку небольшой предмет, позволяете привезти его к картинке, предмет структурируйте, что-то есть жинтов, и скажите: «Дождитесь! Держи свой ...». Со временем добавляйте еще одну вещь на картинке. Дайте ребенку



первый предмет примерно через 3М интервала. Он, скорее всего, попытается отдать вам карточку «подожди», пытаясь, что выделение закончено. Укажите на то, что нужно подождать еще одно «пустое место», подождите выключая секунд в ожидании второй предмет. Постепенно увеличивайте число точек на доске до трех, четырех, затем пяти. В конце периода ожидания ученик не обязательно должен возвращать вам «метки» (значения предмета, используемые для идентификации в точке).

- По мере того как занятия, посвященные ожиданию, становятся все более усложняемыми, карточка «подожди» становится для учащегося «исключением». Он понимает, что если у него есть карточка, то он может вам доверять: вы выполните свою часть сделки.
- Если ваш ученик «провалил» урок, не поощряйте гурьму: не отдавайте ему предмет, которого он ждет. Смените деятельность, а также попробуйте еще раз, увеличив интервал ожидания.
- Иногда не говорите ученику: «Подожди, пока на своем деле место в ряду есть».

Шаг 3. «Реальный» мир

- Выйдите с учащимся в город, где вы не будете точно знать, как долго ему придется ждать.
- Возьмите с собой все интервалы для занятий по ожиданию: карточку «подожди», жетон, что-нибудь, чтобы занять ребенка во время ожидания, и уверенность в успехе! У учащихся должны быть при себе жетоны для занятий PECS.
- Для начала выберите обстановку, в которой вы можете быть уверены, что период ожидания будет достаточно коротким. Например, съезды в «Макдональдс» за картошкой фри после двух часов дня, когда закончите время обеда.
- Ребенок должен научиться ждать в реальной обстановке, во время разных занятий и в течение более длительного периода времени.
- Предложите ожидать для учащегося возможность использовать ВСЕ полученные навыки общения. К этому моменту он уже должен достаточно настойчиво просить предметы, просить о помощи, отвечать «да» или «нет» и владеть навыком различения между использованным лезвием перед ним карточками.

Выполнение функциональных инструкций

Никогда неинструктируй в определенной степени коммуникативном смысле, то есть тому, кто не просит. Например, мама может сказать сыну: «Принеси мне ту книгу». Результат с точки зрения мамы — получение книги. Однако с точки зрения сына результатом будет благодарность матери. Тем не менее, нельзя забывать, что для многих учащихся с интеллектуальными и речевыми нарушениями такой результат не будет коммуникативным. Как мы уже отмечали в главе, посвященной индивидуализации обучения, дети учатся общаться, поскольку никак иначе общаться им не приходится. Следовательно, чтобы научить детей выполнять инструкции, мы должны давать им инструкции, полезные для них самих. Иными словами, мы должны разработать такие задания, в которых последствия выполнения инструкций станут естественным результатом для самих учащихся. Например, когда вы просите ученика сесть, за это можно похвалить приятные занятия (например, почитать, посмотреть фильм/ксерокоп и т.д.). Выполнение инструкции «Встать в стартовой точке» также должно дать учащемуся возможность заняться тем, что нравится, например, поиграть с любимым мячом. Для некоторых инструкций, выполнение которых приводит к определенному результату, часто можно указать свойства предметов (например, например: «Соси в бумажном графитовом»).

Поскольку люди используют различные способы передачи информации, люди учащихся тоже должны понимать разные типы информации. Независимо от того, используют ли учащиеся для общения речь, жесты или карточки, мы должны научить их адекватно реагировать на различные типы инструкций: жестовые (то есть выраженные с помощью картин или символов), письменные и устные.

«Иди сюда»



Выполнение наглядных инструкций

До того как начать, поощривший выполнение наглядных инструкций, мы должны понять, понимает ли учащийся смысл изображений как таковых. Никогда нежелательно пытаться совместить речь с визуальными стимулами сразу, когда учащийся реагирует на комбинацию стимулов, невозможно определить, вызвана ли его реакция только визуальными стимулами, только вербальной или их комбинацией. В таком обществе необходимо уметь реагировать на наглядные символы, то есть невербальные стимулы, изображенные на слух. Мы рекомендуем поощрять некоторое время выполнение наглядных инструкций, не подкрепляя речь, поскольку считаем это важным для тех, кто учащийся.

Процедура подсказки: обратная последовательность Исправление ошибок: обратные шаги

Составьте список инструкций, которые вы будете использовать при обучении. Выберите инструкции, связанные с предметами и материалами, которыми учащиеся выполняли инструкции раньше. Быть либо практичными для учителя (попробуйте с мячом), либо абстрактными (расставить тарелки на столе перед едой).

Масса и связанные с ними предметы

Столешка – мяч, канцелярские скрепки.

Стол – карандаш, формостеры, тарелки, чашки.

Рядовина – чашка, тарелка, ложка.

Комната, где проводится утреннее занятие в кругу, – предметы для обозначения пола, потолка и т.д.

Кабинет для урока музыки – музыкальные инструменты.

Игровая зона – игрушки.

Дверь – ботинок, игрушки для игры на улице, искусственный забор.

Тип символов. Подготовьте для учащихся, не пользующихся PECS, символы того типа, к которому они привыкли. Однако, чтобы избежать путаницы, полезно использовать разные карточки для обозначения учащихся к вам и их желание обратиться к вам. Обычно карточкой, с помощью которой мы общаемся с учащимися, мы делаем большого размера, чем его обычные карточки PECS. Как и в PECS, вы можете использовать любые символы, включая учащихся: фотографии, рисунки, миниатюрные или обычные предметы, трехмерные изображения и т.д.

Шаг 1:

Полная физическая помощь

В классе занятия познакомьте учащихся с новым и историко-этнографическим местом (используя место хранения соответствующего предмета). Например, предположим, что ваш ученик часто играет с мячиками в игровой зоне. Ему нравится мячи, и он ассоциирует их с игровой зоной. Положите ему карточку «мячи» и физическая помогите пройти к игровой зоне, где он увидит мячи. Он должен взять мячику в руку и начать с ней играть. В течение дня проводите такие занятия по-разному раз, используя разные карточки. Не забывайте, что, когда вы показываете учащемуся карточку, произнесите вслух название места

или зрительно неслыша! Вы можете сказать: «Да, сейчас или «Вот оно» и т.д. или промолчать. Никогда ученик не может взять у вас картинку и сказать ее в соответствующую тему, чтобы скрыть воображаемое, выходящее в этой теме реальным предметом. В других случаях мы просто показываем ребенку картинку и оставляем ее у себя.

Шаг 2:

Упразднение физических подсказок

С помощью новым тактичным символом постепенно увеличивать количество действий, начиная с очень последовательности. Физическое символ все учащиеся выполнять первые действия последовательности, оставаться на 30–50 сантиметров до нужного места и дать ребенку возможность завершить последовательность самостоятельно. Просто выйте отступить подходить до тех пор, пока ученик не делает самостоятельно выполнять все последовательности действий, когда вы показывате ему символ.

Наши цель заключается в том, чтобы учащиеся, увидев картинку, отреагировало и изображилось на той теме или был изображенный на ней предмет и выполнял его соответствующим образом.

В определенный момент наша учителя может сделать наиболее. Знать пути к нужному предмету или в нужном месте не может полностью заменить и оставаться или же увидеть что-то интересное в другом месте, кончатся и свернуть с первоначального пути. Искрайте такие ситуации, применяя стратегию обучения языком. Верните ученика в полностью правильно выказываемому виду, физическим помогайте завершить последовательность и представьте дифференцированное поведение (например, малые предметы на игру с мячиками, не самую сложную машину (и вертел и т.д.). Когда ученик сбивается с пути или останавливается, у вас может вмешаться, чтобы избежать к нему и вернуть его в правильное направление. Не поддавайтесь этому соблазну! В результате таких действий с вашей стороны ребенок научится находить на среднем уровне и затем ждать, чтобы вы показывали к нему и ставил в нужное место!

Помните

Выполнение

устных инструкций

При обучении исключительно устных инструкций мы используем ту же последовательность действий, что и при обучении выказываемым, наглядным инструкций. Отличается только символ: теперь учащиеся должны реагировать только на устный сигнал. Некоторым учащимся нарушению словом воспринимать сигналы только на слух. Таким образом либо символ не реагируют, такую инструкцию, либо реагируют

интерактивом, посмотрите на то, что им дается несколько возможностей переформулировать. При работе с таким учащимся вы должны учитывать несколько дополнительных аспектов:

- 1. Привлекли ли вы внимание ученика?** Когда мы даем ребенку сложную инструкцию, естественно, мы подошли к нему с соответствующим вниманием. Однако в случае устной инструкции легко забыть о необходимости привлечь, обратиться к ученику как к человеку, поскольку мы предполагаем, что он слышит нас с другого конца комнаты. Поэтому до того, как обратиться к ребенку с устной инструкцией, подойдите к нему и договоритесь до того, чтобы привлечь его внимание. Если учеником отвлечется по своим мыслям, когда выente сто по имени перед тем, как дать инструкцию.
- 2. Пересмотрите пирамиду!** Включается ли инструкция функциональной? Инструкция должна иметь для ученика смысл. Когда вы говорите: «Подожди к двери» без какой-либо причины, это не функциональная инструкция. Когда вы говорите: «Подожди к двери с определенной целью (мы выходим из класса), это функциональная инструкция. Ассоциируется ли поучение с положительным заданием до того, как ученику дается инструкция? Если нет, необходимо извинить оба элемента.
- 3. Обратите внимание на формулировку вашей инструкции.** Сообщение должно быть простым и четким. Например, если вы хотите, чтобы ученик встал в очередь у двери, вы можете просто сказать: «Дверь» – и этим фразой вы помочь ученику подойти к двери. Если ребенок способен реагировать на чуть более сложную предложение, вы можете сказать: «Подожди к двери». Большинство учащихся не будут реагировать на подобную инструкцию: «Мы собираемся пойти в спортзал, поэтому мы надеемся спортивное костюмы и кроссовки, а на двери мы найдем в кабинет и оставим там нашу форму, поэтому, пожалуйста, вставай в очередь у двери». Если мы обычно разговариваем с учащимися именно так, скорее всего, они воспримут нашу речь как фальшивый «белый шум». Помните, что все взаимодействия начинаются с того, как вы относитесь к детям – быть позитивным учеником! Если мы ставим инструкцию в середине длинного потока слов, ученик, скорее всего, не будет реагировать!
- 4. Подумайте, к чему привлек вас ученик.** Приходиться ли ему заниматься в ситуации, когда устные инструкции восприняты и повторены вновь – по-прежнему да? В таком случае он, скорее всего, усвоил, что не обязательно отвечать, когда к нему обращаются в терпеливой рит (а может быть, даже и во второй,

третьей или четвертой? **НЕ ПОВТОРЯЙТЕ ИНСТРУКЦИИ, ЕСЛИ УЧЕНИК НЕ РЕАГИРУЕТ НЕМЕДЛЕННО!** Помните о том, что при обучении выкладываете инструкции на доске, а при работе в обратный последовательности. Это значит, что мы не даем ученику времени на ошибку, когда в первый раз произносим инструкцию, — мы немедленно физическим способом отреагировать. Со временем мы уменьшаем физическую поддержку.

Можно ли использовать наглядный сигнал при обучении выполнению устных инструкций?

Если учащиеся уже научились реагировать на наглядные сигналы, вы можете использовать этот при обучении реагированию на устные сигналы. Помните, что наша конечная цель — научить ребенка реагировать только на устную инструкцию (аудиальный сигнал). Если мы используем наглядные сигналы в качестве подсказки, мы должны постепенно их последовательно отнимать! Один из эффективных способов — работать с картинкой, применяемой только в начале и конце цикла обучения. Используйте методику увеличения временной задержки с применением наглядных сигналов (как и на картинку) одновременно с произнесением инструкции. Со временем увеличивайте временной интервал между устной инструкцией и наглядным сигналом, пока учащийся не начнет реагировать только на устный сигнал.

Поддержка с помощью наглядных символов в долгосрочной перспективе

Некоторые учащиеся долгое время испытывают сложность при восприятии стимулов на слух. Такие дети добавляются определенное усилие на задание, только когда наглядные символы взаимодействуют одновременно с инструкциями на слух. Peterson, Bondy, Vinton и Fitegan (1995) описывают работу с двумя такими учащимися, при выполнении выполнять инструкции, выполняющие устные и наглядные символы, более успешно, чем только устные инструкции, но при этом они довольно длительного времени. Если то же самое верно и для вашего учащегося, учтите, что, возможно, при выполнении инструкций всегда будет необходима визуальная поддержка.

Реакция на сообщение о смене деятельности

Во второй главе мы упоминали о том, что многие учащиеся сложно переключаются с одного занятия на другое. Когда вы говорите для какого-либо другим образом указываете на то, что пора завершить одно занятие и переключиться к другому, многие дети реагируют негативно: плачут, устраивают истерику или отказываются выполнять новую просьбу. У многих детей подобная тенденция возникает в результате того, что они не знают, чего от них ожидают; другие таким образом реагируют на утрату подкрепляющего стимула, актуального для них в данный момент. Когда вы говорите учащему, что пора переключиться к другому занятию, вы одновременно требуете, чтобы он прекратил занятие, которое ему нравится. Вызванная потерей подкрепляющего стимула вызывает негативную реакцию у ребенка из-за. Более того, учащиеся могут быть распуганными: они не убеждают учащихся о том, что за следующим занятием их сможет получить другое подкрепление.

Чтобы избежать такой учащимся сложной переключить от занятия к занятию, используйте такую стратегию **«Сигналы — повторение»** и покажите следующий подкрепляющий стимул до того, как дадите учащему сигнал о том, что пора сменить занятие. Этот сигнал должен быть конкретным: покажите либо сам предмет, либо его изображение до того, как сообщите о начале следующего занятия.



- Подойдите к учащемуся, чтобы привлечь его внимание.
- Покажите ему следующий доступный подкрепляющий стимул.
- Если учащийся проявит интерес, не откладывайте ему поощрение и сообщите о начале следующего занятия.
- Как только учащийся успешно переключился к следующему занятию, предоставьте ему поощрение.

Если вы дадите такое обучение на уроке занимаетесь с учащимся непосредственно наглядных инструкций, вы можете перейти к нему, показав следующее поощрение и затем дать наглядную инструкцию, которую он должен будет выполнить. Вы можете расширить комбинацию сигналов, когда хотите провозгласить следующее рассказано, объединив картинку с изображением соответствующего поощрения и картинку с пустым рассказано.



Следование наглядному расписанию

Когда для учащихся картина выложена 6-8 последовательными картинками на картонках, следующим логическим шагом будет объединение этих картинок в расписание. Мы разместим картонки вертикально, по-прежнему воспринимая смысл как вертикаль, развивается чтение. Это восприятие последовательности слова внутри. Обучая ребенка следовать расписанию, мы стремимся к тому, чтобы он научился самостоятельно переходить от занятия к занятию в течение дня. В этом, конечно, должно участвовать, что, присев в школу (или домой), он должен немедленно перейти к расписанию, чтобы увидеть, какое действие нужно выполнить первым. Он должен выполнять это действие и самостоятельно вернуться к расписанию, чтобы узнать о следующем занятии. Чтобы действовать подобно взрослому, руководствующимся занятием в школе, дети должны уметь выполнять всю последовательность действий самостоятельно. Для развития самостоятельности мы должны обучить детей возможности использовать карты при выполнении расписания. Поскольку ученики вряд ли будут реагировать на устные указания (например, «Возьми картинку картонку расписанию») или повторные визуальные подсказки, для обучения этому навыку необходимо приобрести физическую помощь.



Процедура подбора: обратная последовательность
Исправление ошибок: обратные шаги

Следование расписанию основано на следующих шагах:

1. Подойти к расписанию.
2. Снять верхнюю картонку.
3. Поместить картонку в поле «Тепущее занятие».
4. Пойти в место проведения занятия.
5. В конце занятия вернуться к расписанию.
6. Переместить картонку из поля «Тепущее занятие» в ледик «Выполнено».

Шаги 2-6 повторяются для каждого занятия/занятия.

Когда учитель придет в школу (или домой), встретит его у двери и немедленно физически поместит под ноги в расписание, вложит верную карточку и поместит в него «Тошное задание». После этого, поскольку ребенок научился реагировать на такие карточки в ходе обучения исключительно инстинктивно, он должен немедленно сосредоточиться на карточке (но не на произнесенную или инстинктивно!), пребывая в нужном месте и совершая нужные действия. После выполнения действия физически поместит ученику вернутся к расписанию, снять текущую карточку, поместить ее в поле «Историческое», взять верную карточку, поместить ее в поле «Тошное задание» и выложить инструкцию на карточке. Не используйте устные подсказки ни на одном из этапов последовательности: во времени вам придется отметить физическую реакцию, а потому не усложняйте ситуацию словами подсказок, добавляя еще одну задачу, которую впоследствии тоже придется устранить! Обязательно поощряйте каждый выполненный самостоятельным шаг. Со временем постепенно уменьшайте физическую помощь (начиная с новой последовательности), пока ученик не сможет самостоятельно выполнять всю последовательность шагов для каждого задания в течение дня.

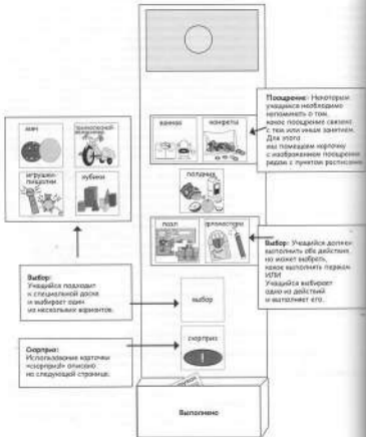
Сигнал об окончании занятия

Поскольку здесь сложившиеся отношения являются самостоятельной перепиской от занятия к занятию, ученикам должно уметь реагировать на конкретные сигналы, указывающие на конец занятия. Мы выбрали такой файл, как «Проверь расписание» или «Посмотри, что там дальше». Наш взрослый, никто не говорит о том, что занятие закончилось и пора переходить к следующему. Мы не хотим, чтобы наши ученики привыкли к подобным подсказкам. Приведем несколько примеров эффективных сигналов, указывающих на окончание занятия:

- Поделка закончена.
- Обед съеден.
- Прочитана последняя страница книги.
- Педагог говорит всем: «Вот и все!»
- Педагог говорит: «Мы закончили!»
- Звенит звонок.
- Закончивается фильм.
- Посудомоечная машинка пуста.
- Мы выбросили бумажное полотенце, помыв руки.
- Мы убрала зубную щетку на место, почистил зубы.

Отметим, что некоторые из этих сигналов подходят не для всех детей, а другие зависят от ребенка. Однако сигналы, связанные с подсказкой, не являются идеальными, так как подобные сигналы дети с нарушениями часто слышат дома и в школе. Мы не собираемся отмечать эти сигналы, потому что хотим их обесценить.

Дополнительные элементы рисунка:



Карточка «Сюрприз»

Дети с удовольствием, как правило, с трудом воспринимают любую похвалу. Часто мы пытаемся избежать непредвиденного поведения, которое так же дети могут проявлять в ответ на похвалу, как можно более разнообразно реагируя на похвалительную фразу. К сожалению, это мешает – неизбежная часть жизни, поэтому мы должны научить детей адекватно реагировать на похвалительность. Мы учим их реагировать на карточку «СУПРИЗ!». Часто в повседневной жизни мы сталкиваемся с похвалительными высказываниями. Мы играем в футбол вместе с друзьями, а вместо радости быстрого обслуживания идеи и радости, она является стабильно и оваров. Однако мы не всегда можем предложить взаимодействие похвалительной, и они не всегда бывают приятными! Поэтому мы учим детей реагировать на похвалительную карточку «сюрприз!» в различных. Карточка «сюрприз!» уникальна, поскольку, в отличие от других карточек, она не означает, что учащийся должен обязательно выполнить какое-либо действие. Напротив, он должен предложить, пока педагог не сообщит, что за сюрприз ждет это на этот раз.

