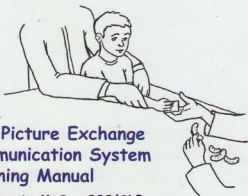


Лори Фрост, Энди Бонди

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

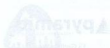
Издание осуществлено
в рамках проектов
РБОО «Центр лечебной педагогики»
при поддержке фонда помощи детям
«Обнаженные Сердца»

**фонд
обнаженные
сердца.**

С ПОМОЩЬЮ

карточек (PECS)

руководства для педагогов



Москва 2011

РБОО «Центр лечебной педагогики»

The Picture Exchange Communication System Training Manual

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

With illustrations by Rayna Bondy



13 Garfield Way
Newark, DE 19713
www.pecs.com

Лори Фрост, Энди Бонди

Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)

руководство для педагогов



Москва 2011

РБОО «Центр лечебной педагогики»

УДК [376.1-056.31:316.772.2](072)

ББК 74.3я81+88.53я81

Ф92

Фрост, Лори.

Ф92

Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. – М.: Терешинф, 2011. – 416 с. – ISBN 978-5-4212-0026-0.

Система общения при помощи обмена карточками (The Picture Exchange Communication System; сокращенно – PECS) была разработана Лори А. Фрост и Энди Бонди для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития целенаправленному, самостоятельно инициируемому общению. Теоретическая основа системы сочетает в себе принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном языковом и речевом развитии, а также методические разработки в области дополнительной и альтернативной коммуникации.

В книге представлены подробные инструкции по применению системы общения при помощи обмена карточками. Руководство начинается с описания принципа пирамиды в обучении, на основе которого разработаны все занятия PECS. Описание каждого из шести этапов обучения целенаправленному общению включает обоснование, шаги обучения, ответы на часто задаваемые вопросы, полезные советы и образцы таблиц для записи данных. Авторы подробно останавливаются на том, как можно внедрить программу в повседневную жизнь учащегося в любой обстановке. В обширном приложении помещены диагностические листы и таблицы для учета данных, оценки подкреплений и планирования общения, которые удобно копировать и использовать 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 uses. Copies must 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 systems, without written permission from the publisher.

ISBN 978-5-4212-0026-0 © РБОО «Центр лечебной педагогики», 2011

© Издательство «Терешинф», 2011

Содержание

	Предисловие	vii
Глава 1.	Принцип пирамиды в обучении	1
Глава 2.	Целенаправленное общение	21
Глава 3.	Подготовка к PECS	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 «подожди»	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	Сводим все воедино. Системы 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 поощрений.....	345
	D. Выбор карточек для обучения.....	349
	E. Оценка работы педагогов.....	353
	F. Последовательность обучения целенаправленному общению.....	363
	G. Сбор данных.....	367
	H. Четырехшаговая процедура исправления ошибок.....	383
	I. Обучение общению во время выполнения повседневных дел.....	389

Т Мы искренне благодарны детям, которые столь многому нас научили. Мы будем продолжать учиться.

Спасибо нашим собственным детям за то, что они великодушно делят наше время с другими детьми и семьями и позволяют нам «тренироваться» на них самих каждый раз, когда мы пытаемся решить очередную проблему.

Мы признательны Эни, Донне, ДжоЭни, Кейт, Минди, Саре, Скотту, Сью, Терезе, Тони, Зине и Джули, которые ставят перед нами новые задачи, делятся своими прекрасными идеями и посвящают так много времени помощи детям и работе в команде.

Выражаем огромную благодарность Нейтану, Саре, Адаму и всем сотрудникам нашего офиса за их готовность прийти к нам на помощь в любой момент и за то, что благодаря им у нас есть время писать книги.

Отдельное спасибо Джордану за длинные шаблоны для составления предложений и Джошу, научившему нас терпению.

**Скажи мне - и я забуду,
Покажи мне - и, может быть, я запомню,
Вовлеки меня - и тогда я постигну.**
Конфуций

Дорогие уважаемые родители! Мы рады видеть вас в стенах нашей школы, мы благодарим вас за то, что вы выбрали нашу школу для своего ребенка. Мы понимаем, что вы хотите для своего ребенка самое лучшее образование и поэтому мы хотим предложить вам возможность приобрести учебники издательства РИО. Мы предлагаем вам приобрести учебники для своего ребенка в рассрочку. Мы предлагаем вам приобрести учебники для своего ребенка в рассрочку. Мы предлагаем вам приобрести учебники для своего ребенка в рассрочку.

Ваша школа имеет возможность предложить вам приобрести учебники для своего ребенка в рассрочку. Мы предлагаем вам приобрести учебники для своего ребенка в рассрочку. Мы предлагаем вам приобрести учебники для своего ребенка в рассрочку.

.....	230
.....	231
.....	232
.....	233
.....	234
.....	235
.....	236
.....	237
.....	238
.....	239
.....	240
.....	241
.....	242
.....	243
.....	244
.....	245
.....	246
.....	247
.....	248
.....	249
.....	250
.....	251
.....	252
.....	253
.....	254
.....	255
.....	256
.....	257
.....	258
.....	259
.....	260
.....	261
.....	262
.....	263
.....	264
.....	265
.....	266
.....	267
.....	268
.....	269
.....	270
.....	271
.....	272
.....	273
.....	274
.....	275
.....	276
.....	277
.....	278
.....	279
.....	280
.....	281
.....	282
.....	283
.....	284
.....	285
.....	286
.....	287
.....	288
.....	289
.....	290
.....	291
.....	292
.....	293
.....	294
.....	295
.....	296
.....	297
.....	298
.....	299
.....	300

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 такие дети и взрослые либо не могут выразить свои желания и нужды, либо выражают их социально неприемлемыми способами. Скорее всего, вы видели, как они причиняют боль себе и другим, а также ломают и портят предметы окружающей обстановки, связанные для них с трудностями в общении. Вы видели или испытывали разрушающее воздействие неспособности человека к общению на его семью.

В этой книге представлено обновленное описание системы общения при помощи обмена карточками (The Picture Exchange Communication System; сокращенно – PECS). Мы начинаем с рассмотрения общей картины, или обсуждения нашего видения того, насколько важным для обучения общению является систематическое структурирование учебной среды (будь то дома, в общественных местах или в школе). Наш подход – **принцип пирамиды в обучении** – использует основные понятия прикладного бихевиорального (поведенческого) анализа, при этом подчеркивается важность развития навыков целенаправленного общения независимо от его модальности. Использование принципа пирамиды позволяет подготовить основу для обучения, уделяя особое внимание целенаправленным действиям и общению, мощным подкрепляющим стимулам и способам изменения поведения. Специфика (или методика) обучения описывается в терминах структурных элементов: конкретных планов занятий, стратегий использования подсказок и исправления ошибок, методов обобщения. Принцип пирамиды – один из немногих подходов к обучению, в рамках которого поощряются творчество и нововведения со стороны преподавателя, принятие им самостоятельных решений на основе имеющихся данных. Мы будем обращаться к элементам пирамиды на протяжении всего рассмотрения использования PECS.

Вслед за обсуждением процесса подготовки к обучению мы опишем шесть этапов, составляющих учебный план PECS. Мы перечислим важнейшие дополнительные навыки общения и укажем на то, где и когда развитие этих навыков предусмотрено учебным планом PECS. Мы продемонстрируем процесс создания системы визуального подкрепления, используемой для поддержки всей программы обучения навыкам общения.

В последней главе руководства представлено описание PECS в связи с книгой Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение» (*B.F. Skinner: Verbal Behavior, 1957*). В работе Скиннера отражен скорее функциональный, нежели структурный анализ коммуникации. Мы рассмотрим каждый из этапов PECS в терминах «вербальных оперантов» (согласно

определенно Скэннера). Кроме того, мы покажем связь предложенных нами стратегий обучения с процессом перехода от одних вербальных оверлэпов к другим по мере освоения учениками этапов PECS.

Всех, кто проводит занятия с учениками, мы называем в этой книге педагогами, тренерами или преподавателями. Мы не имеем в виду конкретную профессию. Мы твердо уверены, что занятия по системе PECS и обучение общению всегда предполагают работу в команде, каждый член которой должен уметь использовать PECS; поэтому мы не будем проводить различий между разными членами команды.

Как пользоваться этим руководством

Данное руководство начинается с описания элементов, необходимых для создания эффективной среды обучения. После этого мы предлагаем наше определение целенаправленного общения и рассказываем об этапах обучения по системе PECS. Затем следует описание того, каким образом можно оценить имеющиеся у ученика коммуникативные навыки с помощью «Контрольного перечня основных навыков целенаправленного общения».

План обучения начинается с описания процесса подготовки к работе по системе PECS. Вы увидите, что предварительных условий для начала работы с PECS совсем немного. Тем не менее до начала занятий потребуются определенные действия со стороны педагога.

Описание каждого этапа обучения состоит из нескольких разделов, составляющих план обучения ребенка использованно PECS. С каждым разделом связаны особые «наглядные пособия», 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 тренируем определенный навык в определенный момент. Последовательность обучения навыкам, закрепленная в нашем учебном плане, отражает нормальный процесс развития речи. На каждом этапе ученик будет получать некий навык, на основе которого смогут развиваться другие навыки на последующих этапах работы.

В главе «Принцип пирамиды в обучении» вы прочтете о том, насколько важную роль в эффективном обучении играет правильное использование стратегий поощрения. Данная иллюстрация – это сигнал или напоминание для вас о том, какой новый навык необходимо поощрить должным образом.

Помните
о поощрении!





Структурированная учебная среда

Обстановка. Каждый этап начинается с занятий в условиях структурированной учебной среды. Такие занятия педагог проводит с использованием полного набора готовых «инструментов» и с учетом конкретной цели урока.

В разделе «Обстановка» даны ответы на вопросы «кто?», «что?» и «где?»: сколько педагогов участвуют в преподавании на данном этапе, какие материалы должны быть в наличии для проведения эффективного занятия, как должны располагаться педагоги и ребенок по отношению друг к другу.

Примечания

1. Рядом с таким «дорожным знаком» мы помещаем напоминания общего 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 общих чертах рассмотрены в главе «Принципы пирамиды в обучении», а в такой же главе, посвященной отдельным этапам обучения, дается их подробное описание.

Исправление ошибок

Несмотря на то что мы очень тщательно подходим к составлению планов занятий и стараемся предусмотреть все возможные затруднения, ученики будут иногда делать ошибки. Если такие ошибки появляются, мы должны владеть методикой их исправления. В рамках системы PECS используются две основные стратегии работы над ошибками: четырехшаговая процедура исправления ошибок и стратегия обратных шагов. Их описание вы найдете в этом разделе.

обратите
внимание ■



Этот «дорожный знак» предупреждает вас о необходимости обратить внимание на ваши собственные действия. Информация, которую мы даем в этом разделе, может показаться очевидной во время прочтения руководства, но, вероятно, ее будет легко урुстить из виду в ходе урока, когда вам придется учитывать множество других факторов. Если вам покажется, что занятия проходят не так, как вы ожидали, — может оказаться полезным перечитать этот раздел.

Неформальная учебная среда

Обстановка. В этом разделе описываются занятия, проводимые «не за столом». Мы стремимся к обобщению с самого начала обучения, поэтому из этого раздела вы узнаете, каким образом можно планировать и предвосхищать возможности общения в течение всего дня.

Оценка работы педагогов

Качество обучения ученика зависит от квалификации педагога, поэтому педагоги должны периодически оценивать собственные навыки и навыки коллег по реализации системы PECS. В описании каждого этапа вы найдете список важнейших для педагога навыков. Полный перечень представлен в Приложении Е.



Совмещение с дополнительными навыками

PECS является частью комплексной программы обучения общению. Мы описываем множество коммуникативных навыков, не входящих в учебный план программы обучения PECS. В этом разделе мы напоминаем читателю о том, какие дополнительные навыки необходимо тренировать у ученика параллельно с обучением навыкам, предусмотренным учебным планом PECS.



? Часто задаваемые вопросы

Уже многие годы мы получаем письма с вопросами о PECS. Мы посетили множество учреждений и семей, где применялась система PECS. Вопросы – это естественное следствие процесса оценки преподавателем результатов занятия. Мы составили список вопросов, задаваемых чаще всего, и даем ответы на них в конце описания каждого этапа.

Хорошие идеи

В этом разделе представлены идеи, облегчающие вашу работу по системе PECS. Даются советы по подготовке, систематизации и хранению карточек. Предлагаются варианты корректировки учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Как понять, что ученик усваивает урок? Как понять, делает ли ваш ученик успехи или сдает позиции? Единственный способ узнать об этом – систематическая оценка достижений ученика 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 дается формуляры (таблицы), которые помогут вам оценить успехи вашего ученика. Незаполненные бланки всех формуляров вы найдете в Приложении G.

На протяжении всей книги мы используем множество графиков, формуляров, контрольных списков и т.д. В руководстве дается образцы их заполнения, а пустые бланки представлены в Приложениях.



Цели	Пример	Адаптировано?						
1. Просьба о помощи								
Как		Дата	Труды	Помогает карточке на объекте	Помогает карточке на объекте	Обобщает объекте	Генерирует на карточке	Проверяет объекте
Используя								
Делая								
2. Просьба о помощи								
3. Просьба о помощи								
4. Оказание								
5. Обобщение		Объект	Помощь	Ученик				
6. Реакция на просьбу «Помощь»				Заинтересован в помощи обоих предметов				
7. Выявление инструкций				Дает неактивную карточку				
НАГЛЯДНЫЕ ИНСТРУКЦИИ				Оказывает конкретный предмет				
Разговор, когда кто-то смотрит на объект				Разговор естественно				
«Мои слова»								
«Слова»								
«Слова»								
«Действие»								
«Помощь предмету...» (информационный предмет)								
«Мои...» (информационный объект)								
«Помощь на объекте»								
«Помощь (на объекте)»								
ИНСТРУКЦИИ								
Разговор, когда кто-то смотрит на объект				Дает активную карточку				
«Мои слова»								
«Слова»								
«Слова»								
«Действие»								
«Помощь предмету...» (информационный предмет)								
«Мои...» (информационный объект)								
«Помощь на объекте»								
«Помощь (на объекте)»								
8. Передача от одного вида деятельности к другому				Заинтересован с помощью обоих предметов				
9. Соединение расписания	№ 1			Оказывает предмет и показывает				

Принцип пирамиды в обучении

Принцип пирамиды в обучении*

* По материалам книги «Принцип пирамиды в обучении аутистов» ("The Pyramid Approach to Education in Autism") Энди Бонди и Бет Сулзер-Азерофф (Andy Bondy, Ph.D. and Beth Sulzer-Azeroff, Ph.D.) (Pyramid Educational products, Inc., 2001).

Принцип пирамиды в обучении



Преподавание – очень сложный процесс. Было бы прекрасно, если бы он был простым. Учителя бы с легкостью применяли линейную модель, подобную ступенькам лестницы. Однако мы понимаем, что действительность гораздо сложнее и многограннее, чем любая линейная модель. Более реалистичная модель, описывающая элементы, необходимые для создания эффективной образовательной среды, известна под названием «Принцип пирамиды в обучении» (см.: Bondy, 2006; Bondy, Sulzer-Azaroff, 2001). Пирамида трехмерна и имеет широкое устойчивое основание, которое должно быть построено до того, как над ним будет надстраиваться вся остальная часть пирамиды. Каковы же ключевые элементы этого подхода?

Вспомните ваш первый опыт работы с детьми (или взрослыми) с аутизмом или другими комплексными нарушениями развития. Вам наверняка приходилось сталкиваться с такой ситуацией, когда ребенок производит множество действий, отнюдь не приводящих нас в восторг: толкается, пинается, бесцельно бегает туда-сюда, передвигает мебель и другие предметы в классе или дома, кричит, плачет, устранивает ветошки, причиняет боль себе или другим. В то же время, скорее всего, вы замечали, что многие навыки у него «отсутствуют» (например, целенаправленное общение, социальное взаимодействие, соответствующие возрасту игры, способность к смене ролей, умение уделять внимание важным, с вашей точки зрения, вещам). Таким образом, вы выделите ряд поведенческих нарушений, которые необходимо устранить, и вместе с тем видите необходимость восполнения множества навыков, отсутствующих у данного ребенка. Важнейшие вопросы, встающие перед учителем, планирующим занятия с таким новым учеником: «С чего начать? Следует ли мне бороться с одними чертами поведения или пытаться развивать другие?»

Один из традиционных подходов заключается в том, чтобы попытаться устранить неадекватное или мешающее поведение в надежде «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 спокойно сидит на стуле, сложив руки на коленях и глядя на учителя. С точки зрения поведенческого анализа такое мнение весьма спорно, поскольку оно подразумевает, что обучение невозможно до тех пор, пока не достигнут некий магический «подходящий момент». Мы знаем, что дети могут учиться в любой ситуации – хотя и не всегда тому, чему мы хотим их научить. Конечно, нам, учителям, «легче» выполнять нашу работу, если ребенок сидит на стуле и внимательно слушает, но упростить рабо-



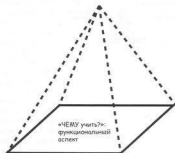
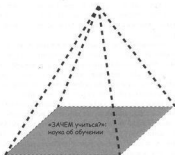
ту учителя – не наша цель. Наша задача при планировании обучения – определить, что нам нужно сделать, чтобы повысить эффективность занятий. Поведение некоторых детей может мешать им обращать внимание на учителя. Однако во многих случаях неадекватное поведение может стать следствием плохого планирования занятий. Мы предпочитаем разрабатывать уроки таким образом, чтобы ученик мог учиться, не обязательно прибегая к неэффективному или неадекватному поведению. Более того, как станет понятно из нижеприведенного описания, перед любой попыткой устранить нежелательное поведение (либо снизить частоту или интенсивность его проявления) мы должны сначала определить, почему возникает такое поведение, и затем заменить его на другое, соответствующее тем же целям ребенка, но более социально приемлемое.

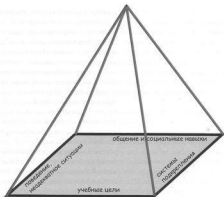
Термины «прикладной анализ поведения» (Applied Behavior Analysis, ABA) и «обучение на основе отдельных проб» (Discrete Trial Instruction, DTI) не являются взаимозаменяемыми. DTI – это одна из стратегий в рамках ABA.

В основании принципа пирамиды лежит прикладной анализ поведения – метод, разработанный в рамках науки об обучении. Исходное допущение прикладного анализа поведения (ABA) и принципа пирамиды в обучении заключается в том, что поведение связано с факторами среды (в том числе внутренними факторами индивидуума). Если мы сможем понять суть процесса обучения, мы будем лучше готовы к эффективному обучению новым навыкам.