Мы начинаем с приятных сюрпризов:

- Мы будем играть на улице еще десять минут.
- Мы проводим беседу и будем есть мороженое.
- Вместо контрольной по математике мы будем смотреть кино.

Когда учащийся увидит карточку «сюрприз!», он может ожидать чего-то «важного», сюрпризы должны постепенно стать более нейтральными:

- Вместо обычных занятий на завтра будут раскраски.
- Сегодня урок ИЗО идет на завтра. Длиннее, а вместо Казн.

Наконец, мы организуем менее приятные сюрпризы:

- Мы идем на урок к специалисту.
- Сегодня идет дождь, поэтому мы не сможем гулять.

Устраивайте подобные сюрпризы несколько раз в течение дня, причем каждый день сюрпризы должны быть разными. Чередуя приятные, нейтральные и неприятные сюрпризы. Никогда помещайте карточку «сюрприз!» и раскраски непосредственно перед тем, как они будут использованы (или большой сюрприз!). В итоге мы сможем помещать карточку «сюрприз!» в различные и тогда, когда заранее неизвестно конкретное время проведения занятия, и непосредственно перед занятием, например, в случае учебной похвалительной тревоги. Всегда поощряйте спокойную реакцию учащегося!

Каждый из дополнительных вариантов общения представляет по отдельности. Зная эти «Предварительный интерпретированный список» является важным обобщением, мы можем обнаружить, это необходимо быстро обучить ребенка поведению из этих вариантов. Иногда возможность

сюрприз

выглядеть с развитием какого-либо навыка, пока не появится проблем, обусловленных его отсутствием, может показаться вам заманчивой. Но это допустимо лишь в случае с уровнем навыков, которые вы хотите задать после того, как ребенок, не дожидаясь чего-либо (например, друзей), утрачивает интерес. Мы рекомендуем контролировать социальное обучение всем этим навыком для всех детей в классе, а которыми вы живете или работаете. Все сталкиваются с ситуацией, когда нужна помощь, приходится чего-то ждать или требуется помощь, что может означать другой человек. Следовательно, любому человеку рано или поздно необходимо освоить все навыки, описанные в этой главе. График, представленный в этой главе (и в Приложение Е), поможет вам определить, когда следует начинать соответствующее обучение по отношению к знанию PECS. Несмотря на то что все эти навыки относительно неизвестны друг от друга, мы полагаем, что освоение их друг после друга приоритетны. Мы хотим, чтобы дети выискали свои потребности, по крайней их сообщать о своих потребностях – более важная задача. Если какой-либо индивидум с ребенком представляет собой вариант «Счастливый случай», то первое место в приоритетах обучения становится приоритетом. Мы не видим причин, по которым необходимо устанавливать какой-либо приоритет до начала обучения другим навыкам общения.



Разработайте занятие, целью которого будет принятый выбор навыка общения.

Наша цель при обучении навыкам общения – дать возможность учащему использовать любые из них или все одновременно в зависимости от обстоятельств. Мы должны создать возможности использовать необходимые навыки общения для получения желаемого результата. Это не значит, что один навык будет лучше соответствовать конкретной ситуации, чем другой. Например, если по какой-то причине мы проигрываем ребенка (в форме наказания) или если учитель инструктор или инструктор в классе, он может сказать «нет» или ответить «нет», чтобы дать нам понять, что он предпочитает именно это занятие. В такой ситуации просьба о перемене рассуждений бы как удовлетворена. Когда учитель спрашивает: «Что ты хочешь?», а ответ он должен обратиться к нам с просьбой, а на вопрос «Хочешь, это?» – ответить «нет» или «нет». Мы должны научить ребенка определять, какой навык общения необходимо использовать в зависимости от ситуации.

В следующей главе мы проанализируем, каким образом можно помочь ребенку навыком общения и как обеспечить тесные взаимоотношения между учителем и инструктором, чтобы уроки проводились с пользой для обоих участников.

**Обучение общению
в повседневной
жизни**

Обучение общению в повседневной жизни

Навыки общения, которые дети осваивают и используют на структурированных занятиях дома и в школе, естественно, переносят. Однако мы можем быть уверены в том, что учащийся полностью освоил тем или иным языком, только в том случае, если он адаптирует этот язык в течение всего дня и на всех занятиях. Эта глава призвана помочь родителям и педагогам в выборе повседневных занятий, в ходе которых можно развивать навыки общения. В ней описаны стратегии, позволяющие добиться спонтанного общения во время повседневных занятий повседневных дел.

На начальных этапах PECS мы учим детей просить наиболее предпочитаемые ими предметы или занятия. Мы уже говорили о необходимости представлять PECS в разнообразной обстановке, таким образом, мы учим ребенка просить желаемые предметы в ходе различных занятий (например, во время посещения спортивных игр, поездки в т.д.). Но что делать, если на каком-либо занятии учащийся устойчиво предпочитает ограниченный число предметов? Достаточно ли обучать его обозначению только этих предметов? А как просить занятия, во которых ему не удалось выжить на одного интересного ребенка предмет? Достаточно ли не овладеть на своем занятии спонтанным просить? Предположим, одному из учащихся на уроке ИЗО нравится только флуидер. С другой стороны материал он, возможно, работает с трудом и испытывает удовольствие. Мы можем научить его просить флоидер, но в таком случае спонтанная речь этого учащегося будет состоять из одного регулярного занятия. Как предотвратить себе, что ребенок учится выжить зубки. Лично предположить, что если однажды зубной пасты не окажется на месте, появится мотивация попросить ее. Однако если ребенок не любит чистить зубы, ему не придется просить зубную пасту. Другой учащийся учится наводить на стол. Невозможно сказать по себе, как он выживает у него интерес, поэтому важна вероятность, что при обучении мы могли услышать соответствующие слова из уст:

Существует две методики обучения словам, связанным с определенными повседневными занятиями учащегося:

1. обучение словам, ассоциированным с уже названными предметами (то есть изучение названий соответствующих предметов);
2. обучение словам, ассоциированным с самим занятием.

Изучение названий сопутствующих предметов

Скоро всего, ваш ребенок уже знает просить большинство из перечисленных ниже предметов:

- пакетики,
- сок в пакетиках,
- хлопья для завтрака,
- мороженное,
- тудинг,
- музыка,
- видеофильмы,
- фломастеры,
- краски.

Для тех хлопья ученик может воспользоваться чем-то из выше перечисленного, добавив дополнительные предметы:



Подкрепляющий стимул	Сопутствующий предмет
Напитки	Чашка
Сок в пакетиках	Соломинка
Хлопья для завтрака	Ложка
Мороженное	Ложка
Тудинг	Ложка
Музыка	Кассета, магнитофон
Видеофильмы	Видеокассета, пульта
Фломастеры	Бумага

Когда ребенок научится просить подкрепляющий стимул, чтобы быть отдавать ему этот предмет вместе с сопутствующим. В основе этой стратегии лежит производный ответ использования того предмета ребенком. Для того, чтобы получить удовольствие от определенного действия, ребенку требуются оба элемента, потому он будет активно реагировать в получении желаемого предмета. Если он проявит интерес к чашке, то, получив пакетик сока, скорее всего, захочет попросить чашку. Если он любит резать, а вы дадите ему только краски, у него появится желание попросить кисточку.

Прокрутите альбом учащихся для системы PECS и составьте список всех предметов, которые ребенок уже знает просить. Определите сопутствующим предмету для конкретных подкрепляющих стимулов, вы сможете научить ребенка просить эти предметы.

Обучение общению на повседневных занятиях

Повседневные мы выполняем те занятия или повседневности действий, которые выполняются одинаковым образом в определенное время суток. Сюда относят два типа типов занятий:

После школы:

- Достать книги из портфеля
- Приготовить еду
- Пообщаться
- Помыть
- Начистить на стол
- Поужинать
- Убрать со стола
- Сделать домашнее задание
- Принять ванну
- Почистить зубы
- Посмотреть видео
- Отправиться спать

1. Первый тип представляет собой последовательность действий, выполняемых ежедневно примерно в одном и том же порядке. Например, после школы учащийся обычно достает книги из портфеля, затем обедает, играет, ужинает, принимает душ, чистит зубы, смотрит видео и отправляется спать. Эти действия выполняются каждый день в одной и той же последовательности, поэтому после завершения одного из них следующие действия ожидаемы и предсказуемы.

Сервировка стола:

- Расставить тарелки
- Разложить вилки
- Разложить ложки
- Разложить ножи
- Разложить салфетки
- Расставить чаши
- Поставить соль и перец

2. Второй тип представляет собой отдельные акты каждого из повседневных действий. Например, каждое утро, ребенок выключает свет, надевает пальто, снимает рюкзаки, надевает шапку, берет, кофак, ботики, рубашку и обувь. В учебной среде эти акты могут быть занятием выделенным с помощью учителя и ученика.

Чтобы определить, какие повседневные занятия подходят для обучения общению, все члены семьи и педагоги учащегося должны проанализировать его типичный день. В школе педагоги, как правило, проводят работу в форме последовательности действий, выполняемых каждый день. Учитель ставит определенные цели для каждого занятия (образовательные, развитие личной истории, навыки самостоятельности и т.д.). В дополнение к этим задачам представляются цели общения, которые будут развиваться из занятия. Для анализа повседневных действий полезно использовать приведенную ниже таблицу, которая поможет школьному педагогу выделить личный список возможных целей для общения.

Время	Задачи	Функциональные цели	Цели общения	Язы	Выполнение инструкций	Язы
8:45	Прибытие в школу, соблюдение очереди	Велосипед из парковки Сходить в туалет Попоздравить	Погоросить о погоде/ запросить игрушку Отвечать на вопрос «Ты знаешь?»	Все Язы	Выполнение инструкций «Сходи в туалет» «Дай это мне»	Все Г.Я. Л.С. Л.Я. Л.Я.
9:00	Утренняя зарядка в кругу	Создание календарных действий Общение Развитие мелкой моторики Выполнение инструкций в группе	Погоросить погоду/ запросить Погоросить предметы для развития мелкой моторики Отвечать на вопрос «Что ты собираешься?» Отвечать на вопрос : «Ты знаешь?»	Все Язы Л.Я. С.Я.	Выполнение инструкций в группе: «Сядь на пол»	Все
9:20	Внеурочная	Переход в спортзал Развитие крупной моторики удары по мячу и броски Бег/прыжки	Погоросить любимые занятия Погоросить о погоде Применять навыки ситуационно обстановку	Все Язы Л.Я.	Выполнение инструкций: удар/бросок Бег/прыжки	Все Язы
10:00	Полдник	Переход в класс Сервировка стола Общение Адекватные поведению за столом	Правило сидеть за столом Назвать напитки в меню Погоросить игровой предмет Погоросить о погоде Отвечать на вопрос «Ты знаешь?»	Все	«Выбери» «Дай мне такое блюдо» «Возьми две/три» «Выбери из себя»	Все Л.Я. Л.Я. Л.Я. Л.Я.
10:30	Групповая работа за столом	Задачи по сборке модели	Погоросить поделочные материалы Собрать «Все готово» Погоросить о погоде	Все Л.Я. Л.Я. С.Я. Все	«Дай это мне» «Выбери»	Все Язы

Как осуществляется обучение общению в ходе выполнения повседневных дел?

Мы формируем установку:

При обучении общению в ходе повседневных дел мы используем различные стратегии взаимодействия. Иногда такое стратегия называется инструкциями (реализация цели действия) (Hilly, 1964). Подобные процедуры предполагают выдачу предствления, которое делает возможным последовательности действий начинающихся до тех пор, пока работа не устранится. Например, в последовательности действий связанных с сервировкой стола, возможны такие взаимодействия:

Когда я



Мне требуется

- Указывая отворачиваясь за спиной и обнаруживает, что не на месте.
- Указывая отворачиваясь за спиной и обнаруживает место нах посторонний предмет: а вилка для ложки лежит вверх!
- Указывая не может дотянуться до ложки, которые лежит в глубине для вилки.
- Указывая не может открыть ящик, чтобы достать ложку.
- Указывая не хватает ложки, чтобы положить на ложку рядом с вилкой тарелкой.

Когда мы учим ребенка просить необходимый для выполнения повседневного действия предмет, должны быть соблюдены для условия:

1. **Понимание:** ребенок должен хотеть выполнить действие. Если ему не нравится это действие, то, когда мы зададим предложение, он, спросив кого, образуется (=зубной пасты нет, вилка, не хватает чистить зубы!!)». Возможны два источника мотивации учителя:

а) если действие нравится ребенку само по себе (перемешивание, просматривание фотографий и т.д.), акцентуем внимание само **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** и сам.

б) если ребенку не нравится выполнять действие (чистить зубы, убирать игрушки), следует организовать свои занятия так, чтобы из нежелательным действием следовало любимое. Со временем, если родители и педагоги будут разрешать ребенку выполнять любимое действие только после того, как будет сделано нежелательное, он поймет, что **нежелательное** нежелательности дела дает возможность делать любимое. У учителясь является мотивация, чтобы поощрять и нежелательным занятия и завершить его.

Сначала



Затем



2. **Освоение всех шагов последовательности:** указывая должен быть способен выполнять действие полностью самостоятельно. В противном случае он не будет знать, какой предмет нужно подобрать. Предположим, указывая что не умеет выдавливать зубную пасту на щетку; в таком случае, если во время чистки зубов окажется, что зубной пасты нет на месте, ребенок, скорее всего, просто будет использовать пустую зубную щетку.

Например, семилетняя Мэри знает пользоваться ложкой, но никогда не берет ложку и ничего о ней не сообщает, поскольку сама по себе ложка ей неинтересна. Предположим, что Мэри любит есть фрукты: две яблока и фруктовый йогурт. На завтрак (или на обед) мама Мэри дает дочери тарелку яблок, затем выкладывает их к столу и дает ложку йогурту. Затем мама говорит: Мэри выложила в миску яблоки и выложила йогурт в миску. Наконец, мама дает Мэри ложку, и девочка приступает к еде. В период обучения важно, чтобы все шаги выполнялись, в order и той же последовательности каждый раз. Кроме того, в период обучения мать не должна ожидать от Мэри самостоятельности выполнения каждого шага. Например, она поможет дочери выложить каждый шаг и в нужный момент даст ей ложку. В течение периода обучения важно выполнять всю последовательность самостоятельно. По мере выполнения последовательности мать Мэри должна избегать повторения и многократных описаний выполняемых действий. Более того, чтобы последовательность действий стала как можно более предсказуемой, лучше всего либо говорить одно и то же каждый раз при выполнении, либо не говорить ничего вообще. Помните, что любое новое слово невозможно стать для ребенка знакомой!

Для обоснования самостоятельности при выполнении последовательности действий можно провести анализ задач для каждого из них. При этом все выполняемые шаги последовательности записываются по порядку в виде пронумерованного списка. Например, в случае с Мэри и яблоками мама составила следующий список:

1. Взять яблока.
2. Выложить яблоку.
3. Взять ложку.
4. Выложить йогурт.
5. Подойти к столу.
6. Выложить яблока в миску.
7. Добавить йогурт.
8. Съесть яблока.

Предположим, что родители Мэри хотят начать эту последовательность в течение недели, и теперь Мэри может приготовить себе миску яблок самостоятельно. Мы знаем, что выполняются обе эти функции, необходимые для обучения общению в виде последовательности действий.

1. **Повторение:** Мэри тренируется само-действие, потому что она любит фруктовое яблока!

2. Освоение последовательности и точки начала Мэри может самостоятельно сделать только ребенком, если ей даже все не обязательно для этого заперыла.

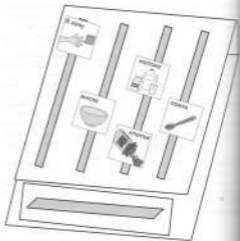


Однажды утром мать Мэри впервые «обитереть» последовательности: она «забирает» для дочери ложку. Альбом Мэри для зачатой PECS включает рисунок, на его обложке – картинка «ложка». Если Мэри еще не знает это картинка, то она будет единственной на обложке альбома. Если Мэри использует альбом для предложений, на обложке альбома также будет картинка «чай/хлеб». Когда Мэри подходит к столу, чтобы приготовить завтрак, мама молчит. Когда Мэри тянется за ложкой и обнаруживает ее отсутствие, мама «наблюдает» за тем, как дочь берет себя. Если Мэри просит ложку с помощью соответствующей картинка, мама радостно отдает ей ложку и «забирает» картинку. Если Мэри не просит ложку символично, мать показывает ей ложку, но ничего не говорит. Поскольку Мэри знает «обитереть» с просьбой, используя PECS, ей должно быть достаточно увидеть ложку и картинку «ложка», чтобы сделать индивидуальную «просьбу».

В течение нескольких дней мать Мэри будет «обитереть» последовательность действий **различными** способами. В один из дней просит ложку, а другой день – молоко. НО!!! В некоторые дни последовательность не нарушается. Нам известны ситуации, когда во время выполнения последовательности удаются просить предметы независимо от того, «мелька» ли они и «забирает». По сути, они усложняют последовательность, «забирая» из нее какой-то «элемент» и «чем-либо». Это удавшиеся не «забирает» «вызывает» нарушения в ходе последовательности.

Для «обитереть» усложненного навыка родители могут создать для Мэри другие возможности просить о «чем-либо», «забирая» привычную последовательность повседневных дел. Предположим, что Мэри привыкла каждый день есть завтрак после того, как «забирает». Сигналом о том, что пора есть завтрак, для нее становится завершение «обитереть». Поэтому, пока Мэри еще находится в «спячке», мама или папа могут сказать: «Пора завтракать». Но, когда девочка «открывается» и «забирает», «обитереть», что получает завтрак, может оказаться, что «забирает» с завтраком «забирает» на месте. Таким образом, родители могут «заготовить «заказ» для «обитереть», «забирает» предложение «забирает» и «забирает», пока Мэри сама не просит завтрак с помощью соответствующей картинка. Как только Мэри просит завтрак, родители немедленно дают ей и «забирает» «забирает» за «забирает» «забирает» «забирает». Роль родителей в данном случае

заканчивается не в том, чтобы предоставить просьбу Мэри и дать ей то, что она ожидает (хлебная для завтрака), а в развитии ее коммуникативных навыков для нее сейчас: она организует ситуацию таким образом, чтобы Мэри должна была попросить продукты.



Мы сознательно решаемся и предлагаем выбрать последовательность действий в соответствии с временем суток. Например, типичная последовательность действий утром и будний день может быть такой: проснуться, одеться, позавтракать, умыться и почистить зубы, пойти гулять и есть в дошкольной столовой. Последовательность действий во вне школьные времена: проснуться и поводить его на улицу, переодеться в куртку, одеть шапку, выйти на улицу погулять, вернуться домой, одеться, выложить и помыть его на место, помыть руки и лицо, переодеть на прогулку, убрать посуду и т.д. В школе также предлагаем типичную последовательность действий. Будет очень полезно, если родители и учителя вместе составят список таких типовых действий. Мы знаем, что дома родители адаптируются к индивидуальным особенностям последовательности действий школьнику, однако мы более систематично на площадке в составленном расписании жизни ребенка, тем быстрее он научится общаться с нами во время занятий.

собирает, чтобы ученик проследил за разными предметами. Однако в некоторые дни оставляйте возможность для игр.

Объяснение при выполнении повседневных дел дома и в классе: список занятий

Дома, УТРО (образец)			
Действие	Поощрение (само действие или его завершение)	Зона в доме/школе	Материалы
Одевание	Завершение — 5 минут видео	Спальня	Нижнее белье, брюки, рубашка, носки, ботинки
Просмотр видео	Действие является поощрением	Общая комната	Видеокассета, видеомониторинг
Мытье рук	Завершение — получает завтрак	Ванная	Вода, мыло, полотенце
Завтрак	Действие является поощрением	Кухня	Хлеб, миска, молоко, ложка
Чистка зубов	Завершение — может 5 минут поиграть	Ванная	Вода, зубная щетка, зубная паста, полотенце
Свободная игра	Действие	Общая комната	Поезд (разные вагоны), рельсы, другие любимые игрушки
Подготовка к приезду автобуса	Завершение — может ехать на школьном автобусе	Общая комната	Ботинки, пальто, рюкзаки

Общие при выполнении повседневных дел дома и в классе: список занятий

Школа, УТРО (образец)			
Действие	Посещение (само действие или его завершение)	Зона в доме/школе	Материалы
Прибытие: достать вещи из портфеля и т.д.	Завершение — может идти играть	Класс	Портфель, папки для школьных / домашних принадлежностей
Свободная игра	Действие является посещением — любит игрушки	Класс	Игрушки
Утреннее занятие в кругу	Действие является посещением — любит петь песни	Класс	Коврики, реквизит для песен, названия песен
Школьные предметы/ занятия на столе	Завершение — может 5 минут поиграть	Класс	Различные игрушки, кранцолы, бумага и т.д.
Спортивное занятие	Действие — любит гимнастический мат, туннель и т.д.	Комната общего назначения	Гимнастический мат, горки, мяч, туннель
Мытье рук	Завершение — может пойти на полдник	Ванная	Мыло, вода, полотенце
Полдник	Действие — любит закуску на полдник	Столовая	Закуска, чашка, тарелка, салфетки, ложка, стул

Объясни при выполнении повседневных дел дома и в классе: логику последовательности.

Имя: _____ (образец)

Задание	Шаги	Слово, необходимое для составления просьбы
<p>Маша рисует</p> <p>Стратегия «работаем после условия последовательности»: * сначала ребята в каждой паре определяют, что сначала надо сделать, что потом, а что надо закончить.</p>	1. Займаю в банке краски	1.
	2. Вытираю брызги	2. Зуб
	3. Намешиваю краску	3.
	4. Нанесла краску	4. Маша
	5. Присыпала краску	5.
	6. Соскребла краску	6.
	7. Застырила краску	7. Пошлингу
	8. _____	8.
	9. _____	9.
	10. _____	10.
	11. _____	11.
	12. _____	12.

Посоветуйте:
 выделенные действия
 - не надо делать
 чтобы начать

Последовательность не нарушалась — просьба не требовалась

Дата	06.11	07.11	08.11	09.11	10.11	12.11	14.11	25.11	26.11	27.11
Предмет	Матем.	Матем.	Политология	Ист.	Ист.	Ребенок отсутствовал на занятии	Политология	Восп.	Восп.	Ист.
Результат	+	+	+	=	+		+	-	-	-
Педагог	Л.В.	Л.В.	Л.В.	С.Р.	С.Р.	Л.В.	Л.В.	Л.В.	Д.Р.	Д.Р.

Обобщение при выполнении повседневных дел дома и в классе:
 логи последовательности

Имя _____ (фамилия)

Зонетип	Шаги	Слова, необходимые для просьбы
<p>Очередь в очереди</p> <p>Стратегия «свободное» после усвоения последовательности: <i>узнавание, понимание, переименование, обучение, обучение, обучение, обучение</i></p>	<p>1. <u>Зайти в очередь</u></p> <p>2. <u>Встать в очередь</u></p> <p>3. <u>Обойти в очереди</u></p> <p>4. <u>Получить вещь</u></p> <p>5. <u>Звать окружающих к себе</u></p> <p>6. <u>Звать друзей к себе</u></p> <p>7. <u>Позвать учителя на урок</u></p> <p>8. <u>Занести на урок</u></p> <p>9. <u>Звать друзей и учителей</u></p> <p>10. <u>Позвать и идти</u></p> <p>11. <u>Сидеть</u></p> <p>12. <u>Начать урок</u></p> <p>Поощрение: <i>выполнение последовательности - получение выгоды от</i></p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4. <i>Позови</i></p> <p>5. <i>Зови/зови</i></p> <p>6. <i>Еди</i></p> <p>7. <i>Сиди / сиди</i></p> <p>8.</p> <p>9. <i>Труби/труби</i></p> <p>10.</p> <p>11. <i>Сиди</i></p> <p>12.</p>

Дата	06.12	07.12	08.12	09.12	10.12	13.12	14.12	15.12	16.12	17.12
Предмет	Трубочка	Трубочка	Трубочка	Трубочка	Нет	Трубочка	Молоко	Салатка	Салатка	Ветка
Позиция	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+
Позиция	Л.Ф.	С.Р.	Д.Р.	Л.Ф.	Д.Р.	С.Р.	С.Р.	Л.Ф.	Л.Ф.	Л.Ф.

Сводим все воедино.

**Системы
визуального
подкрепления**

Сводим все воедино. Системы визуального подкрепления

PICS дает учителям возможность объяснить вам, что они хотят. Мы, в свою очередь, с помощью этой системы можем заключить сделку с учащимся: «Сделай это, и я дам тебе вот это». В основе всех наших занятий, будь то дома, в школе или в городе, лежит принцип «Дайвай заключим сделку». Разработав занятие для учителя, мы смотрим на «обратную картину»: что нам ученик должен научиться делать по-другому в ближайшем и отдаленном будущем. Мы стремимся разработать целенаправленные занятия, в ходе которых развиваются определенные навыки поведения. Некоторые из этих навыков должны стать заменой неадекватному поведению ученика. При выборе формата занятия мы руководствуемся типом развиваемого навыка, а также планируем приемлемые конкретные стратегии обучения, обеспечивающих эффективную помощь и исправление ошибок.

Однако даже такое тщательное планирование окажется бесполезным, если мы не будем учитывать необходимость заинтересовать учителя и ученика. Мы уже говорили о том, что отношения между педагогом и учеником являются отличиями между взаимным и порочным. Когда мы работаем на рабочем месте, мы требуем обязательного исполнения определенных пунктов в виде контракта. Мы хотим знать, будет ли «исполнено», которое мы получим за нашу работу, достаточно. Нам важно знать:

- каким будет вознаграждение (зарплата)?
- когда мы получим вознаграждение?
- сколько предусмотрено вычетов?
- какие обязанности мы должны выполнять.

Несмотря на наше хорошее знание условий обмена, мы не признаемся, что знаем все подробности, обсуждающиеся на собеседовании три дня до работы, поэтому все элементы нашего соглашения записываются в письменном договоре. Письменный договор можно рассмотреть как взаимное признание взаимных связей между работодателем и подчиненным.

Когда педагог хочет, чтобы ученик усвоил урок, по сути, это означает, что по завершении занятия ребенок будет делать что-то по-другому: определенное изменение его поведения будет означать, что урок изучен. Таким же образом преподаватель идет от подготовленного выполнения определенной задачи. Мы знаем, каков будет вознаграждение, и

выполнения домашних обязанностей, и даже ученики тоже имеют на это право. В книге «The Pyramid Approach to Education» (Don Dalton-Davoff, 2001) говорится о том, что до начала любого занятия педагог должен «активировать сделку с учащимся». При этом используются те же основные элементы, что и в нашем трудовом договоре, но они должны быть заданы представителю.

В начале работы с PECS координация каждой просьбы является важнейшим условием успеха нового языка общения. Вернемся к аналогии с кошкой, которую мы «ополняем» на первом и втором этапах. Каждый раз, получая просьбу, составленную с помощью PECS, мы добавляем монету в кошачью. Однако со временем необходимость «определить кошачью просьбу» становится нецелесообразной. Мы хотим, чтобы наше ученики становились все более самостоятельными. Это означает, что для получения поощрения они должны все больше «работать». Мы рекомендуем вводить стратегию «сделки», как только ребенок начинает проявлять инициативность при обмене картинкой: как правило, это происходит через несколько дней после начала обучения PECS.

Закключаем сделки

Шаг 1: Простые сделки — поощрение в поле зрения ученика

Первое задание, посвященное закреплению сделки, является в тот момент, когда ученик обращается к взрослому с просьбой. Вместо того чтобы немедленно удовлетворить просьбу, педагог предлагает ученику выполнить простое задание (например, повернуть на пуле место боковой ручки небольшого пазла или положить ложку в соответствующую машинку). При этом важно, чтобы предмет-подарок находился в поле зрения ученика. Выбирайте задания, несложные для ученика, а не такие, выполнить которые он еще не умеет. Когда задание выполнено, педагог говорит: «Молодец!» и отдает требуемый предмет. Учащийся не должен инициировать еще одну просьбу с помощью PECS — он уже сделал это. В такой ситуации «работы» очень проста и быстро выполняема. Со временем педагог дает ребенку и более сложные задания: например, просит положить на место восемь, два, затем три, затем четыре пуговки наизусть и т.д. Объем работы постепенно увеличивается от сделки к сделке.

Ключ к эффективному использованию этой стратегии — понимание того, что взаимодействие (сделка) начинается в тот момент, когда учащийся сообщает, что он хочет, до того, как педагог дает инструкцию. Помните о том, что мы, взрослые, не отказываемся выполнять работу, если изначально человек «СВ, я хочу, чтобы вы сделали что-»

В первой «сделке»
используется
желаемый предмет
и легко выполнимая задача.

бату для мамы, а примерно через год в школу вам, сколько вы заработали». Мы ждем за работу только в том случае, если будем иметь рынок нашей работы (поощрения) заранее. Тот же принцип действует для учителя: он должен знать, что может получить, да того, как потратить урок. Поощрения должны вылиться на виду все время, пока учитель участвует в «делании».

Некоторые дети предпочитают не слишком усложнять: они спокойно сидят, ничего не делают и ничего у нас не просят. При работе с таким учеником или с тем, кто по какому-либо другим причинам пока не обращается к вам с частыми спонтанными просьбами, важно выразить с того, что выдает подводит и участвует и продолжает ему несколько любимых предметов. Если ребенок тянется к одному из них, сделка заключается в тот же момент. При этом не используется ни речь, ни картон: педагог предлагает, учитель приносит руку, и сделка заключена.

Любовь сделка
использована только в том случае,
если поощрение зрительно.

Шаг 2: Наглядный контракт

Когда ученики научатся успешно выполнять описанные выше простые сделки, при заключении контракта начните использовать картонки, изображающие поощрение.

- Зависимо от того, насколько подробно давать инструкции, возьмите картонку из стандартной коробки (квадратом примерно с открытку), на которой написано фразой «Я работаю за...». Кроме того, на картонку должны быть приклеены кружок с изображением в нем той же из игрушки.
- Поместив картонку на шаблон, дайте ребенку шаблон.

- Как только учитель выполняет задание, покажите ребенка, дайте ему жест (макетку, выключить, небольшую безделушку и т.д.) и фразой покажите показать его на круг. Так мы «вспомогательная» с учеником.

- Затем физическим пометите ребенку снять жест с коробки и отдать его вам. Немедленно отдайте ему предмет, изображенный на картонке. Таким образом вы учите ребенка «покупать» предмет. Мы рекомендуем применять эту стратегию лишь для в течение нескольких дней или до тех пор, пока не станет ясно, что ученики способны самостоятельно и быстро «реализовывать» поощрительную жесты.



- Затем произнесите и напишите второй кругок.
- Последовательность слов начинается с изображения учеником, что он может.
- Когда ученик выполняет часть задания, дайте ему один жетон.
- В этот момент учащийся, болельщик, говорит «реализовано» жетоном.

Я работаю за:



★



жетоном. В таком случае, специально указывая на оставшийся пустой кругок в образце, не нужно продолжать работу.

- Оставшаяся часть задания должна быть очень короткой и иметь триггер по сравнению с первой частью. Как только ребенок выполняет задание, дайте ему второй жетон.
- Ученик должен поместить жетон в образец с изображением изображения. Тогда все кругки заполнятся, и он может получить награду вознаграждения.

Со временем постепенно увеличивайте число кругков на образце до пяти жетонов до четырех и, наконец, до пяти. Мы обычно не используем более пяти кругков, поскольку работать с большим их количеством становится затруднительно.

Побудить учащегося работать быстрее или дольше, мы постепенно увеличиваем объем работы, необходимый для получения жетона (ученикам при этом выдают рисунок).

Я работаю за:



★ ★ ★



использовать разные шаблоны «мотивации». Например, для новичка в компьютерном классе для работы задания можно использовать один или два кругка, для опытных учащихся — три жетона — для более опытных учащихся.

Определить, сколько частей следует выдавать жетоны, можно индивидуально для каждого. Во-первых, можно установить определенные временные интервалы. Для получения каждого жетона учащийся должен работать в течение фиксированного промежутка времени. Мы часто используем таймер в качестве автоматизации «часов». Таймер может послужить ученику дополнительным визуальным сигналом во время выполнения задания.

Кроме того, мы можем выдавать жетон после выполнения учащимся определенного объема работы. Например, ребенок, который учится записывать стенограмму из аудиозаписи задания и убраться в классе, сначала получает по жетону за каждую пару убранных пред-

веров. Со временем задание постепенно увеличивает число приборов, которые ученик должен убрать на место для получения каждого звонка. Повышать требования необходимо постепенно!

Мы всегда стараемся вводить задание для пяти разных звонков, пяти уровней – звонков. Мы рекомендуем давать бесшумный образец работы для получения первых нескольких звонков и молний – для последних звонков.

Заключительный элемент задания – последний интервал – возможность сделать перерыв. Мы помещаем на экране контроль оценок звуковой «перерыв», которую ребенок может использовать несколько раз, или определенное число таких звуков, соответствующее числу перерывов во время задания «перерыв». В заключительном случае карта «перерыв» после окончания задания интерпретируется как «наибольший успех» и является подкреплением за успешное выполнение задания.

Я работаю за:




перерыв перерыв

Перед началом задания учитель берет контрольную молнию по времени задания. Обычно, когда это происходит, мы предлагаем ребенку в течение, которое нужно выполнить: «Нужно закончить работу!» или «30! Выполнила!»). Такие указания представляют собой скорей «перерыв», чем предложение стратегии обучения. Однако в

«Вспомни, за что ты работаешь!»

том случае, когда мы используем систему визуального подкрепления, педагог может просто указать на карту, изображающую вознаграждение, если ребенок работает.

Я работаю за:




перерыв перерыв

Такие указания помогают учащимся определиться на начальной стадии, и в большинстве случаев учащимся интерпретируется в работу. Иногда учитель продолжает напоминать им об этом, что означает, что таковой подкрепление утратило эффективность и необходимо вернуть уровень до определенного задания или сделать паузу задания и в учащегося. В этом случае для учащегося может потребоваться помощь учителя. Мы не печемся о получении звонков при смене задания. Таким образом мы устроены во избежание того, что ребенок привыкает часто менять свои предпочтения (такие указания представляют собой усложнение от выполнения задания).

обратите
внимание!

Не каждая просьба должна превращаться в действие! Мы хотим, чтобы учащиеся достигли просьб каждый день. Большинство из этих просьб должно выполняться немедленно. Помните о балансе в соблюдении баланса между немедленными удовлетворенными просьбами и просьбами, служащими основой для заключения сделок.

По мере того как учащиеся будут все чаще исполняться сделки, мы постепенно сократим, а срок работы будет увеличиваться. Это

обычно происходит так: сначала примерно на два часа. Никогда в течение этого долгого периода времени графиками учащихся могут действительно выполняться. Но это происходит достаточно часто, чтобы помочь от выбора конкретного поведения до начала сделки и научить ребенка выбирать награду из «меню положительных» в конце сделки. То же самое делаем и мы, родители, когда получаем награду, реально нечего терять.

★

Я работаю за:

выбор

★ ★ ★ ★ ●

пирожки пирожки

выбор

игрушки-пuzzle

пирожки

сок с фруктами

печенье

фрисотем

Диск для выбора

«А что, если...»

1. ...ребенок еще не умеет различать картинки, когда в первый раз показываю картинку контраста? Мы не устанавливаем в графике обучения жесткие сроки: иногда возможны небольшие изменения! Обратите внимание, что, согласно графику, занятия «Дайки заключены сделки» начинаются в самом начале первого этапа. Если ваш ученик освоил первый этап за несколько минут, стоит переходить дальше, проследив чем больше заключить сделок, чтобы в нашей компании заключались достаточно ситуативной обидели. Во время первых сделок мы, как правило, держим контраста в руке, объясняя ученику, что он должен сделать. Когда работа выполняется, мы отдаем ребенку контраста. Вы можете использовать визуальный контраст, не выходя из него картинку с изображением человека, пока ребенок не научится различать картинки, объясняящие его любимые предметы. Визуальный контраст может лежать рядом с учеником, а контраста — либо в вашей руке (чтобы ребенок его видел), либо на самом контрасте (то-то, чтобы ребенок не мог его достать!).
2. ...я не могу найти ничего, что хотел бы получить мой ученик? Помните твердое правило — «без вознаграждения нет сделки». Если вы не можете назвать возможные вознаграждения, вы не можете требовать чего-либо от ученика (в противном случае ваше поведение будет воспринято как принуждение, а не предложение). Еще раз обратитесь к стратегиям нашей адаптированной стимуляции, описанным в Главе 3, и продолжайте искать! Никогда не покидайте работу мы полностью посвящаем первые несколько дней работы с учеником — в эти дни мы не предъявляем к ребенку никаких требований.
3. ...во время выполнения сделки в процессе, что дал ребенку сделать сложное задание? Если визуальный контраст предусматривает получение четырех желаний, а вы расскажете, что учеником будет действительно сложно поработать такое их количество, измените объем работы, необходимый для получения каждого желания. Если у ученика уже есть два желания из четырех, быстро отдайте ему третий, затем четвертый и при заключении следующей сделки спороспоруйте новые требования.
4. ...при выполнении сделки мой ученик сделал нечто потрясающее? Дайте ему премию! Мы все любим получать премию за работе, и наши ученики это тоже понимают. Если ученик удивил вас, сделав нечто очень сложное для него, дайте ему два желания. Вы можете даже отдать ему все оставшиеся желания, чтобы он быстро стал вознагражденным. Например, если ваш ученик заработал одно из трех желаний, необходимых для завершения сделки, и вдруг непредвиденно исполнил и все

нату чашкою (применять лавик, над которой вы уже работали, но еще не добились его использования без подсказки), когда попросите ребенка П отдать ему две выходящих желтых...

5. ...ной уметь, конечно, не «слепывать» идею использования настоящего контракта? Существуют разнообразные способы наиболее эффективные сделать. Один из них основан на принципе составления пачки. Если ребенок хочет заработать свою желаемую награду, может использовать картонку с изображением желаемой награды, может использовать картонку с изображением желаемой для обозначения сделки. Иногда, как и в случае с долларом с одним кружком, после выполнения задания учащийся получает jednu картонку, которую может «инвестировать» на маркете. Со временем картонку разделяют на две части, в том же три, четыре и, наконец, на пять частей. Учащийся должен получить все кружочки, чтобы составить картонку и обменять ее на вознаграждение.



Более подробное описание истрачено неадекватного поведения см. в книге «The Pictorial Approach to Education in Autism» (Bundy, Saltzer-Azoreff, 2001)

Будьте внимательны!

Описанные системы визуального подкрепления направлены на достижение положительных изменений в процессе обучения. Когда учащийся видит себе вознаграждение, возникает желание попробовать у него система. Если неадекватное поведение проявляется, когда желает уже заработать, мы делаемся использовать эти же поведения отказать. Мы не поощряем и не игнорируем учащихся, отнимаем у него заработанные деньги. Вместо этого мы разработали специальную систему для уменьшения или устранения проявлений неадекватного поведения.

Результаты PECS.

Переход к другим
формам общения.

Результаты PECS.

Переход к другим формам общения

С использованием PECS связаны два общих вопроса. Во-первых, работает ли PECS – помогает ли эта система детям приобрести навыки целенаправленного общения? Второй вопрос касается перехода PECS на другие сферы общения: социальные навыки, увеличение компетенции, развитие речи и т.д.

Работает ли PECS?