Элементы основания пирамиды

Любому строению необходим прочный фундамент, и принцип пирамиды – не исключение. В основании пирамиды лежат четыре элемента, связанных с двумя общими вопросами: «**Чему** учиться?» и «**Зачем** учиться?». Разумеется, проблема поведения, неадекватной 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 наши функциональные цели. Наша цель при обучении детей с аутизмом и другими тяжелыми нарушениями развития должна быть такой же, как и при работе с любыми другими детьми: обучить их навыкам, которые позволят им по окончании школы получить хорошую работу и начать жить отдельно от родителей. Подчеркиваем: важно постоянно помнить, что мы учим ребенка чтению или математике не для того, чтобы в результате заявить: «Он умеет читать на уровне третьего класса», а потому, что умение читать и математические навыки помогут ему найти лучшую работу или обеспечат ему более независимую жизнь.

С вопросом функциональных целей связано и наше внимание к подбору функциональных материалов. Например, предположим, что в описании текущего уровня развития вашей новой пятилетней ученицы указано, что она не различает цвета. Увидев в индивидуальном учебном плане цель «Научить Мэри различать цвета», большинство учителей подготовят для Мэри урок о цветах. При стандартном подходе перед Мэри покажут красный и синий кубики и попросят: «Дотронься до красного кубика» (или проведут другой сложный вариант занятия такого типа). Нам как педагогов беспокоит тот факт, что занятия по подобной методике не очень увлекательны для преподавателя, а также не вызывают особого интереса у учеников (особенно у аутистов, не способных еще участвовать в занятиях только для того, чтобы сделать приятное

своему учителю). Однако вопрос заключается не только в том, насколько мотивирующим может быть подобное занятие, но и в том, какова связь этого занятия с другими важными навыками: как полученный навык будет использован в реальной жизни. Сомневаемся, что в повседневной жизни Мэри будет когда-либо сталкиваться с просьбами дотронуль до синих или красных кубиков.

Предположим, после обеда вы отправляете Мэри чистить зубы. Чтобы выполнить это задание, она должна пойти в ванную комнату и отыскать свою зубную щетку среди восьми щеток, принадлежащих ее одноклассникам. Скорее всего, ей нужно будет знать цвет своей зубной щетки. Приведут ли месяцы сидения за столом и выполнения задания типа «укажи на красный кубик» к автоматическому обобщению полученных навыков и их переносу на зубные щетки в ванной? Увы, практический опыт показывает, что такой перенос происходит далеко не всегда. Многие учителя сталкиваются с тем, что приходится учить ребенка распознавать цвета заново – на этот раз с зубными щетками в ванной. Очевидно, что умение Мэри чистить зубы – важный функциональный навык. Но мы не можем сказать того же об умении дотрагиваться до разноцветных кубиков. Существуют ли доказательства того, что обучение ребенка цветам с помощью кубиков более эффективно, чем обучение с помощью зубных щеток? Ответ прост: нет! Тогда хотелось бы спросить, почему же столь многие из нас начинают занятие с кубиков? К сожалению, наиболее вероятное объяснение заключается в том, что кубики использовать проще, чем зубные щетки. Мы уверены, что усилия, затраченные на подбор функциональных материалов (в данном случае – множества разноцветных предметов, значимых для Мэри), окупятся сторицей, поскольку позволят значительно снизить время, необходимое для полного усвоения навыка.

Мощные системы подкрепления

Второй базовый элемент основания пирамиды – это использование **мощных систем подкрепления**. Одна из проблем в данной области – необходимость признать, что не учителя, а сами ученики решают, что для них является поощрением. С этой проблемой связано также осознание того, что нам, возможно, не понравятся некоторые подкрепляющие стимулы, эффективные для ученика. Однако, несмотря на то что мы должны работать над развитием новых источников мотивации для ученика (примерно то же самое происходило когда-то с нами на уроках искусствоведения), подобные изменения требуют времени. Пока новые стимулы еще не стали эффективными, мы должны использовать все способы, доступные на данный момент (конечно, если они не опасны для ученика или других людей).

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



Каждый урок начинается с выявления возможной награды и сообщения о ней.



1/2 сек.

«Давай заключим сделку»

учитель/ученик =
начальник/подчиненный

естественной наградой ребенку, самому надевшему кроссовки, будет разрешение побегать на улице. Начиная обучать ребенка шнуровке кроссовок, мы используем стратегию «подкрепляющий стимул вначале», то есть сразу даем ребенку понять, каким образом его действие будет поощрено. Например, если Фибби бегает по комнате босиком, мы скажем: «Фибби, пойдем на улицу!» Затем, когда Фибби направится к двери, мы прибавим: «А чтобы пойти на улицу, нам надо надеть кроссовки!» Таким образом, когда Фибби все-таки завяжет шнурки, поощрением станет прогулка (а не какая-нибудь выбранная случайным образом награда вроде конфеты).

Конечно, мы также должны заметить, что, хотя поощрение за успешное завершение какого-либо действия должно быть как можно более естественным, во многих случаях подкрепляющий стимул потребуется уже в ходе выполнения задания. В нашем примере, в то время как Фибби завязывает шнурки (а это сложная последовательность действий), мы можем использовать небольшие дополнительные стимулы, хвалить ее или даже какими-либо знаками давая ей понять, как долго еще продлится задание. Такие небольшие поощрения мы определяем как «подкрепление в ходе выполнения задания».

Еще один важный вопрос, связанный с использованием подкрепляющих стимулов, касается выбора правильного момента для поощрения. Все мы понимаем, что поощрение должно следовать непосредственно за достижением цели – усвоением навыка. Хотелось бы уточнить значение слова «непосредственно»: мы имеем в виду то, что задержка поощрения более чем на полсекунды приводит к снижению эффективности подкрепляющего стимула! При обучении любому новому навыку, в том числе и с помощью шагов PECS, учитель должен найти возможность обеспечить положительную обратную связь в течение полсекунды после его освоения.

Со скоростью поощрения связаны также факторы дифференцированного использования подкрепляющих стимулов. Здесь имеется в виду, что мы можем поощрять одно действие, но не поощрять другое или же подкреплять разные действия с различной силой. В последнем варианте поощрение последует за любой реакцией, но одна из них, связанная с наибольшим подкреплением, будет предпочтительна. Таким образом, мы в любом случае обеспечиваем позитивный фон, но при этом показываем, что «эта реакция лучше, чем та».

Взаимодействие с учениками – один из важнейших аспектов принципа пирамиды. Мы считаем, что ученикам следует предлагать «заключить сделку». Зачем же заключать сделки с учениками? Дело в том, что учителя ожидают от учеников, что те будут учиться. Обучение связано с изменением поведения, то есть после урока ученики должны уметь делать нечто, что они не могли выполнить до урока (например, сказать что-то, использовать новую картинку, застегнуть пуговицы на пальто, прочесть наизусть Геттисбергскую речь и т.д.). Значит, учителя хотят, чтобы ученики что-то сделали (выучили) для них! Таким образом,

Что я буду делать?
Сколько я за это получу?
Когда зарплата?
Есть ли льготы?
Можно ли брать «отгулы»?



отношения между учителем и учеником похожи на отношения между начальником и подчиненным: начальник ожидает, что подчиненный сделает что-то (какую-то работу) для него. Когда мы взаимодействуем с учениками, мы играем роль «босса». В то же время, являясь школьными учителями, мы тоже работаем на кого-то – на нашего начальника. Будучи работниками, мы имеем определенные ожидания относительно наших отношений с начальством, которые, как мы полагаем, важно перенести и на ситуацию нашего общения с учеником. Если я не знаю, сколько мне заплатят за работу, я не возьмусь за нее. В работе с учениками мы используем такое же простое правило: нет поощрения – нет урока!

Так, перед тем как наняться на работу, мы хотим знать, сколько нам заплатят и когда, сколько дней отпуска нам положено и т.д. Более того, даже если мы обладаем прекрасными вербальными навыками (полагаю, что и наш босс тоже!), мы требуем составления контракта в письменной форме, то есть настаиваем на наглядном подтверждении сделки. Мы считаем, что те условия, которые важны и ценны для нас, должны действовать и для наших учеников. Они тоже заслуживают того, чтобы до начала урока знать, какова возможная награда (то есть «подкрепляющий стимул вначале!»), когда они получат ее и когда они смогут отклонить в ходе урока. И им тоже необходимо наглядное подтверждение их «сделки» с нами! Наверное, пока данное требование кажется вам невыполнимым, но к концу книги вы увидите, насколько легко реализовать эту цель.

Общение и социальные навыки

Следующий элемент пирамиды – целенаправленное **общение** и **социальные навыки**. Общение предполагает определенные типы взаимодействий между людьми. Мы предлагаем следующее определение целенаправленного общения:

поведение (его форма определяется обществом), направленное на другого человека, который, в свою очередь, обеспечивает связанное с этим поведением прямое или социальное поощрение.

В данном определении мы описываем взаимодействие между тем, кто «говорит», и тем, кто «воспринимает», независимо от того, используется ли при этом речь. Если отсутствует «слушатель», то действие – даже включающее в себя произведение каких-либо звуков – не может быть коммуникативным.

Мы выделяем две основные причины, или функции, побуждающие нас осуществлять общение. В некоторых ситуациях мы просим

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 Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение» (1957).

инициатива/реакция/имитация

или требуем чего-либо. Я могу попросить вас привести стакан сока или уйти. Результатом, или следствием, такого типа коммуникации будет прямое подкрепление. С другой стороны, иногда ребенок, увидев что-то интересное, может произнести название предмета или события не для того, чтобы попросить эту вещь, а для того, чтобы начать с кем-нибудь простой разговор (например, чтобы мама ответила: «Да, это красивая роза!»). В таком случае результат по своей сути социален. Когда мы работаем с маленькими детьми-аутистами, мы отмечаем, что для них социальные подкрепляющие стимулы обычно не являются эффективной мотивацией. Таким образом, при выборе типа урока по общению мы должны исходить из того, какие типы подкрепляющих стимулов эффективны для конкретного ученика.

Помимо результатов общения, также важно учитывать обстоятельства, или условия, в которых происходит это общение. Иногда, заметив человека с вешечем в руке, мальчик может внезапно сказать: «Печенье!» В других случаях ребенок скажет «печенье», только если его спросят: «Чего тебе хочется?» или «Что ты видишь?». Наконец, ребенок может сказать «печенье» только тогда, когда кто-то произносит это слово и предлагает ребенку повторить его. В каждой из этих трех ситуаций ребенок говорит слово «печенье». Хотя форма неизменя, все ответы по сути представляют собой разные типы поведения. Таким образом, проявление инициативы – это не то же самое, что реакция на подсказку или имитация. Эти три типа поведения изначально усваиваются независимо друг от друга (всеми детьми, не только детьми с нарушениями развития). То есть на ранней стадии языкового развития усвоение одного типа поведения (например, повторение сказанного слова) не приводит автоматически к появлению других типов: инициативного произнесения или реакции на подсказку (то есть может не произойти обобщение этих типов реакции). Мы видим, что со временем и с опытом обобщение осуществляется все быстрее, но, пока этого не произошло, мы должны планировать обучение каждому навыку в отдельности.

Общение осуществляется в двух направлениях. Мы можем уделять огромное внимание совершенствованию способности ребенка просить желаемое и задавать вопрос, но мы также хотим, чтобы ребенок воспринимал обращение к нему с нашей стороны. Переход от осуществления общения к пониманию коммуникации со стороны других на ранней стадии языкового развития также не происходит автоматически. Ребенок может понимать слово, но не уметь его использовать, но он может и научиться говорить его, при этом не понимая то же слово, когда его произносят другие.

В нашем обществе речь является наиболее распространенным и, что очевидно, наиболее предпочтительным средством общения. Однако даже те из нас, кто умеет разговаривать, используют и другие формы коммуникации, чтобы усилить впечатление, производимое нашими словами: мы меняем выражение лица, положение тела, интонацию и модуляцию голоса. Жесты могут быть формализованы и объединены в

язык жестов. Более того, мы используем печатные средства для того, чтобы читать и писать, а также понимаем огромное количество визуальных знаков и сигналов окружающей среды (огни светофора, дорожную разметку, стрелки и т.д.). Должно ли развитие речи непременно предшествовать использованию 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 ученик не умеет общаться, мы можем выбрать различные подходы к обучению в зависимости от того, какому типу коммуникации мы собираемся его обучать.



Предотвращение и исправление поведения, неадекватного ситуации

Последний элемент основания пирамиды связан с *предотвращением и исправлением поведения, неадекватного ситуации (ПИС)*. 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 конкретного поведения.

Выделяются три основных типа функций:

- 1) поведение, позволяющее **получить доступ** к определенному типу поощрений (внимание, материалы, сенсорная стимуляция, различные действия);
- 2) поведение, позволяющее **избежать** определенных результатов (социальных, физических или материальных последствий);
- 3) поведение, **вызванное** определенными событиями, включая отсутствие или резкое сокращение ожидаемого поощрения, появление боли и др. или наличие мощных поощрительных стимулов.

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

Это означает, что если ребенок бьет себя по голове, чтобы привлечь внимание, – тогда его нужно научить спокойно просить внимания у других. Если ребенок бьет себя по голове, чтобы избежать выполнения

ФЭАП = функционально эквивалентное альтернативное поведение

какой-либо задачи, то его, возможно, нужно научить просить о помощи или о перерыве в занятии. Если ребенок бьет себя по голове, по-

тому что только что кто-то сказал ему, что на улице дождь и нельзя идти гулять, – значит, ему нужно научиться ждать. Следует учесть, что замещающее поведение должно выполнять ту же функцию, что и ПНС.

Существует множество эффективных стратегий предотвращения, в том числе изменение условий, как правило, приводящих к проявлению ПНС. Успешные варианты вмешательства также включают запланированные прямые реакции при возникновении ПНС и стратегии, поощряющие отсутствие ПНС или проявление адекватного поведения.

Элементы вершины пирамиды



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



Обобщение

Планируя обучение новому навыку, мы должны понимать, каким образом этот навык поможет нашему ученику сразу же или в будущем стать более самостоятельным. Другими словами, мы должны знать, какова наша цель. Будет ли этот навык использоваться как «ступенька» на пути к следующему навыку? Или же мы будем преподавать его после того, как будет усвоен более общий навык? Один из уникальных аспектов принципа пирамиды – особое внимание к проблеме обобщения с самого начала урока. Мы полагаем, что нельзя сначала работать над усвоением навыка и только потом задумываться об обобщении; напротив, важно еще до начала занятия знать, к каким результатам в будущем оно должно привести.

Разработано множество стратегий поддержки процесса обобщения на ранних этапах обучения. Большинство таких стратегий предполагает постепенные, незначительные изменения, которые накапливаются с течением времени и приводят в итоге к значительному улучшению поведения. Суть заключается в том, что изменения должны быть

достаточно заметными для того, чтобы учитель понимал, что они произошли, но при этом не очень большими, чтобы ученик не заметил разницы. Внесение таких постепенных изменений в ходе занятия – один из ключевых аспектов всей модели.

Можно выделить два типа таких изменений. Во-первых, мы можем производить изменения в факторах «стимулов». Факторы стимулов связаны с «другими» людьми, присутствующими при реализации навыка (может ли ученик произвести данное действие без внимательного наблюдения со стороны учителя или в присутствии большого количества людей?). Факторы стимулов также связаны с местом, где производится действие (может ли ученик сделать бутерброд на разных кухнях?), а также – с тем, может ли ученик производить данное действие независимо от времени суток (попросит ли он пить в любой момент, когда ему захочется, или только во время еды?). Кроме того, факторы стимулов связаны с типами материалов, используемых при применении нового навыка (например, может ли ученик показать или найти и красную чашку, и красную зубную щетку, и красное пальто, и красный стул?). В этой связи мы рассматриваем также ряд факторов окружающей среды (приветствует ли ученик других людей и тогда, когда они входят в комнату, и тогда, когда входит он сам?).

Во-вторых, мы наблюдаем за изменениями факторов реакции ученика, таких как число реакций, процент успешности, продолжительность, сложность, точность, долговременность и скорость. Например, вы научили ребенка, как можно помочь работе школьной канцелярии: раскладывать почту по личным ящикам учителей. Однако, перед тем как вы посчитаете навык «освоенным», вы должны оценить факторы реакции. Может ли ребенок правильно положить один конверт или разобрать всю стопку? Быстро ли он раскладывает письма и может ли заниматься этим достаточно долгое время? Может ли он разложить письма только тех учителей, чье имя начинается с буквы «С»? Насколько точно он выполняет задание? Даже если он может сортировать почту 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:
 - а) необходимая дистанция при наблюдении
 - б) число присутствующих при выполнении задания
2. Место
3. Время суток
4. Типы материалов
5. Изменения в окружающей среде:
 - а) ученик входит в комнату/кто-то другой входит в комнату
 - б) инициатива / реакция



Разработка эффективных занятий

Наш следующий шаг при планировании обучения – рассмотрение факторов, связанных с *организацией эффективных занятий*. Для каждого отдельного навыка существует наиболее подходящий тип занятий. При выборе типа занятия мы руководствуемся тем, какие элементы будет включать урок.

1. Сравнительно прямые инструкции и простые реакции, инициированные учителем. В этом случае мы используем формат *отдельных проб*.

Примеры:

- «Как тебя зовут?»
- «Проведи линию от А до Б».
- «Дай мне квадратное печенье».



2. Навыки, представляющие собой ряд отдельных реакций, следующих друг за другом в определенном порядке и, как правило, инициированных учителем. В таком случае мы используем формат *последовательности*.

Примеры:

- помыть руки
- закончить художественную поделку
- убрать столовое серебро



3. Действия, инициированные ребенком в ответ на естественным образом возникающие стимулы со стороны физической (предметы) или социальной (люди) среды. В этом случае мы используем формат урока, инициированного учеником (в том числе ситуативные уроки).