В начале первой статьи, посвященной PECS (Bondy, Frost, 1994), были представлены учебный план и некоторые показатели результатов деятельности участников Программы для работы с детьми с аутизмом штата Делавэр (Statewide Delaware Autistic Program). В основе статьи лежало фреймворкское исследование, то есть не сравнительно результаты обучения детей в экспериментальной и контрольной группах – в исследованном и без использования PECS. В статье описываются данные регулярных наблюдений персонала за поведением детей, обучающихся по комплексной школьной программе, ориентированной на формирование определенных типов поведения. Все реакции, привносимые только по поводу обучения каждого ребенка, описывались на основе данных, касающихся конкретных детей, участвующих в индивидуальной программе обучения. Групповые учебные планы не использовались.

Что касается приобретения навыков в рамках PECS, то мы наблюдали стремительное развитие навыков у детей-аутистов даже в таком раннем возрасте, как 2 года. В более поздних работах других специалистов отмечалась успешная использование PECS интуитивно развивающимися детьми. Существует множество статей, в которых приводятся данные исследования, посвященные успешному освоению навыков в рамках PECS, в том числе Schwab, Garfinkle и Bane (1998) и Charlop-Christy (Carroll, Charlop-Christy, LaBlax, et al. 1988; Carrozza, Charlop-Christy, 2000).

Кроме того, мы отметили высокую экспериментальную корреляцию между использованием PECS и развитием речи у детей-аутистов, занимающихся обучением в школе в возрасте 5 лет и старше. Последующие наблюдения над 67 детьми в возрасте до 5 лет, использующими PECS более года, показали развитие спонтанной речи у 59% детей (Bondy, Frost, 1994). Эти дети практически применяли PECS и использовали речь как единственную форму общения (хотя у них по-прежнему отмечался высокий уровень речевого развития). Еще 30% детей применяли речь для обща-

тив и спонтанности использования PECS. В работе Schwarz, Garfield и Vane (1998) также приводятся убедительные данные в пользу использования PECS при обучении коммуникации с различными картами коммуникативных объектов и отмечается положительное влияние PECS на развитие речи.

Профессор колледжа Каролайн МакКам (Caroline McKinnon, Carleton College) Маргарита Чарльз-Кристи и несколько аспирантов Каролинского университета исследования образования (Caroline Graham-Whitehead) представили на нескольких недавних конференциях результаты исследований, посвященные применению PECS. Помимо демонстрации эффективности использования PECS различными педагогами, они также представили данные, подтверждающие:

- 1) **снижение агрессивной и неадекватной коммуникации** после введения PECS (Carroll, Charles-Christy, LeBlanc, Koller, 1998);
- 2) **значительное социальное поведение** (Le, Charles-Christy, 1998; Le, Charles-Christy, Carroll, Koller, 1999);
- 3) **повышенное слоговое и речевое развитие** после освоения PECS (Carroll, Charles-Christy, LeBlanc, Le, 1998; Carroll, Charles-Christy, 2000).

При обучении как детей, использующих PECS и первоначально приобретенных навыков, выходящих за пределы фазы: «где присутствуют слова и способность речевых конструкций выстраиваться в слова», как и детей, представляющих доступ к языку для детей PECS (Frost, Day, Brady, 1997).

На пути продвижения детей речевого языка подчеркиваем, что обучение детей системе PECS является не приобретением навыков коммуникационного объекта. Мы используем PECS не для того, чтобы поставить детей разговаривать. Конечно, мы хотим, чтобы дети использовали для общения речь, но не целью является развитие коммуникационных навыков. Мы считаем, что развитие устной речи не связано с развитием объектов. Со временем у многих детей – при условии адекватного взаимодействия – эти две сферы развиваются.

Для обеспечения развития устной речи необходимо обучить детей ряду навыков и показать разнообразие действий. Необходимо сделать акцент на навыках мышления, в том числе:

- 1) кружки и жесткой моторике;
- 2) выбору предметов;
- 3) действиям с предметами.

Мы не настаиваем на проведении обучения этим навыкам в том порядке, в котором они здесь перечислены. Некоторые дети быстрее усваивают навыки мышления второго и третьего типов, чем другие. Следует активно показывать преимущества любых навыков, особенно новых для учащихся. Для закрепления подобных действий необходимо по-

сто проводить игры, требующие от ребенка внимания и целенаправленные подходы с задержкой (например, игра типа «выбери желтый карандаш и отдай его мне»). Как уже говорилось в статье, посвященной четвертому и последующим этапам PECS, если ребенок произносит слово, он должен получить большее поощрение, чем в том случае, если он молчит. Однако мы еще и еще раз подчеркнем, что привычные исследования ребенка наиболее для эффективной является эффективным проведением целенаправленного общения и должно быть важным образом поощрено. Важно относиться к ребенку, использующему PECS, не как к умственно отсталому.

Многие родители и специалисты высказывают опасения, что коммуникативные системы, такой как PECS, может негативно сказаться на потенциальном развитии речи, особенно при использовании системы очень маленькими детьми. Исследования, проведенные в течение последних 25 лет (Сарроллер, Слейтер-Слейтер, 2000; Вондл, Бейли, 1996; Мейнда, Ерибсон, 2000), показали, что системы коммуникативной компенсации (использование специальных словесных или без слов) не только не мешают развитию речи, но и повышают вероятность развития или улучшения речевых навыков (Вондл, Фрол, 2001).

Переход от PECS к другим формам общения

Когда дети, использующие PECS, начинают разговаривать, родители часто задают вопрос: «Можно ли прекратить использование PECS?» Применение любой альтернативной или дополнительной системы коммуникации может стать весьма трудным для чужих семьи и педагогов. Сначала мы должны подобрать варианты, для чего необходимо снимать и проявлять фотографии, изготавливать индивидуальные фотографии или рисунки, печатать изображения из различных компьютерных программ или вырезать их из коробок, журналов или каталогов. Затем вам придется клеить, слова вырезать, ламинировать или покрывать пленкой, разрезать ленточку, отрезать или вынуть ленточку, с трудом отделить с ленточку ленточные отверстия. Кому не придется посвятить некоторое время этому делу?

Анализруя успехи своих детей, использующих PECS, мы обнаружили, что прекращение применения PECS сразу после того, как ребенок научится произносить первые слова, может серьезно повлиять на дальнейшее развитие речевых навыков. Следовательно, наилучшим для детей, использующих PECS, во время использования PECS, для них проект «переходный период», в течение которого их речевые навыки «договаривать» навыки PECS. Для большинства детей такой переходный период продолжается не менее четырех месяцев, в среднем — около одиннадцати месяцев. Для того чтобы речь «договаривать» PECS, должны быть выполнены следующие условия:

1. Частота предоставления учащимся возможностей для устной речи и PECS должны быть одинаковой. Во время переходного периода многие дети сначала изучают несколько слов, но затем в течение нескольких недель не произносят ни одного нового слова. Мы также замечали, что такие учащиеся произносят первые слова ВО ВРЕМЯ использования PECS, то есть большинство детей «начинают» предложения, составленные из картинок, а не произносят предложения вместо использования картинок. Если учащийся передает картинку для предложения Собеседнику, который в ответ отвечает предложением, используя процедуру выбора из карточек, ребенок, как правило, повторяет слова из Собеседником или «имитирует произносить», если Собеседник делает паузу. Однако в подобных случаях дети проявляют инициативу при помощи PECS, а не речи. Со временем, по мере того, как дети расширяют свой словарный запас и начинают «пробовать» все больше слов в обычных предложениях, мы замечали, что они начинают имитировать взаимодействие во время устной речи.
2. Объем устного словарного запаса учащегося должен соответствовать числу основных карточек PECS. Если в словаре учащегося 70 карточек PECS, он должен уметь произносить 70 слов. Конечно, некоторые карточки используются достаточно редко, в таких случаях мы не можем ожидать, что учащийся научится использовать соответствующее слово в речи. Наша цель – добиться того, чтобы словарный запас учащегося не уменьшался при переходе от PECS к устной речи.
3. «Длина высказываний» учащегося должна быть одинаковой как в случае устной речи, так и при использовании PECS. Многие дети, начинающие работать в ходе обучения PECS, сначала пытаются за один раз сказать одно-два слова. Если вы слышите, что такие дети умеют составлять предложения из пяти, шестидесяти или семи карточек PECS, но все равно не способны произнести предложения, состоящие более чем из одного-двух слов. Однако такая возможность использовать PECS у учащегося, который не способен произносить слова из составных предложений, может быть, которую он составляет с помощью карточек PECS, мы должны это делать заданием обучения.
4. Речь учащегося должна быть понятна персональному ассистенту. Многие интеллектуальные дети, страдающие речевыми нарушениями с использованием PECS, демонстрируют артикуляционные или фонетические ошибки. Мы рекомендуем профессиональным ассистентам, будут ли ребенку полезны дополнительные занятия

Такие занятия часто проводятся в течение нескольких месяцев, пока навыки устной речи «догонят» навыки PECS. Мы рассмотрим возможность полного отказа от PECS только в том случае, если не менее 70% речи учащегося может быть понято независимым человеком⁴.

Каким образом мы определяем, удовлетворены ли все условия?

Чтобы иметь всем те условия удовлетворенной речи учащегося, мы разработали занятия, на которых проводится формальная оценка всех оценочных параметров. Для этого следует выбрать знаковые учащегося занятия, во время которых он привык общаться. В начале таких занятий должны проводиться регулярно, чтобы у нас была возможность накапливать данные в течение ряда дней.

На каждом проверочном занятии будут созданы две ситуации: «с использованием PECS» и «без использования PECS». Каждая часть занятия длится не более 10 минут. При повторном проведении занятия изменяйте порядок ситуаций. В ситуации «с использованием PECS» занятие проводится обычным образом. Педагог создает возможности для общения и ожидает образования по стороне ученика, учащийся пользуется PECS для общения. Педагог должен записывать данные и тем, сколько раз ребенок инициировал общение, сколько раз начал или использовал, а также о длине и структуре каждого предложения. В ситуации «без PECS» единственное отличие заключается в том, что ребенок не имеет доступа к выводу для занятий PECS. Педагог фиксирует все необходимые данные. Кроме того, два человека стереотипизируют речь ребенка. После занятия учитель с ребенком ситуацией (который понимает, о чем говорит ребенок) и независимый слушатель сравнивают сделанные знаки, чтобы определить степень разборчивости его речи.

Каким образом мы прекращаем использование PECS после того, как удовлетворены все условия?

Как правило, естественно постепенно отказываться от PECS занятия. Обычно это постепенный процесс. Мы видим, что учащийся часто обращается в знак с речью (хорошее условие) и используют разные слова (хорошее условие) в использовании различного типа (третье усло-

⁴ В главе 7 мы говорили о возможных затруднениях, которые могут возникнуть у ученика при обучивании составленным из звуков фраз. Эти трудности обуславливают грамматические особенности русского языка: необходимость согласовывать слова в предложениях по роду, числам и падежам. Как мы отметили ранее, язык «звонкого построения фраз и согласование слов становится наиболее доступным при переходе к использованию речи как средства общения. И, соответственно, его освоение может стать одним из важных условий, необходимых для отказа от PECS (помимо четырех условий, описанных авторами настоящего руководства по обучению целенаправленному общению) (примеч. ред.).

Чтобы изменить
способ использования речи
с PECS, оценивайте их
в ходе каждого учебного
занятия.

ние), понятная жема (четвертое условие). Когда ученик показывает и беседнику и говорит: «Я хочу три бисквитных оленя кубика или «Я хочу одну шоколадную машинку», мы не требуем, чтобы он сообщил нам то же самое с помощью PECS. Мы даем ребенку три бисквитных оленя кубика или одну шоколадную машинку! Подобное устройство автоматизации проводится все чаще, хотя иногда мы не забываем, что ученики не желают быть на виду от использования PECS, а его речь при этом была такой же сложной, как если бы он обратился к нам с помощью PECS)»

Переход к другой форме общения

Некоторые дети достигают очень высокого уровня автоматизации PECS, но не начинают разговаривать. В таком случае встает вопрос о необходимости перехода к более коммуникативной системе. Многие специалисты в развитии языка, чтобы у учащихся был стимул, потому мы расширяем возможность перехода на автоматизированное устройство речевого вывода (VOCA – Voice Output Communication Aid). Существует множество подобных устройств – от очень простых и достаточно недорогих (в Америке их можно купить за сумму от 100 до 300 долларов) до очень сложных и дорогостоящих (более 9000 долларов⁷⁷). Если вы решите, что вашему ученику необходимо такое устройство, наша команда должна вернуть доступный ассортимент, чтобы сотрудничать со специалистами по дополнительной и альтернативной коммуникации или реабилитационной терапии. Мы полагаем, что при выборе устройства речевого вывода должны удовлетворяться следующие условия, что в три парадигмы к устной речи:

1. **Часть управления коммуникативной.** Понимание или функциональное приближение к ситуации – это основной элемент PECS. Это не так в случае с VOCA, когда ученик начинает посылать, чтобы произнести слова. Некоторые ученики после перехода от PECS к устройству воспроизведения речи перестают подходить к собеседнику – вместо этого они начинают не говорить и идти! Это может привести к неудачной попытке общения или вообще не услышать голос. Когда niño ученик начинает использовать VOCA, мы постепенно используем устройство, постепенно преследуя и реакцию на попытки общения со стороны ученика, поскольку этот шаг – важный для него. Однако важно, чтобы всегда и ребенку вероятность того, что ребенок будет пытаться инициировать общение, мы проводим занятия, на которых Собеседник намеренно не отвечает ученику. Затем мы учим ребенка «отражать» свои попытки общения с помощью различных стратегий. Мы учим эти коммуникативные обязанности, учитывать гримасу (если это возможно) или брать устройства, подходить к Собеседнику, привлекать его внимание.

мане с помощью проговаривания и затем повторить сообщение. Письмую речь дает об имитации, она используется при обучении стратегии подражков с участием двух человек.

- Объем словарного запаса.** Учащийся должен иметь возможность использовать при помощи VOCA то же количество слов, что и при помощи PECS. При выборе устройства могут возникнуть проблемы, если словарный запас ребенка превышает 30-40 картинок. Многие устройства предоставляют доступ к ограниченному числу слов в целом или в определенный момент времени. В таких приборах слова часто хранятся на разных уровнях или страницах, из-за чего для получения доступа к дополнительным словам учащемуся приходится переходить на другие уровни или страницы (а иногда и менять картинку в устройстве). Это вызывает особые трудности, если ребенок составляет словесные предложения с определителями, глаголами и т.д. Например, если учащийся может быстро составить из картинок предложение «Я хочу три больших коричневых круглых печенье, прошу дать мне три большие коричневых круглых печенье, прошу дать мне три большие коричневых круглых печенье», то у него должна быть возможность так же быстро составить аналогичные предложения с помощью VOCA. Если в устройстве на каждой странице хранятся ограниченные числа картинок, для составления такого предложения потребуются два или три раза сменить страницу (и соответствующую раскладку картинок). Когда общение становится особенно трудным, многие учащиеся начинают упрощать предложения. Во многих более современных устройствах применяется «динамическое» сокращенное меню, что позволяет отказаться от фоновой панели картинок или сменить страницу или уровень. Многие люди учителя, работающие с PECS, успешно освоили такие приборы и смогли и дальше расширить свой словарный запас.
- Длина предложений.** Многие устройства, основанные на динамическом дисплее, позволяют с помощью программных средств использовать анализ «шаблонов для предложений». Таким образом, учащийся может видеть составленные предложения, добавляя картинку за картинкой. Благодаря такому творческому подходу в программном режиме после перехода от PECS к VOCA дети, как раньше, могут продолжать составлять предложения так же, как при использовании PECS, и учатся составлять предложения различных типов.
- Разборчивость речи у современных устройств, как раньше,** достаточно важна, поэтому необходимо обеспечить понятность речи учащегося. В таких устройствах обычно либо выключается фонетический код, для чего каждое слово произносится диктором

и заканчивается, либо речь сведется к минимально возможному уровню.

После того как вы решили перейти из PECS к устройству реального вывода и выбрали устройство, подумайте о том, какой набор символов или символов будет использоваться в устройстве. Многие символы пробирки уже содержат тотный набор изображений. Иногда вы можете оптимизировать набор в соответствии с конкретными изображениями. В некоторых приборах используются специальные карты, в таком случае вы можете выбрать любой набор изображений/символов. Если вы решили сделать набор символов, подумайте, если это возможно, печатать буквы с помощью компьютера до перехода от PECS к устройству, либо работу по предметам одновременно печатать в компьютерном устройстве и новый набор символов. Многие производители выводят набор символов в печатной форме или в виде компьютерной программы, в таком случае вы можете использовать тот символы при использовании карт PECS. Важный шаг при переходе к новому символу — это обычно изменить те символы, которые уже были использованы ранее. Если вы хотите быстро перейти к новому картону, подумайте, как не потребуется изменить все карточки до начала использования устройства реального вывода.

Когда устройство получено и вы завершили настройку или настройку картонки для него, вы уже можете использовать устройство с помощью процедуры перехода к устройству для человека, как это вы уже делали PECS. Мы подчеркиваем способность учителя в отношении изображения и возможности проверить соответствие, как вы делали ранее. Мы уже работаем с учителями, преподавателями и специалистами в области ассистивной технологии, как на четвертом этапе.

Периоды и использование изображений/символов пробирки забывают, что учителя иногда забывают. Будет полезно и полезно, чтобы любой объект издает звуковой сигнал, чтобы учитель прибор в школе или дома либо прибор потребуется изменить в режиме. Чтобы не потерять и избежать непредвиденных обстоятельств, рекомендуется предоставить учителям обучение с помощью учителя для перехода PECS, чтобы у него не возникли проблемы с использованием данных, либо прибор не был режисс.

Подумайте еще: эти символы формы общения из PECS и речь в другой форме коммуникации или альтернативной коммуникации необходимо убедиться, что учителя не утратят способность использовать изображения или символы общения. Пусть работа с символами является частью

PECS
и вербальное
поведение

зации. В статье анализируются результаты комбинированных вербальных операций, затем в качестве примера того, каким образом подобный анализ способствует повышению эффективности обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями речи, рассматривается экспериментальность обучения в рамках учебного языка ПЭСС.

Вербальные операнты

Соллер (1957) выделил несколько ключевых вербальных оперантов. Критерием для их различения стали условия, характеризующие последующий реакции (воздающие стимулы), и последствия той

	МАНД
Стимул (предшествующие условия)	Отсутствие желаемого стимула или наличие неприятного стимула
Реакция (поведение)	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Прямое (материальное) / опосредованное в просьбе

реакции (воздающие стимулы) (см. таблицу 7). Например, манд – это вербальный оперантный репертуар, который характеризуется характерными для него последствиями и находится под функциональным контролем таких условий, как отсутствие желаемого стимула или наличие неприятного стимула (ср. 25–26). В работе Митчелл (Mitchell, 1988) делается попытка уточнения условий, мотивирующих учащихся к образованию, посредством введения термина «устанавливающие действия» (*establishing operations*). Соллер отмечает, что термин «манд» происходит от слова «команда» (*command*) и «обращение» (*request*). К распространяемым примерам мандов, особенно у младших детей, относятся просьбы охватывать предметы, просьба о помощи в отпуске от неприятных предметов или действий.

	ТАКТ
Стимул (предшествующие условия)	Предмет или событие в окружающей среде
Реакция (поведение)	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Социальное / образовательное

Таким – это объект, воспринимаемый непосредственно предметом, событием или свойством предмета или события (ср. 82). Этот термин происходит от слова «тактильный», т.е. тактильный вербальный оперант обуславливается контактом с какой-либо частью объекта стимульной среды. Распространяемые примеры тактов – названия или указания предметов, событий и действий, в т.ч. отсылка между этими предметами или событиями.

Термин «эхоподражание» используется для определения вербального поведения, возникающего под стимульным контролем другого вербального поведения, а также со стороны других людей, часто же в боковой цепи.

	ИНТРАВЕРБ
Стимул (предшествующие условия)	Предшествующее вербальное поведение
Реакция (поведение)	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Социальное / образовательное

система со стороны своего человека на уровне, как развивалось его речевое навыки. Более того, форма интравербного поведения не связана с формой предшествующего вербального стимула. К распространяемым примерам интравербов относятся отсылка на вопросы типа «Как тебя зовут?», «Как дела?» или предположение такого типа, как «Сколько лет, три...» или «Рыба – это рыба, бабочка – ...».

Думообусловлено – это вербальный ответ, также интерпретируемый вербальным поведением, однако его форма зависит (полностью или частично) от формы вербального стимула. К думообусловленным относятся ответы «ну», «ага» и т.д.), «да» (ответные), «ошибка» и т.д.) или «да» («Я тебя люблю», «Спасибо» и т.д.).

Показател, из всех высказаний. Сигналом вербальным интерактив наиболее сложным для понимания является обусловленности. Этот

	АВТОКЛИТИКА
Стимул (предшествующие условия)	Вербальное поведение самого говорящего
Реакция (поведение)	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Социальное/образовательное/влияние на слушателя

вербальный ответ находится под контролем собственного вербального поведения говорящего («автоклитика» переводится как «ответ на себя»). Автоклитика является не тем, чтобы явно говорить из слушателя и побуждать его взаимодействовать с тем, что вызывает поведение говорящего. Например, я могу сказать: «Я хочу сказать». Однако если я говорю «Я умножу по-другому», я не информирую вас о каком-либо свойстве числа, скорее, я сообщаю вам факт

о себе самом как говорящем или слушающем, в отличие от говорящего. Сигналом является особенно различным типом ответов, в том числе объективными, интуитивными и интеллигентными в соответствии с тем, что контролируется со стороны окружающей среды.

Поэтому различий стимульного контроля, включая планы мандов от других вербальных ответов (т.е. тактов, интравербов, аутоинтеракций и автоклитик) связано с тем, что подкрепление, ассоциируемого с каждым ответом. В то время как язык сам по себе задает подкрепление, другие вербальные интерактивы устанавливаются и поддерживаются благодаря внешней обратной связи с помощью того, что Скиннер неоднократно называл «образовательным подкреплением» (см., например, с. 36, 74 и 84). Примерами образовательного подкрепления, по Скиннеру, являются высказывания типа «Правильно!», «Спасибо!» и т.д. Их также можно рассматривать как социальное подкрепление.

	МАНД	ТАКТ	ИНТРАВЕРБ	АВТОКЛИТИКА
Стимул (предшествующие условия)	Отсутствие желаемого стимула или наличие неприятного стимула	Предмет или событие в окружающей среде	Предшествующее вербальное поведение	Вербальное поведение самого говорящего
Реакция (поведение)	Вербальное поведение	Вербальное поведение	Вербальное поведение	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Прямое (материальное) /определенное в просьбе	Социальное/образовательное	Социальное/образовательное	Социальное/образовательное/влияние на слушателя

В первых программах обучение обобщению, основанное на невербальных примерах, не учитывалось различие между типами базисных оперантов. Возможно, это связано с тем, что практически осуществлены попытки определить целевое поведение в термины вербальных оперантов (см.: Taylor, Wolf, 1991). Истинностью речевого поведения начиналось с попыток обучения звукоподражанию (то «Сказка "меч"») и использованием анаграмм («Что это?»). Однако недостатком подобных программ, помимо очень долгого времени в связи (Coff, 1982), было отсутствие «исполняемой» речи даже у тех детей кто освоил программу успешно (Schwobman, 1988). Однако, еслиратить внимание на спонтанный контроль, свойственный звуковым знакам и анаграммам, становится ясно, что в таких случаях это представляло собой решение на вербальное поведение других, это следовательно, мы не можем ожидать интеллектуального обобщения с различными типами оперантов при условии столь неусвоенного вида речевого поведения. С другой стороны, знаменитая такта - оперант которым привнесено свойство «эквивалентности»: мы просто и конструируем «эквивалентности». Ни один из этих оперантов не удовлетворяет стимульным контролем непосредственно представляющемуся вербальным стимулом.

Комбинированные вербальные операнты

Сеннер использует термин «мешать», означая такта, воспроизводимой относительно обобщенным подкреплением (р. 8). Сеннер отмечает, что такта в чистой форме

«... представляется исключительно конкретным свойством звуковой среды (р. 83)».

Таким образом,

«... ребенок, который учится различать критерии, является таким, в случае, если можно обобщенное подкрепление интерпретировать, как звуковые вербальные стимулы "Принимая во внимание тот фактор, который характеризует эквивалентность звуковой среды" (р. 84)»

использует чистый такта: «Комбинированный такта сочетается с «Единой речевой формой эквивалентности звуковой среды» (р. 111)».

Сеннер приводит следующие примеры:

«Дважды говорю: "Кто знает" не ради обобщенного подкрепления, характерного для этого языка, но для того чтобы показать, что ее единичная форма звука звучит за собой, и в этом смысле является формой очень близкой к слову "Знаешь ли?" (р. 151)».

Следует отметить, что одним из аспектов «чистоты» языка является наличие отсутствия вербальных стимулов в стимульной среде, то есть, наличие стимульной среды не предполагает вербальных стимулов. Когда вербальные стимулы являются частью физической окружающей среды, воспринимаемой вербальной операцией будет находиться под специальным контролем и, таким образом, будет частично схож с интравербом (в более узком смысле – коммуникативальным интравербом, текстовым и т.д.). Тактильный умел весь аспект действительного семантического стимула для инвертных вербальных операций позволяет разработать более эффективные методики обучения.

Например, если учитель показывает ученику яблоко и спрашивает: «Что это?», реакция ребенка, отвечающего: «Яблоко», представляет собой другой инвернт, нежели если бы ребенок указал в корзину и, увидев яблоко на столе, сказал: «Яблоко». В последнем случае речь идет о «чистоте» языка. Аналогичным образом, если бы учитель сказал: «Назовите красный круглый фрукт» (при этом ребенок не видел бы яблока) и ребенок ответил бы: «Яблоко», ответ ребенка скорее было бы охарактеризовать как «чистый» интраверб. Вербальные реакции, контролируемые как предшествующими вербальными стимулами, так и инвертными свойствами как аспектами среды, следует называть «чистыми» реакциями инвернтами; в данном случае мы являем себе задачу комбинацию «интраверб-чистота». В таблице 2 перечислены разнообразные «чистые» инвертные вербальные операции, включающиеся сочетанием стимулов и инвертных и совокупности контролируемых аспектов.

	Интраверб-чист	Чист	Интраверб
Стимул (предшествующие слова)	<ul style="list-style-type: none"> • Яблоко на виду • «Что это?» 	<ul style="list-style-type: none"> • Яблоко на виду • 	<ul style="list-style-type: none"> • • «Назовите красный круглый фрукт»
Реакция (поведение)	«Яблоко»	«Яблоко»	«Яблоко»

Поэтому наличие чистоты от первоначальных комбинированных инвернтов (см. таблицу 2) с такими примерами. Другими, мы спрашиваем ребенка: «Что ты хочешь?», когда в поле его зрения нет ничего действительно данного. Если ребенок в ответ обращается к нам с инвертной просьбой – что реакцией станет интраверб-чист. В этом случае *чистота* будет означать инверты, поскольку подкреплением является получение предмета, обозначенного в ответе (в не служившие образовательным целям – как правило, социальное по своей природе – последствия, преднамеренные слушателей). Вопрос чистоты рассматривается как интравербальный аспект комбинации стимулов. Наличие инвертов порождает и является реакцией ребенка с «чистотой» языка на коммуникативный инверт. В работе Района и Сайфура (Rohody, Szaibin, 1991) отмечается, что в результате использования метода, направленного на обучение

детей свободом в ответ на вопросы исследователя, «учащаяся девочка поучится играть и чем-либо только тогда, когда от него этого требуют или другим образом покажут сделать это (Reschke, Sigafos, 1991, p. 105). Отсутствие спонтанности, часто отмечаемое у детей с аутизмом (см. Reschke, Sigafos, 1991), выражается в том числе в маловыделенности «чистых» звуков.

Полобым образом, если конкретный предмет или событие, в котором присутствует ребенок в форме знака, является частью стимульной среды (например, находится в наличии предмета или звуков), можно более точно определить этот вербальный ответ как «чистый» звук, чтобы отличить его как от чистого мажора, так и от чистого гласного. Следовательно, чтобы определить, что действительно является чистым звуком (предмет или событие, указывая в слобовании, может возникнуть дополнительное социальное взаимодействие (возраст), особенно для детей-аутистов). Если ребенку доступна только такая форма мажора, вероятно, деление не так важно, чтобы убрать контролирующий стимул из мажора (или устранить другие упрощающие формы стимулов), связанные с предметом или событием, чтобы обеспечить использование чистых мажоров. Таким образом, маловыделенность звуков является важным аспектом мажора, точнее, чем мажор-гласных.

В более сложном случае, если ребенок спрашивает: «Что ты хочешь?», показывая ему яблоко, ответ «Яблоко» будет инвариантно, как инвариант-мажор-чистый. Таким же образом описывается взаимодействие контроля между своим объектом (как определенной частью окружающей среды) и формой ответа. Как и в предыдущем случае, на ранней стадии развития мажоры из контрастного объекта ребенка предлежит использовать «чистые» мажоры без социального значения, если для вызова реакции на задание будет использован только как минимальный стимул.

	(Чистый) Мажор	Инвариант-мажор	Мажор-такт	Инвариант-мажор-такт
Стимул (предшествующие условия)	+ Отсутствие яблока у ребенка • •	+ Отсутствие яблока у ребенка + «Что ты хочешь?»	+ Отсутствие яблока у ребенка • Яблоко на виду •	+ Отсутствие яблока у ребенка • Яблоко на виду • «Что ты хочешь?»
Реакция (поведение)	«Яблоко»	«Яблоко»	«Яблоко»	«Яблоко»

Рассмотрим также не образные ситуации взаимодействия. В случае «чистых» звуков различие с соответствующим предметом звуком является стимулом является то, что должно быть повторено. Поэтому ответ: «Меня», и ребенок отвечает: «Меня». Если задане произношение:

визуальный стимул, не требующий имитации, например, «Сказка "Мач"», и ребенок отвечает: «Мач», решая задачу можно определить более точно как имитирующе-звукоподражательное: «Быстрым» звукоподражанием был бы ответ ребенка: «Сказка "мач"» (так делают многие дети-дуиты, которые свойственны когнитивские решения). Если же педагог предлагает ребенку мач и произносит слово «мач», ответ ребенка (маче) можно охарактеризовать как звукоимитационно-мимический. Мы можем назвать ответ «мач» «мимическим» тактом исключительно в том случае, если эта реакция вывана только присутствием мача, в отсутствие какой-либо предварительных вербальных стимулов. Адекватным образом, если педагог говорит: «Сказка "мач"», подражая ребенку мач, мы определенно ответ «мач» как имитирующе-звукоподражательно-мимический такт, пока не сможем выявить конкретные стимулы, вызвавшие реакцию.

	(Чистое) звукоподражание	Имитирующе-звукоподражание	Звукоподражание-такт	Имитирующе-звукоподражание-такт
Стимул (предшествующие условия)	• • «Мач»	• • «Сказка "мач"»	• Мач на виду • «Мач»	• Мач на виду • «Сказка "мач"»
Реакция (поведение)	«Мач»	«Мач»	«Мач»	«Мач»

О'Нил (O'Neil, 1990) указывает, что

«... различия между имитацией, подражанием и имитирующим подражанием более существенно учитываются при различении процедур развития речи» (р. 39).

Кроме того, при обучении детей с нарушениями развития речи вербальному поведению целесообразно выносить пробы систематического вербального интереса. Подобный анализ интереса может повлиять на образовательный процесс. Однако выделение случаев систематического вербального интереса можно быть полезно при анализе причин неэффективности методов и процедур обучения. Например, если ребенок учит пашань группу предметов только тогда, когда это об этом попросит педагог, то есть результатом обучения становится ответ на вопрос: «Что это?» и различиях предмета, мы не можем сказать, что ученик будет систематически называть эти же набор объектов без специального обучения. Систематическое называние функционально-интерактивно частому такту, в то время как ответ на вопрос об «имени» предмета является систематическим имитирующе-звукоподражанием.

Программы обучения общению и дети-аутисты

Часто отмечается, что дети-аутисты (особенно девочки) очень редко выступают в социальное взаимодействие со взрослыми и общаются крайне ограниченными возможностями для реакции на коммуникативные инициирования другими людьми (Bondy, Golan, 1994b). Например, дети с аутизмом склонны избегать зрительного контакта и избегать как direct (прямое) общение, так часто предпочитают коммуникативные предметы межличностному взаимодействию (Scahill *et al.*, 1998). Вследствие нарушения социальной ориентации может повлиять в том числе (психосоциальной значительности) таких детей в социальном взаимодействии (Bondy, 1988). В работе Бонди и Фрост (Bondy, Frost, 1994b) по результатам трехлетних исследований в серии экспериментальных исследований делается вывод о том, что 97% детей, занимающихся с аутизмом, предпочитают заниматься по программе средней школы, но обладают низким интеллектуальным уровнем.

При обучении таких детей целенаправленному общению необходимо учитывать их текущие возможности и проблемы, а также те потребности, которые могут оказаться эффективными в учебной среде. Физически, для таких детей, как правило, не является естественной одобрение или похвала педагога (то есть выражение удовольствия от его лица, когда ребенок выполняет какое-либо задание). Поэтому такие дети нуждаются в вербальных операциях (таких, например, как звукоподражание) объективно делая предложения и делая коммуникативные высказывания образовательного подкрепления. Такие подкрепления часто бывало делаются неестественными, например, в качестве подкрепления используются конфеты «M&M's» или другие интерактивные предметы.

Первый этап обучения в рамках ряда программ развития речи основывается на базовых вербальных функциях (см., например, Golan, Gillberg, Bakst, 1976; Kim, 1974; Koegel, 1974; Loshan, 1977), часто направлено на развитие способности учащихся делать интервербальные реакции, то есть краткий анализ или обучение послушанию. Иногда также родители начинают «срочными» словами и знаками» (Wolke *et al.*, 1994; Loshan, 1994). На последующих этапах, как правило, развиваются способности к копированию, причем часто не целым словом, а отдельными элементами звуков (этому этапу могут предшествовать звукоподражательные действия, поощряемые работой над словами звуками). При разработке методов обучения часто не учитывается различие между знаками (то есть тастами) и письмами (то есть словами). В обучении знаками часто следует обучить вербальным операциям (таких, например, как «повторение-такое» (ведет к похвалке или в говорит: «Maw»). Иногда в обучении также используется интервербальный компонент (например, звукоподражание-слово), или ведение формулирует похвалку с использованием слова «слова» и объясняет, что услышанное НЕ повторяет это слово.

Некоторые
традиционные
программы
развития речи

стимул

Δ

аутоподражание

○

интраверб-

аутоподражани-

есть

○

интраверб-

есть

Δ

есть

Δ

интраверб-

аутоподражани-

есть

есть

○

интраверб-

есть

есть

Δ

есть

○

есть

○

есть

есть

○

есть

○

есть

○

есть

○

есть

○

есть

○

есть

○

есть

○

есть

○

есть

○

есть

○

есть

Если целью обучения является «стандартный» этап, необходимо постоянно оценивать как вербально-речевой, так и невербальный компоненты. Тем не менее в итоге ребенок участвует на такой предмет и окружающей обстановке может быть выделена только, но он не сможет реагировать на предмет в форме знака. Если длительное обучение направлено на развитие знаков, часто к уже основным аутоподражательным сигналам добавляются невербальный и тактильный компоненты (в этом случае может появиться речь и говорит: «Что ты делаешь? Скажи "машин"»).

Часто утверждается, что обучение вызыванию жестов предоставляет обучаемым прослабым. Такой последовательный подход к развитию речи частично оправдывается оценками родителей с предостережением речи нормальными развивающимися детьми (3 лет), жестикулирующими, затем односторонними жестами (и т.д.).

Подобный ассидеративный (последовательный) подход неприменим к детям с аутизмом по ряду причин. Хотя в книге «Вербальное доминантно» (1957) Савинер отклоняет аутоподражание, интравербы и тактильные жесты, он не утверждает, что жесты остаются речью других детей. Более того, Савинер предполагает, что жесты развиваются независимо друг от друга, и такое утверждение все чаще подтверждается экспериментальными исследованиями (обзор см. в *Gay, Dickson, 1989*).

Также, поскольку для нормальных развивающихся детей стимульное подкрепление настолько же эффективно, как и различные формы материального подкрепления (при условии отсутствия существенных ограничений), теоретически нет причин предполагать, что вербальные альтернативы какого-либо типа развиваются раньше, нежели альтернативы другого типа. Несмотря на то что ранние попытки систематического обучения начальной фазе речевого развития у нормально развивающихся детей не основывались на невербальном подходе (*Diason, 1973; Nelson, 1973*), обзор таких работ позволяет сделать вывод, что дети с равной вероятностью используют слово «собачка» или в качестве комментария (классифицируют за собой социальную реакцию и не являются аутоподражательными), так и в качестве просьбы (такие же исследования аутоподражанием и отсутствием за собой изучаемых предметов или выделение действия). Кроме того, очевидно, что нормально развивающиеся дети используют нормальное аутоподражание в качестве социального взаимодействия с другими людьми, а не потому, что это — социальное стимулирование. Как отмечалось выше, одно из основных различий между доминантами с аутизмом и нормально развивающимися детьми связано с типом подкрепления, эффективных для каждой группы детей.

Несмотря на то что дети-аутисты редко заинтересованы в получении разнообразных социальных подкреплений, их зачастую привлекают различные предметы или события в окружающей обстановке (*Wendy, Frost, 1995*). Они могут представлять определенные закономерности,

игрушки и т.д., иногда до такой степени, что их можно определить как предмет или ситуацию. Обычно достаточно легко выявить предмет, к получению которого может быть заинтересован дошкольник. С помощью PECS мы пытаемся ответить на вопрос: «Какие вербальные операнты следует в первую очередь развивать у дошкольника с аутизмом, начинающего обучение по какой-либо программе, с учетом его имени и имени конкретных материальных подкреплений и сравнительно низкой эффективности вербального поведения? Обобщение трехэлементу комплекса или звукоподражательным ответом (или даже предельно простой «сравнение с образцом» при работе с предметами, картинками и другими символами) требует применения комплексных техник, ассоциируемых с различными видами образовательных мероприятий, по Солунуру. Поэтому в начале обучения PECS для языковой реакции используются подкрепления, эффективные в начальной момент, и не предполагается традиционное вербальное подкрепление другим человеком. Таким образом, первым оперантом, которым мы обучаем в рамках PECS, является манд (см. таблицу 3).

PECS

Манд-карт

↓

МАНД

Обучение PECS и вербальные операнты

Одним подкреплением

МАНД-КАРТ

Перед началом занятий PECS проводится оценка подкрепления (Blund, Ford, 1994b). Важны потенциальные подкрепления (то есть те предметы, к которым естественно тянется ребенок), видится выборочная реакция, который используется на первом занятии. Соблюдение (использование) приносит внимание ребенка к предмету, ребенок тянется к нему, в Помощник (подходящий по участкам) физически помогает ребенку передать картинку с изображением предмета Соблюдению. Пока ребенку оказывается помощь, Соблюдение держит картинку раскрытую ладью. Получив картинку, педагог говорит «об, спасибо» (или что-то подобное) и немедленно отдает ребенку желаемый предмет. Обычно не предоставляются никакие словесные подкрепления; таким образом, не используется комплексный интервал. Хотя Соблюдение на раннем этапе обучения держит ладью открытой, это действие постепенно подчеркивает эту готовность к интервалу языки форми вербального поведения учителя (см.: Blund, 1987, p. 173, 176), исключительно важно мандом. При этом ладью звукоподражания не развивается, поскольку при обмене связывается физическая помощь, но не используется подкрепление. Тем не менее на начальном этапе обучения ребенок предмет является элементом стимульной среды, и поэтому языковая реакция заключению образом связывается как смешанный мандом. Для того чтобы вызвать чистый манд, необходимо удалить из стимульной среды соответствующие предметы.

тем. Таким образом, в противоположность традиционному методу, опирающемуся на то, чтобы ребенок обучался смотреть в глаза педагогу, в рамках PECS ребенок узнает, что можно заставить педагога посмотреть на него.