Примеры:

- попросить воды, когда хочется пить
- поприветствовать подругу, увидев ее
- прокомментировать внезапный громкий звук



Поскольку рано или поздно каждый ученик столкнется со всеми типами уроков, учителя должны разработать эффективные стратегии обучения для каждого из этих типов. При этом данные факторы должны быть объединены с другими элементами принципа пирамиды, например, с вопросами выделения функциональных целей. Так, в ходе некоторых занятий потребуются неоднократное повторение действия, в то время как на других уроках повторение одного и того же действия несколько раз подряд будет выглядеть неестественно. Когда ребенок учит-

ся засыпать моющее средство в посудомоечную машину, бессмысленно заставлять его повторять это действие множество раз, а потому мы должны будем распределить обучение на несколько этапов в течение одного дня или даже нескольких дней. Если ученик учится надевать футболку, важно, чтобы он делал это в подходящее время, например, мы можем попросить его сменить футболку перед уроком физкультуры. Бессмысленно было бы просить его надеть футболку, а затем снять ее, потом опять надеть, опять снять и т.д., потому что в «реальной жизни» ему вряд ли придется когда-либо так делать.

С другой стороны, если ученик решает математические примеры, было бы разумно решить несколько примеров подряд, а не по одному примеру в день. Когда он вынимает чистую посуду из посудомоечной машины, стоит попросить его разложить всю посуду по местам, а не ставить на место только что-нибудь одно каждый раз, когда он разгружает посудомоечную машину.

Конкретные стратегии обучения

При разработке подробных планов уроков мы должны учитывать возможности применения *конкретных стратегий обучения*. Большинство уроков включают в себя этап, когда учитель помогает ученику выполнить некое действие. Такая помощь может выражаться в различных *подсказках*: вербальных, жестовых, имитационных или физических. Мы считаем, что урок успешен, если по его окончании ученик становится способным выполнять нужное действие без нашей помощи; следовательно, наша цель – исключить все подсказки, которые используются в качестве помощи ученику. Как только подсказки исключены, навык реализуется в ответ на естественные признаки среды, физической, социальной либо внутренней. Такие признаки называются различительными стимулами, потому что теперь они обладают стимульным контролем над новым навыком (то есть запускают соответствующее навыку поведение как стимул). Например, если мы работаем с учеником, который способен повторять слова, мы можем показать ему яблоко и произнести название этого предмета. В ответ ребенок тоже скажет «яблоко»: он симулирует наше действие. Позже нам нужно будет лишь показать яблоко, чтобы ребенок произнес соответствующее слово: это значит, что стимульный контроль перешел от слова-модели к самому предмету.

Мы проводим различие между *подсказками* и *сигналами*. Если ученик производит действие в ответ на *подсказку*, мы должны работать над ее исключением. Если же ученик производит действие в ответ на сигнал, мы не должны устранять его. Например, ученики средней школы знают, что, когда прозвонит звонок, нужно идти в класс. Некоторым ученикам необходимо также наше вербальное напоминание («Иди в класс!»). Такое напоминание представляет собой подсказку, и мы надеемся, что со временем необходимость в ней отпадет; в то же время



Исключите подсказки,
если действие производилось
в ответ на естественные сигналы.

сигнал (звонок) мы убирать не собираемся. Еще один пример подобной дифференциации – дорожный знак «Стоп», который можно рассматривать и как подсказку, и как сигнал. Необходимо ли постепенно устранить необходимость в знаках «Стоп», ожидаем ли мы, что все водители со временем запомнят, на каких перекрестках они обязаны останавливаться? Естественно, нет! Таким образом, в этом случае мы рассматриваем знак как сигнал, а не как подсказку. В то же время, когда вы учите вашего ребенка-подростка водить машину, вам, возможно, придется *подсказывать* ему остановиться у знака «Стоп» («Смотри, вот знак “Стоп” – тормози!»). Но мы не разрешим нашему ребенку самому водить машину, пока он не научится самостоятельно реагировать на сигнал (дорожный знак) и не исчезнет необходимость в дополнительных подсказках.

Существует несколько стратегий, направленных на исключение подсказок, причем действие в этих случаях остается под контролем естественных условий (сигналов). Среди таких стратегий – постепенное устранение, иерархия подсказок (от больших к меньшим или наоборот), задержка подсказки (постоянная или увеличивающаяся), стратегии формирования цепочки (прямые и обратные цепочки).

Формирование – еще одна полезная методика обучения. В чистом виде в ней не используются подсказки. Вместо этого стратегия формирования построена на постепенном изменении подкрепляющих критериев. Мы считаем, что к этой стратегии прибегают недостаточно часто, в значительной степени потому, что в ней не применяются те типы активных подсказок, которые многим из нас удобно использовать в ходе занятия.

Минимизация и исправление ошибок

Самые эффективные уроки – те, на которых ученик делает мало ошибок. Конечно, практически невозможно исключить ошибки полностью. Поэтому следующий элемент нашей модели – *минимизация и исправление ошибок*. Уроки, основанные на последовательности небольших постепенных изменений, позволяют минимизировать число ошибок и повысить восприимчивость ученика к подкрепляющим стимулам. Когда ошибки все-таки случаются, мы должны выбрать соответствующую стратегию исправления исходя из того, какой тип урока мы преподаем. Стратегия исправления должна способствовать усвоению навыка, а не просто решать проблему, возникшую в результате ошибки. Например, если у ученика не получается завязать шнурки, я могу сделать это за него, таким образом решив проблему, но ничему новому ученик в результате не научится (разве что тому, что я могу решать его проблемы за него!).

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



ем или любым другим способом указываем на правильное решение. Затем мы должны помочь ученику выполнить правильное действие. Однако на этом этапе не стоит сильно поощрять ученика, чтобы у него не возникла зависимость от только что полученной подсказки. Вместо этого мы предлагаем переключиться на другое задание, несложное, быстрое и посылное для ученика (если таких заданий мало, небольшой перерыв может оказаться столь же эффективным). Затем мы повторим первую часть урока и даем мощный подкрепляющий стимул в случае правильного ответа.

4 шага:

1. Смоделировать/показать
2. Подсказать
3. Переключиться
4. Повторить

Например, во время утреннего общего 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 произойдет и Майк ответит: «Среда», мы можем быть чуть более уверены, что Майк усваивает урок. Однако многие дети, как с нарушениями, так и без, используют стратегию «правильный ответ – тот, который оказался правильным в прошлый раз». Для того чтобы исключить возможность 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, если Майк ответит: «Среда», это будет именно ответом на вопрос, а не реакцией на заданную воспитателем модель или повторением предыдущего ответа.

Шаг	Педагог	Ученик
	«Какой сегодня день?»	«Вторник»
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	«Нет, сегодня среда»	«Среда»
ПОДСКАЖИТЕ	«Какой сегодня день?»	«Среда»
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«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 в момент ее обнаружения. 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 моем классе, но он оставил кран в ванной открытым, и я прошу его пойти и выключить воду), то, скорее всего, ошибка сохранится 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 подкрепляющий стимул, который будет эффективным, но не таким мощным, как если бы ученик полностью выполнил последовательность самостоятельно.

Предвосхищающая подсказка. В некоторых случаях невозможно вернуться назад к нужному этапу последовательности. Например, если мы пытаемся научить кого-либо пользоваться общественным транспортом и наш ученик забывает купить у водителя билет, мы не сможем остановить автобус, сойти и начать все заново. Вместо этого мы должны **предвосхищать** ошибку при следующей возможности и предоставить подсказку, которая позволит избежать ошибки (и постепенно с течением времени добиться устранения этой подсказки).

Сбор и анализ данных

Важнейшим элементом поведенческой или образовательной модели является принятие решений на основе оценки проделанной работы. Основные вопросы, который должен задавать себе любой учитель после каждого урока: «Насколько хорош этот урок? 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. Полезную информацию также можно получить из других источников, например, от коллег, родителей и одноклассников ученика. 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 подкрепляющих стимулов. Наверное, наиболее важной наградой — следствием сбора и анализа данных — станет возможность повысить эффек-

Обратный ход

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

Предвосхищение

Зная о вероятности ошибки, предвосхищать ее и дать подсказку, чтобы предотвратить появление ошибки.

Данные

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

тивность урока с их помощью. Если данные не используются конструктивно, мы, как правило, перестаем собирать их, чтобы не тратить время зря. Для анализа некоторых уроков достаточно данных о проценте правильных действий, для других лучше подойдет данные о скорости, продолжительности, интенсивности, точности, количестве подсказок и т.д. Решение о том, сколько необходимо данных, как часто их нужно пересматривать и какие возможные изменения могут быть сделаны в связи с полученными результатами, принимаются совместно всей командой, работающей с учеником (а не отдельными ее членами).

Тип собираемых данных должен отражать широкий спектр факторов, имеющих значение для уроков различного типа. В некоторых ситуациях наиболее важны частота и скорость выполнения действия. В других случаях центральным элементом урока может стать продолжительность, интенсивность, сложность или точность выполняемых действий. Наконец, мы можем наблюдать за тем, как разворачивается поведение в ходе занятия, или оценивать результат урока (чистая комната, аккуратно написанное письмо, полоска-предложение с тремя карточками в правильном порядке по системе PECS и т.д.).

Связи между элементами пирамиды

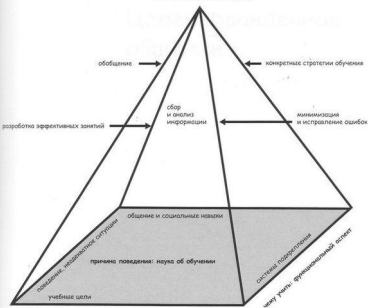
Принцип пирамиды представляет собой комплексную модель факторов, необходимых для обеспечения максимальной эффективности уроков в различных условиях. Мы рекомендуем учителям именно тот порядок реализации элементов модели, в котором они представлены в этой главе. Таким образом, перед попытками уточнить такие тонкие аспекты, как предоставление подсказок или исправление ошибок, важно удостовериться в наличии мощных систем подкрепления. Обучение ключевым навыкам функциональной коммуникации необходимо еще до разработки каких-либо масштабных планов управления поведением ученика. Во многих классах и других образовательных средах, где используется принцип пирамиды в обучении, описание наиболее важных аспектов помещено на видное место, чтобы все члены команды могли в равной степени ознакомиться с самой необходимой информацией, касающейся ученика.