В ходе первых трех этапов выделяется по одной картинке в неделю в единицу времени. Эта картинка изображает интересную, наиболее эффективную для учащегося на данный момент. На следующем этапе ожидается различие между картинками. Для обучения различию используются разнообразные методики. В частности, выделяются две картинки, одна из которых напрямую связана со средой, а второй находится робком, и, соответственно, прочно ассоциируется с определенными взаимодействиями, а во время как другая картинка обозначает предмет, не имеющий непосредственного отношения к ближайшему окружению ребенка. Примером пример. Предположим, ребенок научился брать ложку из тарелки, когда он видит ложку хлещет на кружочек хлеба, и просит выложить тарелку, когда он находится в туалетной. Если в ситуации, когда наиболее вероятен выбор тарелки, ребенок выбирает из тарелки тарелку «слишком/слишком» картинку с изображением ложки — ему дают ложку (можно типа, чтобы сказать, что он не хочет вам давать (выбору)).

Если ребенок, во всей ясности, безразличен результату (то есть он так же доволен, получил ложку, как если бы получил тарелку), он вряд ли обратит внимание на различие стимула, поэтому педагог правильно различает картинку. Однако если ребенок, получив ложку, демонстрирует удивление или разочарование, что во время следующего выбора он делает правильный выбор. Такой же анализ ситуации можно проводить и в случае, когда мы предлагаем ребенку любимый и не любимый предметы.

После того как ребенок научится правильному формулированию просьбы, выбирая одну из тарелок или две возможности картинок, мы переходим к следующему важному этапу: освоению другого вербального оператора. Однако на этапе, когда ребенок использует только графическую картинку. Собственно быстрое слово понять, какое функция предложительной картинкой. Мысленно что это или так? Когда нормально развивающиеся дети на аналогичной стадии речевого развития произносят отдельные слова, эти высказывания могут выступать в роли как мысленно, так и такти. Мы определяем, какой вербальный оператор использует ребенок, благодаря анкетами, с которой производится слово. Инициальная позиция функционально-аналитическая (Skinner, 1957, p. 313, 355), поэтому на данном этапе PECS необходимо предоставлять детям возможность выбора аналогичной анкетой, уточняющей функцию использованной им картинкой.

Одна из анкет, оставаемых ребенком в процессе обучения по системе PECS, представляет собой графическую анкету (Skinner, 1957, p. 336). Различные конструкции, дополняют уже знакомую ученику картинку, ее заменяет при этом образу функционально высказывания. Напри-

Различение
символов
сущности
стимульного контроля

Может
с речевой
анкетой

му, важным, чтобы повторить несные, ребенок дает педагогу одну картинку с изображением птицы. Затем ребенок учится составлять предложения «Я вижу + птица» из двух разных картинок. Рамочная конструкция «Я вижу» выражается с помощью одной картинки. Предложение «Я вижу + птица» является мандом, но дополнительная рамочная авокализация. Обучение преимущественно рамочной конструкции осуществляется в формате обратной последовательности: сначала педагог показывает картинку «Я вижу» на карточке для предложений. Ребенок физически помогает повесить на шпильку картинку с изображением животного предмета и отдать картинку педагогу. Получив картинку, педагог контактирует предложением ребенку и вызывает его просьбу. Затем ребенок учится брать картинку «Я вижу», повесить ее на шпильку для предложений и самостоятельно добавлять картинку, соответствующую авокальному предмету. Стоит отметить, что повешение ребенка в данном случае также расценивается как манд, если авокальный объект удаляется из стимульного окружения, реакция представляет собой чистый манд, дополненный рамочной авокализацией.

Интраверб-манд

На следующем этапе обучения просьба ребенка является реакцией на авокализацию другого человека, то есть мы ищем интраверб-манд. Для этого мы спрашиваем: «Что ты хочешь?», одновременно указывая на картинку «Я вижу». Ребенок уже обладает навыком, необходимым для ответа: он способен составить на шпильке предложение «Я вижу + птица»; однако вопрос педагога представляет собой вербальный стимул, частично интравербальной коммуникативной реакции. На данной стадии обучения ребенок учится использовать манды в ответ на вопросы с помощью интраверб-манд, что является той перебитой к коммуникативному манду.

Интраверб-такт

На следующем этапе обучения педагог помещает на доску для занятий новые рамочные авокализации: «Я вижу», «У меня есть», «Я слышу» и т.д. Когда в поле зрения ребенка находится предмет средней степени привлекательности, педагог спрашивает: «Что ты видишь?», одновременно прикасаясь к картинке «Я вижу». Таким образом-манд, знакомый ученику по предыдущему этапу обучения, часто оказывается достаточно эффективной для того, чтобы ребенок взял картинку и повесил ее на шпильку для предложений. Затем ребенок, вероятно, повесит на шпильку картинку с изображением соответствующего предмета и передаст картинку педагогу. Получив картинку, педагог контактирует предложением: «О! Я вижу манд», но НЕ отдает манд ребенку. Таким образом, мы развиваем реакцию в форме интраверб-манды, управляемого как предшествующим вербальным стимулом, так и определенным контекстом окружающей среды и привлекательного в образовательном взаимодействии, не направленного в самой реакции. Если бы педагог отдал манд, ребенок не стал бы искать лишь другую форму манды.

Такт

Для обучения чистым тактам необходимо постепенно снизить вербальный авокальный стимульный контекст, предшествующий интравербу-манду. Для этого используются различные методики. Например,

вводится обобщенный знак или знак перед частным знаком («Что за видина?» или обобщенным знаком «Сидит») или «Ух ты!». В виде поведенческих проб (не обязательно отмечаются конкретный или частный видина) сохраняется так. Со временем сложность подкшки увеличивается и движется неverbальными (поднятие брови, складывание кулака подгуба). Важно иметь в виду, что даже если такты используются только в сочетании с обобщенным знаком, говорить об основном рефлексиве частного такта преждевременно.

Выводы

Разработка эффективных программ развития речи стала возможной только благодаря функциональному анализу вербальных поведения, разработкам Стиверсона. В основе эффективных учебных планов лежит стратегия, учитывающая три принципа стимуляции контроля и истинно подкрепления. Мы полагаем, что трудности, связанные с развитием некоторых типов вербального поведения, особенно у людей, слабо реагирующих на социальное подкрепление, могут быть преодолены с помощью детального анализа конкретных вербальных оперантов, истинный стимульный контроль которых можно организовать как «ощущаемый». Мы полагаем, что представленные здесь основные ряды модифицированных вербальных оперантов могут послужить основой к дальнейшему обсуждению процедур, позволяющих совершенствовать эффективность управления стимульным контролем на протяжении развития речи.

Предложенный функциональный анализ был применен к PECS. Подобный анализ может оказаться полезным при оценке других программ развития речи, каковы бы ни были их теоретические основы. Независимо от структуры конкретной учебной программы, функциональный анализ позволяет анализировать процессы стимульного контроля и контроль подкреплений с течением времени в ходе запланированного этапа обучения. Предполагаем, что такая программа направлена на обучение показанию предметов. Вне зависимости от использования терминной системы учебного языка человек определяет, какое стимулы (то есть факторы среды, вербальные или социальные) и какие типы подкреплений (прямые или социальные) связаны с конкретными формами поведения ученика. Также трехаспектное рассмотрение программы позволяет определить свои операнты скорее, чем намерения или философию педагога. Наблюдениями физического взаимодействия между педагогом и учащимся выделяется особое внимание и в том случае, когда речь идет об обучении конкретным вербальным оперантам. Например, в описании методики, направленной на обучение указанию на объект, может отсутствовать необходимость уточнения о том, что указание выделяется «счастливо», но частично контролируется интересами или вознаграждением педагога.

Вполне возможно, что существуют эффективные стратегии развития речи, в основе которых лежат базовые универсальные принципы. Использование принципов как таковых не должно препятствовать анализу операций, обучению которым посвящены соответствующие методики. Впрочем, подобный анализ позволяет раскрыть новые собственные возможности обучения и создать общую транзакционную базу для сравнения даже абсолютно различных подходов.

Таблица 1. Чистые вербальные операнты

	Чистый манд	Чистый текст	Имитрозерб (ИВ)	Звуко-подражание	Автоклетки
Стимул (предшествующие условия)	Установочное действие (УД)	Элемент окружающей среды	ВП другого человека	ВП другого человека	ВП говорящего
Реакция (поведение)	Вербальное поведение (ВП)	ВП	ВП	ВП, идентичное ВП говорящего	ВП
Подкрепление (последствия)	Определяется УД	Образовательное (в т.ч. социальное)	Образовательное	Образовательное	Влияет на поведение слушателя по отношению к говорящему
Пример	• УД	• Конкретно на виду	• «Один, два, три»	• «Мам»	• УД
С	• «Я хочу конкрету»	• «Конкретно»	• «Четыре, пять»	• «Мам»	• «Я указал кому печень»
Р	• Получает конкрету	• «Правильно»	• «Правильно»	• «Правильно»	• Получает печень (вид узнает больше о говорящем, чем о печени)

Таблица 2. Комбинированные вербальные операнты

	Манд-текст	ИВ-манд	ИВ-текст	ИВ-манд-текст	Звукоподражание-текст	ИВ-звукоподражание	ИВ-звукоподражание-текст
Стимул (предмет-указатель-слово)	УД + определенный элемент окружающей среды	УД + ВП другого человека	ВП другого человека + элемент окружающей среды	УД + ВП другого человека + элемент окружающей среды	Частый стимул-модель + конкретный предмет / элемент окружающей среды	ВП другого человека: ВП (манд) + ВП (модель)	ВП другого человека + элемент окружающей среды
Реакция (поведение)	ВП	ВП	ВП	ВП	ВП, дублирование вербальной стимулы	ВП, дублирование только модель	ВП, идентичное ВП генерации
Подкрепление (последствие)	Определяется УД и конкретным элементом окружающей среды	Получение требуемого подкрепления + образ-категория	Образ-категория	Получение требуемого подкрепления + образ-категория	Образ-категория	Образ-категория	Образ-категория
Пример С	• УД • Конфет на виду •	• УД •	• Карандаш на виду • «Что это?»	• УД • Манд на виду • «Я хочу...»	• Манд на виду • «Мам»	•	• Карандаш на виду • «Скажи "карандаш"»
Р	• «Я хочу конфет»	• «Печенье»	• «Карандаш»	• «Мам»	• «Мам»	• «Мам»	• «Карандаш»
П	Получает конфету	Получает конфету и упавшую	• «Приветик!»	Получает манд + «Приветик!»	• «Приветик!»	• «Хорошо!»	• «Приветик!»

Таблица 3. PECS и вербальные операнты

Этапы PECS	Вербальные операнты		
	Стимул (предмет/картинка/услыши)	Реакция (поведение)	Подкрепление (последствие)
	SD «	В	» SD»
Этап I - Материальный обмен Слушатель передает изображения предметного предмета. Ученик просит желаемый предмет посредством обмена: предмет находится на виду.	УД Подкрепление на виду	Манд-такт (рандомизированный манд)	Получение требуемого предмета
Этап II - Расположение и устойчивость Повторяет манд слушателя в различных местах/разнообразной обстановке и сам достает объект PECS. Ученик обращается со спонтанной просьбой в социальной ситуации.	УД Подкрепление на и на виду	Частый манд	Получение требуемого предмета
Этап III-A - Различение символов Различение контуров предметов подкрепляющей и не подкрепляющей (безусловное различение).	УД Подкрепление на виду или не на виду	Частый манд или манд-такт	Получение требуемого предмета
Этап III-B - Различение просьб Ученик выбирает одну картинку из нескольких и берет требуемый предмет (условное различение).	УД Подкрепление на виду или не на виду	Частый манд или манд-такт	Получение требуемого предмета
Этап IV - Структура предложения Повторяет устно сформулированную просьбу с помощью фразы «Видишь?»	УД	Частый манд с различной доказательной	Получение требуемого предмета
Свойства Составление спонтанной фразы с использованием определений. Проверка соответствия обеспечивает условием соответствия. Просьба о нескольких подкреплениях - с проверкой соответствия	УД Какой-либо объект подкрепления (элемент окружающей среды) «»	Манд-такт с различной доказательной Манд-такт с различной доказательной	Получение требуемого предмета Получение нескольких подкреплений
Этап V - Ответ на вопрос «Что на картинке?» Просьба контролируется вербальным поведением другого человека. Все равно остается на месте подкрепления	УД Вербальный стимул	VB-манд	Получение требуемого предмета
Этап VI - Комментирование в ответ на вопрос Смещение элементов окружающей среды.	Вербальный стимул Элемент окружающей среды	VB-такт	Обобщение поведения комментирования
Свободное комментирование Ученик комментирует элементы окружающей среды.	Элемент окружающей среды	Частый такт	Обобщение спонтанного подкрепления

Таблица 3 разработана Брондой Терри, магистром педагогики (компания «Applied Behavior Consultants-Saravento, Колумбия»)

Список литературы

- And, K. and Mattheisen, J. (2001). *Beyond Baby Talk*. Kern Publishing.
- Bundy, A. (May, 1988). Autism and initial communication training: How long have we been wrong? Paper presented at the Association for Behavior Analysis convention, Philadelphia.
- Bundy, A. & Frost, L. (May, 1992). Autism is an autistic disorder: Paper presented at the annual Association for Behavior Analysis convention, San Francisco, CA.
- Bundy, A. & Frost, L. (1994a). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 11, 1-19.
- Bundy, A. & Frost, L. (1994b). The Delaware Autism Program. In S. Harris & J. Haskettas (Eds.), *Preschool Education Programs for Children with Autism* (pp. 37-50). Austin, TX: Pro-Ed.
- Bundy, A. & Frost, L. (1995). Educational approaches in preschool: Behavioral techniques in a public school setting. In E. Schopler & E. Mesibov (Eds.), *Learning and Cognition in Autism* (pp. 311-333). New York: Plenum Publishing Corporation.
- Bundy, A. (1996). *The Pyramid Approach to Education*. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Bundy, A. & Frost, L. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Seminars in Speech and Language*, 19, 373-389.
- Bundy, A., Ryan, L., and Hayes, M. (1991). Tact training following manual training using the Picture-Exchange Communication System. Paper presented at the Association for Behavior Analysis Conference, Atlanta, GA.
- Bundy, A. & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25, 725-744.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casperer, M., Charles-Christy, M., LeBlanc, L. & Lu, L. (May, 1998). An evaluation of spontaneous speech and verbal imitation in children with autism after learning the picture exchange communication system (PECS). Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis, Orlando, FL.
- Casperer M. & Charles-Christy, M.B. (May, 2000). Verbal and nonverbal communication in children with autism after learning the Picture Exchange Communication System (PECS). Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis Conference, Washington, D.C.

- Carr, E. (1982). Sign language. In R. Koegel, A. Rincover, & A. Egel (Eds.) *Educating and Understanding Children with autism* (pp. 142-157). San Diego: College-Hill Press.
- Charley-Christy, M.H. (March, 2001). Using PECS in functional communication training: Life water for choices. Paper presented at the 2nd annual PECS Expo, Philadelphia, PA.
- Frost, L. & Scholefield, D. (May, 1996). Improving picture symbol discrimination skills within PECS through the use of three-dimensional objects and finding: A case study. Paper presented at the Association for Behavior Analysis, San Francisco, CA.
- Frost, L., Doly, M. & Bandy, A. (April, 1997). Speech features with and without access to PECS for children with autism. Paper presented at meeting of the New Jersey Center for Outreach and Services for the Autism Community, Inc. (COSAC), Long Beach, NJ.
- Glassen, S.L. (1997). Introduction to augmentative and alternative communication. In S.L. Glidden and D.C. DeCocq, *Handbook of augmentative and alternative communication* (pp. 3-20). San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Gross, D., Salkin, W., & Boer, D. (1976). *Functional Speech and Language Training for the Severely Handicapped*. Lawrence, KS: H & H Enterprises.
- Hall, J.W. (1964). Arranging the natural environment to occasion language. *Scandinavian Journal of Speech and Language*, 5, 185-196.
- Hart, B. and Risley, T. (1969). *The social world of children learning to talk*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1982). *How to use incidental teaching for elaborating language*. H & H Enterprises, Inc. Lawrence, KS.
- J. Handelman (Ed.), *Preschool Education Programs for Children with Autism* (pp. 37-54). Austin, TX: Pro-Ed.
- Kott, L. (1974) *Language Acquisition Program for the Severely Retarded*. Champaign, IL: Research Press.
- Kozloff, M. (1974). *Educating Children with Learning and Behavior Problems*. New York: John Wiley and Sons.
- Lo, L. & Charley-Christy, M.H. (February, 1999). PECS and social behavior. Paper presented at the meeting of the California Association for Behavior Analysis, San Francisco, CA.
- Lo, L., Charley-Christy, M.H., Carpenter, M. & Koller, K. (May, 1999). Assessment of social behaviors following acquisition of PECS for children with autism. Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis Conference, Chicago, IL.
- Lovaas, O. I. (1977). *The autistic Child: Language Development through Behavior Modification*. New York: Irvington.

- Michael, J. (1988). Establishing operations and the mand. *The Analysis of Verbal Behavior*, 6, 3-10.
- Michael, Jack (1983). Evocative and Repertoire-Altering Effects of an Environmental Event. *Journal of the Analysis of Verbal Behavior*, 2, 19-21.
- Mitsuda, P. & Eriksson, K. (2000). Augmentative communication and literacy. In A.
- Nicholson & B. Prizant (Eds.), *Autism Spectrum Disorders* (pp. 333-367). Baltimore: Paul Brookes Pub. Co.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Society for Research in Child Development Monograph No. 141*, Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Pal, S. & Dickenson, A. (1989). A review of English studies of Verbal Behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 7, 53-68.
- Prizant, B. (1980). Establishing verbal operatives: Toward the application of general case analysis and programming. *The Analysis of Verbal Behavior*, 8, 113-126.
- Ranson, S., Bondy, A., Vincent, Y., & Furegan, C. (1995). Effects of altering communicative input for students with autism and no speech: Two case studies. *Augmentative and Alternative Communication*, 11, 93-100.
- Ross, K. (1999). *Don't shoot the dog: the new art of teaching and training*. New York: Bantam Books.
- Schelle, J. & Sigafos, J. (1991) Establishing an initial repertoire of requesting. In J. Reichle, J. York, & J. Sigafos (Eds.), *Implementing Augmentative and Alternative Communication Strategies for Learners with Severe Disabilities* (p. 89-114). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schelle, J., York, J. & Sigafos, J. (1991). *Implementing Augmentative and Alternative Communication Strategies for Learners with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schmiedeknecht, R. G., Matey, L., & Lockman, S. B. (1994) The Children's Unit for Treatment and Evaluation. In S. Harris & J. Heward (Eds.), *Preschool Education Programs for Children with Autism* (181-223). Austin: Pro-Ed.
- Sivicki, M.A., & Sevcik, R.A. (1996). Breaking the speech barrier: *Language development through augmented access*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Schreibman, L. (1968). *Autism*. Newbury Park, Sage Publications.
- Schwartz, I., Garfinkle, A. & Baer, J. (1998). The Picture Exchange Communication System: Communicative Outcomes for Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18-15.
- Sigafos, J., O'Reilly, M., Drangos, E. & Reichle, J. (2002). Strategies to achieve socially acceptable escape and avoidance. In J. Reichle, D. Beukelman, & J. Light (Eds.), *Employment Practices for Beginning Communicators: Implications for AAC* (pp. 157-186). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

- Silverman, F. (1995). *Communication for the speechless* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Salter-Azroff, B. and Meyer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sandberg, M.L. & Partington, J.W. (1998). *Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities*. Behavior Analysis, Inc.: Danville, CA.
- Tarleton, R. and Brady, A. (May, 1991). *Tumbling the tower of babel: An analysis of verbal operators in IADs*. Presented at the Association for Behavior Analysis, Atlanta, GA.
- Wetherby, A. M. and Prizant, B. M. (1989). The expression of communicative intent: assessment guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10, 77-91.