Урок по системе PECS в целом состоит из тех же элементов, что и любой другой урок. Сначала выявляется подкрепляющий стимул, ассоциирующийся с преподаваемым навыком, и ученику ясно дают понять, что такой стимул существует. Затем мы должны определить необходимый тип урока, что приводит к выбору возможных стратегий подсказки или формирования. Мы должны предвосхитить ошибки, возникновение которых возможно при данном типе занятия, и запланировать соответствующую стратегию исправления ошибок. Мы должны обеспечить своевременное поощрение в объеме, необходимом для обучения навыкам и развития самостоятельности в долгосрочной перспективе. Мы должны собрать соответствующие данные, чтобы подтвердить

эффективность выбранных стратегий или подобрать необходимые альтернативные стратегии обучения. На тот случай, если проявится неадекватное поведение, у нас должна быть система, позволяющая выявить функцию этого поведения, понять, как на него реагировать, как его предотвратить и каким образом поощрять функционально эквивалентные альтернативные варианты поведения.

На всех этих этапах требуется сильная, слаженная команда профессионалов и обеспечение обучения и поддержки родителей. Если у нас нет учителей необходимой квалификации, мы не можем ожидать успехов от учеников. Принцип пирамиды предоставляет учителям и родителям схему решения проблем, с помощью которой они могут разрабатывать и анализировать эффективные уроки, в том числе для самых трудных учеников.

как учить: разработка занятий



Целенаправленное общение

Цели и задачи

Цели и задачи целенаправленного общения. Цели общения – это те результаты, которых человек хочет достичь в процессе общения. Задачи общения – это те действия, которые человек должен совершить, чтобы достичь этих целей.

Целенаправленное общение

Цели и задачи целенаправленного общения. Цели общения – это те результаты, которых человек хочет достичь в процессе общения. Задачи общения – это те действия, которые человек должен совершить, чтобы достичь этих целей.

Цели и задачи целенаправленного общения. Цели общения – это те результаты, которых человек хочет достичь в процессе общения. Задачи общения – это те действия, которые человек должен совершить, чтобы достичь этих целей.

Цели и задачи целенаправленного общения. Цели общения – это те результаты, которых человек хочет достичь в процессе общения. Задачи общения – это те действия, которые человек должен совершить, чтобы достичь этих целей.

Цели и задачи целенаправленного общения. Цели общения – это те результаты, которых человек хочет достичь в процессе общения. Задачи общения – это те действия, которые человек должен совершить, чтобы достичь этих целей.

Целенаправленное общение

Что такое общение?

Маленький мальчик пытается дотянуться до тарелки с печеньем, но случайно сталкивает ее на пол с кухонного стола. Ребенку около 15 месяцев, и он развивается вполне нормально. Он останавливается, удивленно охает и смотрит на мать. Когда она поворачивается к сыну, тот смотрит на рассыпавшееся печенье – и снова на нее. Он будет смотреть то на мать, то на печенье, пока она сама не заметит печенье и не отреагирует. 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 для начала ситуацию, в которой общение не происходит. Маленький мальчик входит в гостиную и сразу же направляется к телевизору. Он не замечает отца, который сидит рядом. Мальчик берет видеокассету с полки, вставляет ее в видеомагнитофон, включает телевизор и начинает смотреть фильм. Является ли это примером общения? Мы полагаем, что нет. Как вы помните, мальчик не знал, что его отец находится в комнате. Его действия были обусловлены элементами окружающей обстановки (кассета, телевизор, видеомагнитофон и т.д.), а в результате этих действий он получил вознаграждение (просмотр фильма). Действия ребенка были направлены на различные предметы окружающей обстановки. Он проделал бы те же действия, если бы его отца не было в комнате, то есть действия ребенка не зависели от присутствия отца.

Действия, направленные на окружающую обстановку и приводящие к приятному результату, не являются коммуникативными! Подобный вывод по душе не всем. Ведь когда отец наблюдает за сыном, он, возможно, понимает, что ребенок хочет посмотреть видео или что ему нравится конкретный фильм, то есть, наблюдая за действиями сына, отец может интерпретировать смысл этих действий. Однако наша способность интерпретировать действие не означает, что это действие коммуникативно. Наша способность интерпретировать поведение другого человека не меняет природу этого поведения. Общение – это нечто большее, нежели просто действие, направленное на элемент окружающей обстановки.

Рассмотрим другой сценарий. Маленькая девочка заходит в гостиную и видит сидящую там мать. Девочка подходит к матери и говорит: «Хочу фильм!» Мать встает, подходит к телевизору, вставляет кассету в видеомагнитофон 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 мальчик: смотрит фильм. Однако в этом сценарии общение имело место, так как действия девочки были направлены на мать, а не на какой-либо конкретный элемент обстановки (видеомагнитофон). Таким образом, для общения необходимы как минимум два человека, причем действие одного из них **должно быть** направлено на другого, который, в свою очередь, соответствующим образом реагирует на действие первого. В данном случае действие девочки было направлено на маму, которая обеспечила дочери доступ к видеофильму. Какова роль человека, на которого направлено общение, то есть «слушатель»? В нашем примере роль матери заключалась в том, чтобы предоставить дочери желаемое – фильм. Мы можем расширить наше определение общения:

Общение 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?

Планируя обучение ребенка общению, мы в первую очередь должны оценить все условия, которые могут повлиять на его навыки общения. Например, некоторые дети очень «обсатливы», и, видимо, основная цель общения для них – просто взаимодействие с другими людьми. В других случаях ребенку необходимо или хочется что-то конкретное, и он знает, что самый простой способ получить это – попросить маму или папу. Некоторые дети прекрасно умеют сами обращаться к окружающим; есть дети, которые, напротив, предпочитают подождать, пока кто-нибудь другой не начнет взаимодействие. Таким образом, мы должны понимать, **почему и когда** (при каких 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 назвала желаемый результат), мы назовем такой тип общения просьбой. *Непосредственным* результатом для девочки стало нечто материальное, конкретное, желаемый предмет.

Существует ли другой тип «наград» за общение? Представьте себе маленького мальчика, сидящего на высоком детском стульчике в гостиной. Он смотрит в окно и внезапно говорит матери: «Машина! Машина! Машина!» Чего он хочет? Возможно, он хочет, чтобы мать вышла на улицу и принесла ему машину? Нет, ясно, что он хочет чего-то другого. Мы продолжаем наши наблюдения и слышим, как мать отве-

Наш подход к определению общения основан на материалах работы Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение» (1957).

чает: «Да, мой хороший, это машина, грузовик!» Понятно, что ребенку хотелось привлечь внимание матери и получить подтверждение того, что он увидел. То, что ему нужно от матери, носит социальный характер: это внимание, похвала, видимые признаки ее явного удовольствия от разговора с ним. В результате подобного общения он не получает ничего материального – такого как видеокассета, которую просила девочка. Он обратился к матери с комментарием и получил в ответ социальную реакцию.

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

Таким образом, мы можем выделить две основные цели (или функции) общения: просьбы и комментарии. Когда мы собираемся провести урок, посвященный общению, в первую очередь мы должны понять, какова цель акта общения для ребенка. Кроме того, на цели нашего урока может повлиять все, что мы знаем об ученике. Например, мы знаем, что для очень маленьких детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями социальные поощрения, как правило, не очень эффективны. Поэтому при работе с такими детьми начинать занятия с развития навыков общения, ориентированных на функцию комментирования, может оказаться непросто. Скорее всего, для маленького ребенка-аутиста будет полезнее, если мы начнем с обучения тому, каким образом он может **попросить** наиболее важные награды.

Когда мы общаемся?

На процесс обучения навыкам общения оказывают большое влияние и другие факторы. Помимо анализа последствий общения, мы также должны рассмотреть условия, предшествующие какому-либо поведению. Итак, каким же образом различные обстоятельства влияют на то, под каким углом мы рассматриваем определенные навыки общения?

Бет стоит в классе и ждет, когда ее ученики вернутся после перемены. Она ест попкорн из миски. Сара входит в комнату, видит Бет и попкорн и немедленно говорит: «Попкорн!» Бет дает ей немного попкорна. Вскоре в класс входит Шон. Он подходит к миске с попкорном

и пытается взять немного, но Бет не разрешает ему схватить горсть попкорна и терпеливо ждет, пока он не заявит обещание. Он молчит, пока она не спрашивает: «Что ты хочешь?». Он мгновенно отвечает: «Попкорн!». Она дает ему немного попкорна. Натан ходит в комнату и подходит к миске с попкорном. Он пытается взять немного. Когда Бет спрашивает, чего он хочет, он молчит. Наконец она просит: «Скажи "попкорн"». Он немедленно произносит: «Попкорн!», и она дает ему горсть.