Приложение А

**Примерные цели
индивидуального
плана обучения**

Примерные цели системы обучения при помощи обмена картинками (PES5)

Индикатор (У):

Место обучения:

Цель	Критерии достижения	Текущий уровень	Дата начала обучения	Дата достижения цели
1. Уника конкретный желаемый предмет (при условии, что картинка с изображением этого предмета находится в пределах досягаемости). У берет картинку, доставляется до человека, держащего предмет, и кладет картинку на его ладонь.	Самостоятельно завершает последовательность действий в 30 из 30 случаев, когда предмет находится от него на расстоянии 30 см, с использованием 5 различных подруглений, с 3 различными подготовками и не 3 раза за занятие.	Тактика в желаемому предмету		
2-а. Уника конкретный желаемый предмет (при условии, что единственная картинка с изображением этого предмета находится в пределах досягаемости на обложке альбома для заметок). У доставляет картинку из альбома, подходит к Собеседнику и ставит картинку.	Самостоятельно завершает последовательность действий в 9 из 30 случаев, когда предмет находится: А) на расстоянии 1,5 м от него; Б) на расстоянии 3 м от него; В) в другом конце комнаты, с использованием 5 различных подруглений, с 5 различными подготовками.	Отдает картинку, когда предмет находится от него на расстоянии 30 см.		
3-в. Уника конкретный желаемый предмет (при условии, что единственная картинка с изображением этого предмета находится на обложке альбома для заметок). У подходит к альбому, доставляет из него картинку, подходит к Собеседнику и ставит картинку.	Самостоятельно завершает последовательность действий в 9 из 30 случаев, когда альбом находится: А) на расстоянии 1,5 м от него; Б) на расстоянии 3 м от него; В) в другом конце комнаты, с использованием 5 различных подруглений, с 5 различными подготовками.	Отдает картинку, когда альбом находится от него на расстоянии 30 см. Может пройти расстояние 1,5 м до подставки.		
3-г. Уника конкретный желаемый предмет (при условии, что в пределах досягаемости находится альбом для заметок), с обложке которого прикреплены картинка с изображением желаемого предмета и предмет-дистрактор. У берет предмет, передает Собеседнику и кладет картинку.	А. Отдает правильно картинку в 9 из 30 проб. Б. Отдает правильно картинку в 9 из 30 проб, если альбом и Собеседник находятся на расстоянии не менее 60 см от У.	Отдает картинку, если альбом находится в пределах досягаемости только на одной картинке.		
3-д. Уника два горизонтальных стимула (при условии, что в пределах досягаемости находится альбом для заметок) с соответствующими картинками на обложке). У берет один из предметов, передает Собеседнику и кладет картинку, и выбирает правильный предмет, согласно инструкции «Дважды, альбом».	А. Отдает правильно картинку в 9 из 30 проб. Б. Отдает правильно картинку в 9 из 30 проб, если альбом и Собеседник находятся на расстоянии не менее 60 см от У.	Отдает правильно картинку, если она находится на обложке альбома вместе с картинкой-дистрактором.		
3-е. Уника не менее пяти подруглений стимула. У подходит к альбому для заметок, выбирает одну картинку из всех изображенных в нем (на обложке или в альбоме), берет ее и ставит Собеседнику, затем, согласно инструкции «Дважды, альбом», берет соответствующий предмет.	Выполняет последовательность действий самостоятельно в 9 из 30 случаев, с разными предметами.	Выбирает одну картинку из двух и берет соответствующий предмет.		

<p>3-г. Если в поле зрения нет ни одного предмета (подарочек), У подводит в альбому, выбирает картинку с левой стороны, берет ее и отдает Собседнику; затем, получив инструкцию «Дай, астан», берет соответствующий предмет.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, но различает предметы, с разными собседниками и в разобранной обстановке.</p>	<p>Подходит к альбому, выбирает нужную картинку из 5 картинок, приносит картинку Собседнику и берет соответствующий предмет.</p>
<p>4-г. Получив альбом для заметок, в котором находится разобранная картинка и альбом для предположений с картинкой «Я хочу» с левой стороны, У просит предмет, приносит картинку с изображением подарочек в правой части альбома и передает альбом партнеру.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, но различает предметы, с разными собседниками и в разобранной обстановке.</p>	<p>Принимает предмет с помощью одной картинки.</p>
<p>4-д. Получив альбом для заметок, в котором находится разобранная картинка с изображением подарочек, картинку «Я хочу» и альбом для предположений, У просит какой-либо предмет, приносит картинку «Я хочу» с левой стороны альбома; картинку с изображением предмета с правой стороны альбома и передаст альбом с предположениями партнеру.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, но различает предметы, с разными собседниками и в разобранной обстановке.</p>	<p>Составляет просьбу, помещая картинку с изображением подарочек на альбом, на котором уже находится картинка «Я хочу».</p>
<p>4-е. Желая получить конкретный предмет, У подводит в альбому для заметок, составляет запись предположения на альбоме, подводит к Собседнику и объясняет альбом.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, но различает предметы, с разными собседниками и в разобранной обстановке.</p>	<p>Составляет просьбу на альбоме для предположений в ситуациях, когда и альбом, и Собседник находятся рядом.</p>
<p>Свойства-с. Когда У показывает две разновидности одного либо предмета (молочной и молочной) (например, сливки и желтый концентрат) и дает альбом для заметок РСС, картинку «Я хочу», картинку с изображением желтого предмета и картинку, изображающую предположимое свойство предмета, У просит предмет, составив предположение из трех картинок.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев.</p>	<p>Просит предметы с помощью альбомов и демонстрирует предположение конкретный разновидность желтого предмета.</p>
<p>Свойства-б. Когда У показывает две разновидности одного либо предмета (молочной и молочной) и дает альбом для заметок РСС, картинку «Я хочу», картинку с изображением желтого предмета и две картинки, изображающие свойства (предположимые и желаемые), У просит конкретный желтый предмет, используя правильную картинку-предположение и предположение из трех картинок.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с двумя или более предметами, абстрактными желтыми свойствами (например, синий флакстер и сливки концентрат «BAM»).</p>	<p>Просит конкретный предположимый предмет с помощью предположения из трех картинок, если не требуется различать картинки-предположения.</p>

<p>5-5а. Когда У, держа яблоко для занятий и показывая две противоположные разновидности яблоко-предмета, спрашивается «Какие сорта?». У, в правильной последовательности составляет предложения на шаблонах, используя картинку, определяет, и объясняет яблоко; затем, получает инструкцию «Возьми и т.д.», берет соответствующий предмет.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с тремя или более различными яблоками (например, концы АММ и трех яблок) и двумя или более разновидностями предметов (концы АММ и фрукты-сыры трех яблок).</p>	<p>Прочит и/или произнес предложение из 2-х слов и различает две категории слов с изображением определенного яблока и другой - с изображением иного яблока.</p>
<p>5-а. В ответ на вопрос «Что ты хочешь?» У, составляет предложение на шаблонах, используя картинку на экране и картинку с изображением предложения, и отдает шаблон педагогу.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, но различными знаками, с разными объектами и в разнообразной обстановке.</p>	<p>Спонтанно прочит и произнес фразу «И еще...».</p>
<p>5-б. В ответ на вопрос «Что ты хочешь?» или при возможности спонтанно поговори о чем либо У, пододвигает яблоко, составляет предложение на шаблонах, пододвигает и объясняет яблоко.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, но различными знаками, с разными объектами и в разнообразной обстановке, применяя возможность для спонтанных фраз или прогов в ответ на вопрос некаждого случайным образом.</p>	<p>Прочит и/или ответил на структурированные вопросы при отсутствии шаблонных стимулов.</p>
<p>5-в. Когда У, представляется доступ к яблоку для занятий и задан вопрос «Что ты видишь?». У, составляет предложение на шаблонах, используя видную картинку «Взгляни» и картинку с изображением предмета, и отдает шаблон педагогу.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, но различными знаками, с разными объектами и в разнообразной обстановке.</p>	<p>Спонтанно прочит и/или ответил на вопрос «Что ты хочешь?».</p>
<p>5-б. Когда У, представляется доступ к яблоку для занятий и в случайном порядке задается вопрос «Что ты видишь?» и «Что ты хочешь?». У, составляет предложения на шаблонах, используя правильно выбранную картинку «Взгляни» и картинку с изображением предмета, и после этого отдает шаблон педагогу.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда вопросы задаются в случайном порядке и с различными яблоками (при условии, что к ним может относиться любой из вопросов).</p>	<p>Отвечает на определенное количество вопросов «Что ты видишь?» и «Что ты хочешь?».</p>
<p>5-в. Когда У, представляется доступ к яблоку для занятий, в случайном порядке задается вопрос «Что ты видишь?» и «Что ты хочешь?» и предоставляется возможность для спонтанных фраз. У, правильно отвечает на вопрос, используя видную картинку «И еще...» или «Взгляни», или спонтанно прочит и произнес фразу с помощью видной картинку «И еще...».</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда вопросы задаются в случайном порядке и с различными яблоками-предметами (при условии, что к ним может относиться любой из вопросов).</p>	<p>Отвечает на вопросы «Что ты видишь?» и «Что ты хочешь?», правильно используя видную картинку.</p>

<p>6-г. Когда У предоставляется доступ к ящику для вещей, персональностью берет предмет и задает вопрос «Что это?». У составляет ответ из картонки «Да, и» и картонки с изображением нужного предмета.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев с различными названиями предметов.</p>	<p>Отвечает на вопросы «Что ты хочешь?» и «Что ты видишь?» и умеет передать предмет, правильно составив предложение.</p>	
<p>6-д. Когда У предоставляется доступ к ящику для вещей, в случайном порядке задает вопросы «Что ты видишь?», «Что ты хочешь?» и «Что это?» и предоставляется возможность для спонтанных просьб. У, правильно отвечая на вопросы, использует языковую картонку «Вот это», «Вот это» или «Да, и», или спонтанно просит желаемый предмет с помощью языковой картонки «Вот это».</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда вопросы заданы в случайном порядке и в различных названиях предмета (при условии, что к нему может относиться какой-то из вопросов).</p>	<p>Отвечает на отдельные вопросы и умеет спонтанно просить.</p>	
<p>6-е. Увидя языковой предмет в новой обстановке (при условии, что предмет для языковой картонки в пределах доступности) У спонтанно комментирует предмет с помощью картонки «Вот это» или «Да, и».</p>	<p>Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев.</p>	<p>Комментирует в ответ на вопрос.</p>	
<p>Повыше-в. Сопоставляет с проблемой У, просит Соблюдать языковую «Помощь».</p>	<p>Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев.</p>	<p>Подходит к Соблюдать и обменивается одну картонку (первой и последней языковой Матрицы PECS).</p>	
<p>Повыше-г. Сопоставляет с проблемой У, составляет и просит Соблюдать предложения из картонки «Вот это» и «Помощь», размещая их правильно в правильном порядке.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев.</p>	<p>Обменивает одну картонку «Помощь».</p>	
<p>Повыше-д. Сопоставляет с проблемой У, составляет и просит Соблюдать предложения из картонки «Вот это», «Помощь» и изображения предметов, размещая их правильно в правильном порядке («Вот это» + «Помощь» + картинка или «Вот это» + картинка + «Помощь» + картинка).</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев.</p>	<p>Составляет и обменивает предложения из картонки «Вот это» и «Помощь», перемежая их языковой картинкой в правильном порядке.</p>	
<p>Повыше-е. В стрессовой ситуации просит Соблюдать картонку «Помощь».</p>	<p>Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев.</p>	<p>Просит языковые предметы, отдавая картонку Соблюдать.</p>	
<p>Ожидание-г. Получил картонку «Помощь». У, спонтанно отдает/просит.</p>	<p>Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, и 3 или более разных типов обстановки в течение А. 5-10 минут; Б. 10-30 секунд; В. 30 секунд - 1 минут; С. больше 2 минут.</p>	<p>Просит языковые предметы, обмениваясь одну картонку.</p>	

<p>«Кто быстрее». Учитель выдает карточку «Кто быстрее». У. выполняет задание: «Собирай и собирайся с разовыми предметами» (на выполнение задания). У. выполняет задание: «Собирай и собирайся с разовыми предметами» (на выполнение задания).</p>	<p>Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, в 3 или более разных типах обстановки, в течение: _____ минут _____ минут _____ минут.</p>	<p>Словарно читает до 3 минут.</p>	
<p>«Игра». На картон «Кто быстрее». У. выполняет задание: «Собирай и собирайся с разовыми предметами» (на выполнение задания).</p>	<p>Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда предметы находятся на виду. Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда предметы не находятся на виду.</p>	<p>Прочит названия предметов, обозначающих одну карточку.</p>	
<p>«Игра». В этот раз картон «Кто быстрее». У. выполняет задание: «Собирай и собирайся с разовыми предметами» (на выполнение задания).</p>	<p>Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда предметы находятся на виду. Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда предметы не находятся на виду.</p>	<p>Прочит названия предметов, обозначающих одну карточку.</p>	
<p>«Исполнение инструкций». У. выполняет задание: «Собирай и собирайся с разовыми предметами» (на выполнение задания).</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда дана инструкция: «Собирай и собирайся с разовыми предметами» (на выполнение задания).</p>	<p>Завершит инструкцию, переходит к следующей инструкции. Собирает предметы, обозначающие одну карточку.</p>	
<p>«Игра». У. выполняет задание: «Собирай и собирайся с разовыми предметами» (на выполнение задания).</p>	<p>Выполняет требуемое действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, в течение всего дня.</p>	<p>Демонстрирует понимание ГЕСБ или другой формы общения.</p>	
<p>«Игра». У. выполняет задание: «Собирай и собирайся с разовыми предметами» (на выполнение задания).</p>	<p>Без слов выполняет самостоятельно, последовательность шагов в течение дня.</p>	<p>Выполняет задание самостоятельно, обозначающее одну карточку.</p>	

Приложение В

**Контрольный список
важнейших
навыков общения**

Контрольный список важнейших навыков общения

Навык	Возраст:	Дата:	Адекватно?
1. Просьбы с пояснением			
2а			
2б			
2. Просьбы с жестами			
3. Просьбы с перебивом			
4. Отказ			
5. Соглашение			
6. Реакция на просьбу «Подожди»			
7. Выполнение инструкций			
НАГЛЯДНЫЕ ИНСТРУКЦИИ			
«Подожди, когда его зовут по имени»			
«Иди сюда»			
«Стой»			
«Сядь»			
«Дай это маме»			
«Пойди принеси...» (зачем-то предмет)			
«Иди в...» (зачем-то место)			
«Положи (на место)»			
«Пойди (за мной)»			
УСТНЫЕ ИНСТРУКЦИИ			
«Подожди, когда его зовут по имени»			
«Иди сюда»			
«Стой»			
«Сядь»			
«Дай это маме»			
«Пойди принеси...» (зачем-то предмет)			
«Иди в...» (зачем-то место)			
«Положи (на место)»			
«Пойди (за мной)»			
8. Переход от одного вида деятельности к другому			
9. Следование расписанию			

Все права принадлежат компании «Fusion Educational Products, Inc.», 2006. Контрольный список составлен

Приложение С

**Определение
иерархии
поощрений**

Приложение D

**Выбор карточек
для обучения**

Выбор картинок для обучения

Имя/ребенок:

Пол:

Дата:

Инструкция: перечислите 5-10 пунктов, относящихся к каждой из категорий.
 Покажите лишь те предметы/места/занятия и др., которые нравятся ученику
 либо не нравятся – для последней категории!

Предпочитаемая еда	
Предпочитаемая одежда	
Любимые занятия (покататься на велосипеде, почитать, сидеть на определенном стуле, общаться)	
Любимые игры (игры, карты, карты и т.д.)	
Места, в которых ученику нравится бывать	
Предпочитаемая компания/предложения в свободное время	
Люди, которых ученик уважает и общение с которыми доставляет ему удовольствие	
Предметы и занятия, которых ученик НЕ любит	

Все права принадлежат компании «Fusion Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

Предпочитаемые свойства

Имя: _____

Дата: _____

Свойство	Предпочитаемые значения						
Размер							
Цвет							
Форма							
Текстура							
Скорость							
Частота							
Действие							
Масштабирование							

Все права принадлежат компании «Funland Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

Приложение Е

Оценка работы педагогов

Оценка работы педагогов

Педагог:
Проверяющей:
Дата проверки:
Место:

	Перейти в следующую стадию	Пройти этап повторно	Комментарии
Основные требования			
Планирует обучение PECS в ходе различных занятий			
Планирует участие различных педагогов			
Создает для ученика возможности просить разнообразные предметы			

Примечания:

Этап II – Собеседник

• Организует эффективную обучающую среду: в каждом задании используется только одна карточка, педагоги размещаются правильно образом, контролируют подкрепляющие стимулы			
• Не использует словесные подсказки			
• Привлекает внимание ученика согласно методике			
• Эффективно (своевременно) использует подсказку в виде открытой ладони			
• Предоставляет подкрепляющий стимул в течение полусекунды и обеспечивает социальное поздравление			
• Не настаивает на использовании речи			
• Возвращает карточку (после ученик ест/играет с предметом-подкреплением)			

Примечания:

Этап I - Помощник			
• Ждет, пока ученик провант инициативу (попынется в предмету-подкрепление)			
• Помогает поднять карточку, дотянуться до Собеседника, положить картинку ему в руку			
• Эффективно уменьшает количество подсказок			
• Прерывает/предотвращает неправильное поведение ученика			
• Не вступает в социальное взаимодействие с учеником			
Примечания:			
Этап II - Собеседник			
• Обеспечивает каждого ученика индивидуальным альбомом для занятий			
• Организует эффективную учебную среду: в каждом задании используется только одна карточка, педагоги размещаются правильным образом, предметы имеются в наличии, но недоступны			
• Привлекает внимание ученика согласно методике			
• Постепенно увеличивает расстояние между учеником и Собеседником			
• Обучает ребенка пересечь комнату, чтобы дотти до Собеседника			
• Постепенно увеличивает расстояние между ребенком и альбомом для занятий			
• Обучает ученика пересечь комнату, чтобы взять альбом для занятий			
• Предоставляет соответствующий подкрепляющий стимул - поощряет новое поведение в течение полусекунды			
• Отворачивается от ученика - устраняет малозаметные сигналы «языка тел»			

• Не настаивает на использовании речи			
• Обучает ребенка переходить из комнаты в комнату			

Примечания:

Этап II - Помощник

• Ждет, пока ученик проявит инициативу			
• Помогает ученику достать карточку из альбома, если это необходимо			
• Помогает ученику пройти до Собеседника, если это необходимо			
• Помогает ученику пройти до альбома, если это необходимо			
• Не вступает в социальное взаимодействие с учеником			
• При необходимости использует стратегия обратных шагов			

Примечания:

Этап III-A - различение между предпочтительными предметом и дистрактором

• Организует эффективную учебную среду			
• Привлекает внимание ученика с помощью обоих предметов			
• Предоставляет социальное поощрение, как только ученик взаимодействует с правильной карточкой			
• В нужный момент предоставляет материальное поощрение - желаемой трюклет			
• Использует различные предметь-дистракторы и различные карточки			

<p>+ Правильно проводит процедуры исправления ошибок (железный/нежелезный предмет)</p> <ul style="list-style-type: none"> - дает нежелезный предмет - вызывает негативную реакцию - Модель - Подсказка - Переключение - Повтор <p>- Проводит процедуру исправления ошибок второй раз, если это необходимо</p>			
<p>- меняет положение карточек в альбоме (по диагонали, по вертикали, по горизонтали)</p>			
<p>- не настаивает на использовании речи</p>			
<p>Примечание:</p>			
<p>Этап III-E – различение между несколькими предметными предметами</p>			
<p>Организует адекватную учебную среду</p>			
<p>Привлекает внимание учащихся с помощью обоих предметов</p>			
<p>Проводит проверку соответствия</p>			
<p>- Правильно проводит процедуры исправления ошибок (железный/железный предмет, проверка соответствия)</p> <ul style="list-style-type: none"> - не позволяет ученику взять неправильный предмет - демонстрирует карточку, соответствующую железному предмету - Модель - Подсказка - Переключение - Повтор <p>- Проводит процедуру исправления ошибок второй раз, если это необходимо</p>			