Отметим некоторые общие черты в поведении детей. Все они сказали слово «попкорн», и все получили немного лакомства. Однако мы понимаем, что на самом деле поведение каждого из детей немного отличалось от поведения остальных. Сара проявила инициативу: она увидела нечто и захотела это, увидела кого-то, с кем можно было пообщаться, и спонтанно сказала что-то. Шон произнес слово «попкорн» только в ответ на намек или подсказку Бет («Что ты хочешь?»). Натан же ответил только тогда, когда Бет использовала конкретный тип подсказки: она произнесла слово «попкорн», которое он затем повторил. Таким образом, хотя все дети сказали слово «попкорн», один из них проявил инициативу, другой отреагировал на подсказку, а третий воспроизвел заданный образец. Это три разных типа поведения.

Условие	Поведение	Результат	Тип навыка
Желание посмотреть видео	«Видео»	Видеокассета (материальный)	Спонтанная просьба
Прямой вопрос: «Что ты хочешь?»	«Видео»	Видеокассета (материальный)	Просьба в ответ на подсказку
Речевая модель просьбы	«Видео»	Видеокассета (материальный)	Просьба-повтор
Слышит звуки машины	«Машина»	Внимание/ подтверждение со стороны матери (социальный)	Спонтанный комментарий
Слышит звуки машины и вопрос: «Что ты слышишь?»	«Машина»	Внимание/ подтверждение со стороны матери (социальный)	Комментарий в ответ на подсказку
Слышит звуки машины и речевую модель	«Машина»	Внимание/ подтверждение со стороны матери (социальный)	Комментарий-повтор

Подсказка ≠ спонтанность ≠ повтор

Для обучения было бы прекрасно, если бы эти типы поведения автоматически выводились друг из друга. К сожалению, наши представления о нормальном языковом развитии и общих принципах обучения приводят нас к выводу, что это невозможно. Нормально развивающиеся дети осваивают каждый из этих типов коммуникативных навыков независимо от остальных. На определенной стадии развития дети все же становятся способными к генерализации: использованию расширяющегося словарного запаса во всех типах общения. Однако, когда мы начинаем занятия с детьми, имеющими проблемы в общении, нам приходится планировать обучение каждому навыку отдельно и думать о том, как поощрить обобщение. Один тот факт, что ребенок способен повторить произнесенное слово или правильно отреагировать на подсказку, не гарантирует того, что он сможет использовать это же слово спонтанно (в качестве просьбы или комментария).

**Три разных навыка 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. Из некоторых инструкций дети немедленно извлекают пользу, например, когда мы говорим: «Твое печенье на столе» или «Возьми большой мяч и иди играть». Функциональные инструкции предполагают наличие соответствующих естественных последствий их выполнения. Например, если мы говорим: «Подойди к двери» или «Подойди к холодильнику», каждая из этих инструкций подразумевает что-то еще, непосредственно вытекающее из данного действия. Приближение к двери нужно, чтобы в нее выйти (функциональная цель), а приближение к холодильнику – чтобы открыть его и достать что-нибудь вкусное.

Иногда мы даем ребенку инструкции, когда хотим чего-либо сами. Например, отец хочет пить и просит дочь: «Принеси мне газировки, пожалуйста». Папа получит напиток только в том случае, если

дочь понимает, о чем он попросил. Но что получит дочь в результате общения? Можно надеяться, что отец вежливо поблагодарит ее за то, что она принесла ему напиток. Помните, что не для всех «особых» детей вежливая похвала будет хорошей мотивацией. Скорее всего, обучение таких детей выполнению функциональных инструкций будет более успешным, нежели попытки научить их выполнять те инструкции, основную пользу от которых получает преподаватель. Необходимо также учитывать уровень сложности самой инструкции. Педагоги часто задают простые вопросы (например: «Как тебя зовут?», «Где твой карандаш?») и дают простые инструкции («Идите в спортзал!», «Встаньте в ряд!», «Достаньте карандаши!»). Иногда такие инструкции даются в простой форме, иногда они являются частью более сложных предложений («Сегодня идет снег, поэтому наденьте шапки до того, как мы пойдем на улицу»). Более сложные инструкции могут состоять из нескольких элементов, на которые ребенок должен обратить внимание («Возьмите спортивные костюмы и кроссовки и встаньте в ряд у двери»).

Повторим, что было бы замечательно, если бы эти два навыка (использование и понимание речи) развивались совместно и автоматически. Тщательные наблюдения, однако, приводят к выводу, что авто-



матического перехода от использования к пониманию (или наоборот) не происходит.

Нам всем приходилось иметь дело с детьми, которые понимают произнесенное слово, но не способны использовать то же самое слово. Например, Джон может адекватно отреагировать на просьбу взять ложку, но, когда ему нужна ложка, чтобы съесть мороженое, он не способен произнести это слово. С другой стороны, специалисты обнаружили, что у очень маленьких детей, находящихся на раннем этапе речевого развития, есть определенный период, когда они могут использовать какое-либо слово, но не реагируют адекватно, когда то же самое слово звучит в инструкции. Следовательно, произнесение слова и понимание того же слова, произнесенного кем-то другим, – навыки, усваиваемые независимо друг от друга. В процессе развития речи дети рано или поздно учатся обобщать эти два типа навыков.

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

Всегда ли речь приравнивается к общению?

Бывает ли так, что мы говорим, но не общаемся? Напоминаем: акт общения должен быть направлен на другого человека. Слышали ли вы когда-нибудь, как ваш ребенок или ученик в одиночестве поет песни или цитирует диалог из фильма? Вы поете в душе или за рулем? Помните, как вы пели самим себе песни, когда были детьми, – даже песни на иностранном языке? 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 прекращают петь, когда к нам присоединяется другой человек! По мере того как мы становимся более опытными собеседниками, мы учимся слушать самих себя.

Некоторые дети с аутизмом и сопутствующими нарушениями повторяют слова, фразы, рекламные ролики, которые они услышали по радио или телевидению, или даже целые диалоги из фильмов, не понимая, что они говорят. Они не составляют предложения из известных им слов, а, скорее, повторяют звуки по причинам, не связанным с общением. Ребенок с одинаковой вероятностью произносит эти слова или

фразы как в присутствии слушателя, так и в полном одиночестве. Это значит, что его слова или фразы не направлены на другого человека. Таким образом, когда мы оцениваем способность ребенка к общению, мы должны выйти за рамки простого перечисления слов, которые он умеет произносить.

Формы общения

Болели ли вы когда-нибудь ларингитом? Когда голос полностью «садится», разговаривать практически невозможно. И тем не менее, несмотря на потерю голоса, могли ли вы как-нибудь общаться? Скорее всего, вам приходилось прибегать к другим формам общения. Например, вы могли использовать жесты, чтобы дать окружающим понять, чего вы хотите или что вы просите их сделать с находящимся рядом предметом. Знание языка жестов могло бы позволить вам абсолютно полноценно общаться с человеком, понимающим этот язык. Используя необходимые инструменты, вы также могли использовать навыки чтения и письма для того, чтобы общаться с другими людьми (которые тоже умеют читать и писать). Если вы хороший художник, вы могли рисовать изображения людей и действий. А если вы не умеете рисовать, то для общения вы могли прибегать к помощи рисунков и наглядных символов, которые создали для вас другие люди.

В каждом из этих примеров представлена отдельная форма общения: использование рук и других частей тела, использование рисунков и т.д. У каждой формы общения – включая речь – есть свои достоинства и недостатки. Полноценное общение возможно благодаря комбинированию нескольких различных форм. Даже когда мы можем разговаривать, мы часто совмещаем несколько форм общения. Некоторые из нас активно жестикуют, чтобы подчеркнуть важность каких-либо утверждений.

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

Мы используем различные формы общения не только в повседневном общении, но и когда даем инструкции детям. Педагоги часто используют письменную или рисуночную формы общения, чтобы повысить эффективность устных занятий. Иногда преподаватели задают вопросы или дают инструкции с помощью жестов или других наглядных подсказок. Например, педагог может поднять лист с заданиями и указать на его верхнюю часть, одновременно говоря: «Напишите ваше имя наверху». В следующий раз такие инструкции или вопросы будут использоваться отдельно.

Использование альтернативных и дополнительных систем общения не мешает развитию речи.

Когда мы оцениваем навыки общения ребенка, мы можем обнаружить, что, хотя ребенок способен повторять некоторые звуки, он не может повторять произнесенные 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 наш ребенок или ученик 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), продолжая в то же время заниматься развитием речи. Помешает ли использование альтернативных форм общения развитию речи? Многие годы исследований позволяют нам ответить: «НЕТ!» Использование альтернативных и дополнительных систем общения не мешает развитию речи и не предотвратит его. Напротив, многие исследователи отмечают, что при использовании таких систем развитие речи даже ускоряется (Silverman, 1995; Glennen, 1997).

На всем протяжении обучения по системе PECS мы обращаемся к проблеме развития речи, используя ряд стратегий, описание которых выходит за рамки данной книги. Мы обучаем детей повторению звуков и речи с помощью дифференцированного использования подкрепляющих стимулов в речевых ситуациях. При этом мы применяем формат целенаправленных действий, а не «зубрежку». Вначале уроки «речи» проводятся отдельно от уроков PECS и общения. На более поздних этапах PECS мы обращаемся к речи на занятиях по общению. Однако мы никогда не настаиваем на использовании речи! Наша цель — обучить ребенка целенаправленному общению, и мы не отменяем поощрение (социальное или прямое), если наши ученики не разговаривают.