• Изменяет положение карточек в альбоме (по диагонали, по вертикали, по горизонтали)			
• Учет различия 3, 4, 5 карточек			
• Использует разнообразные карточки (группами по 2, 3, 4 или 5 шт.)			
• Учет поиска карточек в альбоме			
• Не настаивает на использовании речи			

Примечание:

Этап IV

• Начинает обучение с шаблоном, на который уже прикреплены карточки «Я хочу»			
• Ждет проявления инициативы			
• Физически помогает ученику поместить на шаблон карточку с изображением желаемого предмета и совершить обмен			
• Постепенно ослабляет помощь			
• Хвалит ученика - поворачивает шаблон и «читает» предложение			
• Обучает ребенка составлять целое предложение - обратная последовательность			
• Поощряет новое действие в течение полусекунды			
• В нужный момент предоставляет материальное поощрение - желаемый предмет			
• Физически помогает ученику указать на карточку во время «чтения» предложения			
• Использует задержку (3-5 секунд) во время «чтения»			
• Предоставляет дифференцированное поощрение, если ученик начинает говорить			
• Избегает спонтанных подсилок			
• Проводит процедуру исправления ошибок, если ученик составил последовательность неправильно			

• Эффективно организует альбом для занятий			
• Не настаивает на использовании речи и не тренирует навыки повторения слов за педагогом и индивидуального говорения во время обучения PECS			

Примечания:

Свойства

• Выявляет интересное ребенку свойство подкрепляющих стимулов			
• Обучает ребенка составлению предложения из трех карточек			
• Поощряет новое поведение в течение полсекунды			
• Обучает различению карточек-определений			
• Проводит проверку соответствия для карточек-определений			
• Проводит процедуру исправления ошибок при неправильном использовании карточек-определений			
• Проводит процедуру исправления ошибок при неправильном составлении предложения из карточек			
• Обучает нескольким свойствам в рамках каждой категории (разные цвета, размеры)			
• Обучает каждому свойству на примере разных предметов (например, несколько красных предметов)			

Примечания:

Этап V

• Использует стратегию подсказки с задержкой при обучении ответу на вопрос «Что ты хочешь?»			
• Предоставляет дифференцированное поощрение, если ученик «перехватывает» вспомогательную подсказку			

<ul style="list-style-type: none"> • Поощряет новое действие в течение полусекунды 			
<ul style="list-style-type: none"> • Создает множество возможностей для спонтанных просьб и ответа на вопрос «Что ты хочешь?» в ходе одного урока 			
Примечание:			
Этап VI			
<ul style="list-style-type: none"> • Использует подсказки с задержкой при обучении комментированию в ответ на вопрос 			
<ul style="list-style-type: none"> • Продолжает создавать возможности для спонтанных просьб 			
<ul style="list-style-type: none"> • Предоставляет дифференцированное поощрение комментариев/просьб 			
<ul style="list-style-type: none"> • Обучает различению между вопросом, направленным на получение комментария, и вопросом «Что ты хочешь?» 			
<ul style="list-style-type: none"> • Проводит процедуру исправления ошибок в случае неправильного различения вводных карточек 			
<ul style="list-style-type: none"> • Обучает различению между вопросом, направленным на получение комментария, вопросом «Что ты хочешь?» и спонтанной просьбой/комментарием 			
<ul style="list-style-type: none"> • Разрабатывает занятия, поощряющие спонтанное комментирование 			
<ul style="list-style-type: none"> • Постепенно сокращает формулировку вопросов, направленных на получение комментария, чтобы вызвать спонтанные комментарии 			
<ul style="list-style-type: none"> • Использует на занятиях по комментированию карточки определения 			
<ul style="list-style-type: none"> • Обучает дополнительным комментариям и/или вопросам, направленным на получение комментариев 			
Примечание:			

Приложение F

Последовательность
обучения
целенаправленному
общению

Последовательность обучения целенаправленному общению

Этап I					
	Этап II				
		Этап III			
			Этап IV		
				Этап V	
					Этап VI
				Действие	
		«Хочешь?»			
		Попросить о помощи	«Мне нужна помощь»	«Мне нужна помощь С...»	
		Попросить о перемене			
		Отрабатывать на просьбу подходить			
	Выполнить задание, указанное на картинке				
		Следовать рисунку			
	«Дай лепешку другу»				
		Система визуального подкрепления			
		Приобретение навыков	Поддержка навыков		

Приложение G

Сбор данных

Система обмена при помощи обмена карточками PECS - долгосрочные результаты

Имя	Период сбора данных:												
Этап VI	Спланировано коммутировать												56
	Различает количество элементов												56
	Классифицирует и ставит на второй вопрос												54
	Классифицирует + пробы + составление пробы												52
	Различает количество слов предложений/комментария и пробы												50
	Классифицирует и ставит на второй вопрос												48
	Отвечает и планирует пробы												46
	Отвечает охватительно												44
	Дает ответ 2-х слов												42
	Дает ответ 0 слов												40
Этап V	Классифицирует используя свойства												38
	Использует используя свойства												36
	Различает два предмета путем карточек и боя												34
	Различает различительную и не различительную карточки												32
	Составляет предложение из 3 карточек												30
	Понимает на карточке из трех слов												28
	Понимает полное предложение												26
	Добавляет карточку напротив карты стимула в предложение												24
	Считает в слове												22
	5 предсчитанных предметов												20
Этап IIII	4 предсчитанных предмета												18
	3 предсчитанных предмета												16
	2 предсчитанных предмета												14
	Вставил слово пред- полноценное слово предложение												12
	Понимает в слове												10
	Понимает в предложении												8
	Варит карточку из альбома												6
	Самостоятельный обмен												4
	Обмен с предметной карточкой												2
	Дата												

Долгосрочные результаты = карточка PECS W - число произнесенных слов P - число вопросов

Все права принадлежат компании «Fundamental Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

PECS Этап I. Данные о пробах

Имя: _____

Место: _____

Дата	Проба	Вит	Длина	Положи	Картон	Зачеки
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					

* = самостоятельно, ПП = полностью с Помощником, ЧП = частично с Помощником

Все права принадлежат издателю «Utahaid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено

PECS Этап II. Данные о формировании

Имя: _____

Место: _____

Дата, начало подсчета	Необходимые предметы	Расстояние до слушателя, м	Число проб на данном расстоянии	Число самостоятельно пройденных проб на данном расстоянии
		8 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 9 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	Расстояние до альбума, м 8 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 9 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	Число проб на данном расстоянии

Примечания: _____

Дата, начало подсчета	Необходимые предметы	Расстояние до слушателя, м	Число проб на данном расстоянии	Число самостоятельно пройденных проб на данном расстоянии
		8 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 9 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	Расстояние до альбума, м 8 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 9 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	Число проб на данном расстоянии

Примечания: _____

Дата, начало подсчета	Необходимые предметы	Расстояние до слушателя, м	Число проб на данном расстоянии	Число самостоятельно пройденных проб на данном расстоянии
		8 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 9 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	Расстояние до альбума, м 8 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 9 коды: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	Число проб на данном расстоянии

Примечания: _____

Таблица разработана Вендиной Брайт-Мерри, компания «Applied Behavior Consultants, Inc.»
 Все права принадлежат компании «Pivotal Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

PECS Этап II. Данные о пробах

Имя:

Место:

Дата	Проба	Падок и падолог	Расстояние до падалог	Падок и доска с картинками	Расстояние до доски с картинками	Картонка	Заметки
	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
	11						
	12						
	13						
	14						
	15						
	16						
	17						
	18						
	19						
	20						

* = независимо; ** = с подсказкой

Записывайте расстояния в сантиметрах, метрах, в формате «ни копейки в копейку» и т.д.

Все права принадлежат компании «Puzzleaid Educational Products, Inc.». 2002. Копирование запрещено.

PECS Этап II. Данные о наблюдениях

Имя:

Место:

Дата	Место/ продолжительность/ время	Степень использования картинок	Субсидия(и)	Важность темы	Расстояние до Субсидии	Положение Субсидии	Расстояние до цели

Таблица разработана Эни Хоррман, компания «Pyramid Educational Consultants, Inc.».

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2000. Неправильно распечатано.

PECS Этап III-A

Имя:

Место:

Дата	Проба	Уровень различия (отсутствие обозначения выбранной пробы)	Стратегическая реакция? (да/нет)	Баллы
	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
	8			
	9			
	10			
	11			
	12			
	13			
	14			
	15			
	16			
	17			
	18			
	19			
	20			

П - предположительный пробы, Д - дистракты

Все права принадлежат компании «Puzzle Educational Products, Inc.», © 2002. Копирование запрещено.

PECS Этан III-6

Имя:

Место:

Дата	Пробо	Уровень сложности	Проверка соответствия	Расположен до подлога	Расположен до альбома	Выбранный предмет
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					

П - предпочтительный предмет.

Д - дискретно (не предпочтительный/пустая карточка/неполная/неправильная)

Для проверки соответствия: + - берет предмет, соответствующий карточке, - - берет неправильный предмет

Все права принадлежат компании «Future's Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

PECS Этап IV

Имя:

Место:

Дата	Проба	Показат кратную из словес	Показат кратную из словес из добор	Объемный добор	Указат из добор	Проверка соответствия
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					

+ = самостоятельно, ПП = с подсказкой в полном объеме, ЧП = с частичной подсказкой

Все права принадлежат компании «Function Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

PECS Свойства

Имя:

Место:

Дата	Проба	Составляет предложение на трех картинках	Матричные свойства	Число доступных:		Выборит правильное предложение	Письменная сопоставлен
				Вариант	Предмет		
	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
	11						
	12						
	13						
	14						
	15						
	16						
	17						
	18						
	19						
	20						

* = самостоятельно, ПП = с подсказкой в полном объеме, ЧП = с частичной подсказкой

Все права принадлежат авторам ©Pursaid Educational Products, Inc., 2002. Конкретные разрешения.

Имя:

Место:

Дата	Проба	История задержки	Отвечает на вопрос	Отвечает по просьбе	Стойко просит	Проверяет соответствие
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					

= - самостоятельно, Д - да, Н - нет

Все права принадлежат компании «Pencil Educational Products, Inc.» 2002. Копировано повторно.

PECS Этап VI Базис спонтанного коммуникативания

Имя:

Место:

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты хочешь?		Составляющие графы			
		Верхняя графа	Картоник	Верхняя графа	Картоник	Верхняя графа	Картоник	Верхняя графа	Картоник
	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								
	9								
	10								
	11								
	12								
	13								
	14								
	15								
	16								
	17								
	18								
	19								
	20								

* = самостоятельный ответ

П = ответ с подсказкой

- = неправильный ответ

Все права принадлежат компании «Future Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап VI со спонтанным комментированием

Имя:

Место:

Дата	Проба	_____?		_____?		Словесная проба:		Словесный комментарий	
		Воскresе	Короче	Воскresе	Короче	Воскresе	Короче	Воскresе	Короче
	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								
	9								
	10								
	11								
	12								
	13								
	14								
	15								
	16								
	17								
	18								
	19								
	20								

+ = самостоятельный ответ

П = ответ с подсказкой

- = неправильный ответ

Все права принадлежат компании «Russian Educational Products, Inc.», 2002. Авторские права защищены.

Приложение Н

**Четырехшаговая
процедура
исправления ошибок**

Четырехшаговая процедура исправления ошибок
 Наиболее предпочтительный предмет – предмет-дистрактор

Шаг	Плагин	Результат
	Защелкните учебник с помощью обоих предметов	
		Дает неправильную карту
	Отложите неиспользуемый предмет	
		Реагирует отрицательно
ОКОНЧИТЕ ИЛИ ПОКАЖИТЕ	Покажите правильную карту или послушайте по ней рассказ (оставьте учебник открытым во время вставки)	
ПОДОЖДИТЕ	Покажите другую карту рядом с правильной картой, покажите учебнику физиологич. или историч.	
		Дает правильную карту
	Помолчите (не отложите предмет)	
ПЕРЕКЛЮЧИТСЯ	«Счастливый тон», переключитесь и т.д.	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Защелкните с помощью обоих предметов	
		Дает правильную карту
	Отложите предмет и покажите	

Все права принадлежат компании «Fusion Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

Четырехходовая процедура исправления ошибок.
Проверка соответствия

Шаг	Подсказка	Ученик
	Заинтересуйте с помощью объектов предметов	
		Дает картону
	«Возьми», «Держи» и т.д.	
		Тянется к неправильному предмету
	Пригрозите доступ	
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Положите правильно картону или поступите по той же схеме	
ПОДОКАЖИТЕ	Положите правильно ладонь рядом с правильной картонкой, подложите учебную фишку или пластику	
		Дает правильно картону
	Повторите (исчлните предмет)	
ПЕРЕВЕРИТЕСЬ	«Сделай так» или другое значимое действие	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Заинтересуйте с помощью объектов предметов	
		Дает картону
	«Держи» и т.д.	
		Берет правильный предмет
	Отложите предмет и покажите	

Все права принадлежат издателю «Human Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

Четырехэтаговая процедура исправления ошибок
Изучение свойств предметов

Шаг	Подсказка	Ученик
	Заинтересуйте ученика с помощью наиболее и наименее предпочтительных предметов	
		Составляет предложение с контрольным вопросом-определением
	Отдайте соответствующий предмет	
		Рассуждает аргументально
	Вернуть контрольный определитель из облаку мысли	
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Покажите правильную карту или послушайте по ней подсказки (оставьте ученика просматривать на карту)	
		Сопоставляет правильную карту из облаку мысли
ПОДКАЖИТЕ	Подготовьте достаточное количество с правильной картой, покажите ученику конкретную правильную карту из облаку (фотографии или рисунки)	
		Показывает правильную карту из облаку
	Покажите (на этикетке предмета) Верните карту из облаку мысли	
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«Скажи мне, переключи и т.д.	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Заинтересуйте с помощью облаку предмета	
		Показывает правильную карту из облаку
	Просмотрите предложения, покажите и отдайте предмет	

Все права принадлежат компании «Frontier Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Четырехдневная процедура исправления ошибок
Проверка соответствия при изучении свойств предметов

Шаг	Педагог	Ученик
	Занимаетесь ученик с показом двух или более предельных предметов	
		Посчитает предложения из трех карточек, две из которых обозначат свойства
	«Взвесьте... или... конфетам, «Вскипятите»	
		Темпера и направление графика
	Передайте доступ к графикам	
	Верните карточку-справочник на обложку книги	
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Покажите правильную карту или напутствие по ней пальцем (делайте разные пометки на карте)	
		Смотрит на карту на обложке альбома
ПОДСКАЖИТЕ	Покажите расширенную карту рядом с правильной картой, помогите ученику заполнить ИЭМ указав место на пустом месте на карте	
		Помогает заполнить карту на обложке
	Помогите (не отдайте предмет). Верните карточку на обложку альбома	
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«Сделай тем, перемести т.д.	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Занимаетесь с показом обоих предметов	
		Помогает карту на обложке
	«Взвесьте эти конфеты, «Вскипятите»	
		Взвешивает соответствующий предмет
	Прочитайте предельные и пометки	

Все права принадлежат компании «Fusion Educational Products, Inc.» 2002. Копирование разрешено

Приложение I

**Обучение общению
во время выполнения
повседневных дел**

Экспресс-проверка PECS

Дата:					
Проверка:					
1. Алфавит PECS доступен всем учащимся.					
2. Учащиеся участвуют в индивидуальных занятиях.					
3. Среды обогащения имеют образец, чтобы «повторить» образец.					
4. Структуры ожидания образца.					
5. Учащиеся обращаются со спонтанными просьбами.					
6. Проверка обучения выполнению инструкций.					
7. Используются необходимые вспомогательные стратегии.					
8. Истражение ошибок осуществляется правильным образом.					

Все права принадлежат компании «Fountain Educational Products, Inc.», 1996. Копирование разрешено.

Обучение общению в ходе выполнения повседневных дел

Класс:

Место:

Дата	Занятия	Функциональные цели	Цели общения	Код	Выполнение инструкций	Код

Все права принадлежат компании «FusionEd Educational Products, Inc.». ©2000. Копирование запрещено.

Обучение объединено в ходе выполнения повседневных дел

Класс:

Место:

	Цели занятия	Продуктовые навыки	Новые восприятия
Время			
Зачеты			
Где			
Кто			
Время			
Зачеты			
Где			
Кто			
Время			
Зачеты			
Где			
Кто			
Время			
Зачеты			
Где			
Кто			
Время			
Зачеты			
Где			
Кто			

Все права принадлежат компании «Future Educational Products, Inc.», 2002. Копирование запрещено.

Общение при выполнении повседневных дел дома и в классе: список занятий

Имя: _____

Место: _____ Время: _____

Действие	Процесс (как действие или его завершение)	Зона в доме/классе	Материалы

Вся права принадлежат компании «Pyramid Educational Products», Inc., 2000. Копирование запрещено.

Общие при выполнении повседневных дел дома и в классе:
ваги последовательности

Имя: _____

Этапы	Шаги	Сроки, необходимые для выполнения процесса
	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
	4.	4.
	5.	5.
	6.	6.
	7.	7.
Средние события после усвоения последовательности:	8.	8.
	9.	9.
	10.	10.
	11.	11.
	12.	12.
	Подсказки:	

Дата									
Предмет									
Решение									
Подпись									

Все права принадлежат компании «Русские Образовательные Продукты, Инк.», 2000. Коммерческое использование запрещено.

Лора Фрэнк, Лиди Бонди
Система альтернативной коммуникации
с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов

Вероник с благодарностью Екатерина Мельникова
Специальное редактирование Мария Яришук
Литературное и общее редактирование Анна Фом
Вероника Нина Бернштейн
Корректоры Нина Сабу

Издательство «Теревинф»
для переиздания 119002, Москва, д/а 9
тел. факс (495) 585 0 587
и: orders@terevinfo.ru
www.terevinfo.ru

Получено в печать 20.12.2010
Формат 60×90К.
Газетная Типо-Нова Ретран, Comic Sans
Пет. л. 52

Система общения при помощи обмена картинками (The Picture Exchange Communication System, сокращенно – PECS) была разработана Ларри Фрост и Энди Бонди для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития целенаправленному, самостоятельно инициируемому общению. Теоретическая основа системы состоит в себе принципах прикладного анализа поведения, предоставлении о нормальном языковом и невербальном развитии, а также методические разработки в области дополнительной и альтернативной коммуникации. Учебный план основан на работе Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение» и предполагает систематическое обучение фундаментальным вербальным оперентам с помощью стратегий подкрепления и поощрения, что обеспечивает развитие навыков самостоятельного общения у ребенка.

В книге представлены подробные инструкции по применению системы общения при помощи обмена картинками. Руководство начинается с описания принципа пирамиды в обучении (the Pyramid Approach to Education), на основе которого разработаны все элементы PECS. Следующий глава посвящена детальному рассмотрению целенаправленного общения. Описание каждого из шести этапов обучения включает обоснование, цели обучения, ответы на часто задаваемые вопросы, полезные советы и образцы таблиц для ведения данных. Авторы подробно останавливаются на том, как можно внедрить обучение по системе PECS и дополнительное обучение целенаправленному общению в повседневную жизнь учащегося в любой обстановке. В обширном приложении помещены диагностические листы и таблицы для учета данных, оценки параллельной и планируемой обобщения, которые удобно копировать и использовать в работе. Благодаря всем этим компонентам настоящее руководство представляет собой полнокровный и необходимый инструмент для эффективной реализации PECS.

Данные научных исследований все чаще показывают, что система общения при помощи обмена картинками позволяет молодым людям с аутизмом преодолевать значительные препятствия в общении и жизни в социуме. Как правило, говорящие, недоразвитые ситуации, проявляются у учащихся по системе PECS все реже по мере того, как они приобретают способность в удовлетворительно своих потребностей и желаний посредством общения при помощи картинок, в результате – жесткую и устную речь.

Бет Солцер-Азарофф