Важнейшие навыки общения

- Рафаэль подходит к матери и тянет ее к полкам в игровой комнате. Затем он пытается «подбросить» руку матери к одной из верхних полок. Мать Рафаэля старается понять, какую игрушку хочет ее сын. Если она не может правильно догадаться сразу же, Рафаэль начинает кусать себя за руку и бить себя по лицу.
- Преподаватель Анны дает ей задание. Анна падает на пол и начинает биться головой о плитки на полу.

- После занятий Доминик берет свою куртку и сумку с книгами. Учитель подходит к нему и говорит: «Твоя мама сегодня придет позже, поэтому можешь поиграть подольше». Тогда Доминик бьет себя по голове.

Очевидно, что все эти дети недовольны сложившейся ситуацией. Рафаэль хочет получить конкретную игрушку, но не может спокойно сообщить о своем желании. Аиша не хочет что-то делать, но не может спокойно сообщить о своих потребностях. Доминик, кажется, не понимает, что если он немного подождет, то получит то, чего хочет. Каждый из учеников должен усвоить определенные важнейшие навыки общения, чтобы получить возможность самостоятельно участвовать в повседневной деятельности. Каковы же эти важнейшие навыки?

9 важнейших навыков общения

Один комплекс важнейших навыков связан с продуктивным или экспрессивным общением: это те навыки, которые ребенок использует, чтобы осуществлять эффективное общение с другими людьми. Другой комплекс навыков связан с реакцией детей на общение, инициированное другими людьми.

Почему мы считаем именно эти навыки важнейшими? Они являются важнейшими потому, что если ребенок не способен спокойно и эффективно применять каждый из этих навыков, он, скорее всего, попытается получить необходимый ему результат другими способами. Вспомним пример с Рафаэлем. Он хотел получить нечто важное (игрушечный поезд), но его обращение к матери оказалось неудачным. Причинение себе вреда было реакцией на то, что он не смог получить желаемое.

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

Просьба о желаемом предмете (о поощрении)

Просьба о желаемом предмете, возможно, самый основной навык, который должны усвоить все ученики. Просьбы позволяют нам

получить доступ к предметам или действиям, необходимым в повседневной жизни или дающим возможность получать 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 исходить только от кого-то другого. Ребенок не может дотянуться до игрушки, лежащей на верхней полке; девочке не удается открыть прозрачный пластиковый контейнер с любимым лакомством; мальчик не может воткнуть трубочку в пакетик сока; у девочки 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

Все нам знакомы ситуации, когда требования к нам слишком высоки или на нас наваливается усталость из-за слишком долгого выполнения одного и того же задания. В таких случаях мы просим о перерыве: нам нужно некоторое время, чтобы восстановить силы. Мы не бросаем задание, потому что понимаем, что после перерыва вернемся к работе. Когда мы составляем подробный контракт вместе с начальником, мы наверняка обсуждаем отгулы (перерывы), потому что знаем, что в течение года они нам понадобятся. Нам, взрослым, периодически хочется избежать некоторых ситуаций или «сбежать» от них, и мы можем сделать это с помощью целого ряда социально приемлемых способов. Ученики тоже должны уметь спокойно попросить о перерыве, и мы должны научить их этому. Как и в случае с просьбой о помощи, важно, чтобы ученик мог попросить о перерыве прежде, чем он устроит истерику.

Отказ

Способность отказываться от предложений других людей позволяет нам вступать во взаимодействие, в ходе которого наш партнер по общению определяет, чего конкретно нам хочется. Билли ненавидит маринованные огурцы – его тошнит от одного их запаха. Уолтер подходит к Билли и предлагает ему огурец. Как отреагирует Билли? В значительной степени это зависит от навыков общения, которыми владеет Билли. Возможно, он сможет ответить: «Нет, спасибо!» Однако, если он не способен сделать это спокойно, он все же найдет способ выразить свое отвращение – скорее всего, достаточно резко, что вряд ли понравится Уолтеру.

Согласие

Если Уолтер противен Билли что-то, что тому понравится, то альтернатива будет безопасной для Уолтера, даже если Билли не будет способен спокойно сказать «да»: Билли просто возьмет предложенный

предмет. Но иногда Билли могут предложить предмет, который партнер по общению в данный момент не держит в руке. В таком случае возможности спокойно взять предмет не представится, и Билли должен будет сообщить: «Да, именно это я хочу».

Обратите внимание на функциональное различие между ответом «да» или «нет» на предложение («Хочешь это?») по сравнению с вопросом вида «Это...?». Когда мы отвечаем «да» на вопрос «Хочешь печенье?», мы ожидаем, что получим печенье (функция в данном случае аналогична просьбе). Когда же мы отвечаем «да» на вопрос «Это печенье?», мы не получаем печенье – вместо этого учитель говорит: «Правильно! Это печенье!» (функция аналогична комментарию). Это значит, что речь идет о двух разных занятиях, причем первое из них признается важнейшей функциональной задачей.

Реакция на просьбу «Подожди»

Ученик по имени Доминик ударил себя по голове, когда не понял инструкцию «Подожди». Кому еще нужно усвоить этот урок? Всем! Даже взрослым частенько не хватает терпения (наши матери постоянно напоминают нам об этом!). Что мы пытаемся сообщить, когда просим другого человека: «Подожди!»? Смысл на самом деле достаточно сложен: «Я знаю, чего ты хочешь, и ты это получишь, но не прямо сейчас». Слушатель должен понять, что ему не отказывают в доступе к предмету и рано или поздно он получит этот предмет. Это сложное общение!

Реакция на функциональные инструкции

Способность выполнять инструкции исключительно важна из-за потенциальных рисков, связанных с неспособностью понять сообщение. Например, если родитель говорит ребенку: «Отойди! Машинка едет!», последствия невыполнения этой инструкции могут стать трагическими. Поэтому дети должны научиться выполнять определенные инструкции, направленные на получение функциональных результатов. Как мы отметили выше, на занятиях такого рода последствия выполнения инструкции должны быть естественными, то есть непосредственно и закономерно вытекающими из этого действия. Например, когда мы говорим: «Надень ботинки» или «Найди свою чашку», должны последовать действия, сопряженные с каждым из предметов. Надев ботинки, нужно выйти на улицу, а взяв чашку – наполнить ее чем-нибудь вкусным.

Как и продуктивное или экспрессивное общение, инструкции и вопросы можно выражать с помощью различных форм общения. Конечно, мы хотим, чтобы дети понимали, о чем мы говорим, однако для того, чтобы быть полноценным членом общества, мы должны научиться реагировать на множество разных типов визуальных сигналов и инструкций. Например, любой водитель должен уметь реагировать на





разные дорожные знаки, сигналы светофора, сплошные или прерывистые линии дорожной разметки. Мы должны уметь распознавать эти визуальные сигналы и реагировать на них в зависимости от наличия словесных подсказок. Умение водить автомобиль предполагает способность остановиться у знака «Стоп», даже если рядом со знаком не стоит полицейский, дающий соответствующую речевую команду. Подумайте о том, как мы собираем мебель из магазинов вроде ИКЕА: из-за того, что они работают с клиентами по всему миру, 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, общаются 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 решительно ведете ребенка в класс, а минут через двадцать он успокаивается, играя с игрушкой. Затем вы подходите к нему и говорите: «Пора идти на физкультуру!» Ребенок немедленно принимается плакать и кричать. Вы все же отводите его в спортзал, где он еще 15 минут плачет, а потом успокаивается и начинает играть в 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 откроете свой ежедневник, вы наверняка увидите все предстоящие события и дела, которые необходимо завершить. Когда мы общаемся с учениками, обычно мы направляем их от одного вида деятельности к другому. Наглядные «ключи» могут помочь им понять, какую деятельность мы имеем в виду, но иногда только лишь визуальной подсказки недостаточно. Разве для учеников так же важна необходимость выполнить разные виды деятельности, как для взрослых? Скорее всего, дети думают о том, что им нравится, – то есть о подкрепляющих стимулах. Когда мы просим ребенка, играющего с кубиками, пойти в спортзал, он слышит, что должен прекратить играть с кубиками. Когда он приспосабливается к работе в спортзале и играет в мяч, инструкция вернуться в класс на самом деле означает для ребенка, что он должен прекратить играть в мяч. Когда у любого человека неожиданно отбирают то, что ему нравится, негативная реакция будет наиболее естественной. Есть ли способ, который позволил бы более эффективно сообщать ребенку о необходимости смены деятельности? Пока ребенок играет с кубиками в классе, педагог может подойти к нему с мячом, который используется только в спортзале. Таким образом, педагог демонстрирует новый подкрепляющий стимул, а не предлагает новый вид деятельности. Когда ребенок играет с мячом в спортзале, а педагог хочет, чтобы ученик вернулся в класс на подлинк, лучше всего было



бы подойти к ученику в спортзале с сообщением (с помощью воспринимаемых на слух или наглядных подсказок) о еде. В каждой из этих ситуаций ребенок должен сменить вид деятельности, чтобы получить новое поощрение. Такая стратегия перемещает основной акцент с того, от чего ученик должен отказаться, на то, что он может получить. Итак, когда вы имеете дело со сменой видов деятельности, обратите особое внимание на самое интересное для ученика – поощрение!

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 хотят знать, чего от них ожидают 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 используем мы сами. Мы не просто пытаемся запомнить все, что нам нужно сделать. Мы записываем дела, чтобы получить визуальный источник информации. Нашим ученикам мы тоже должны предоставить наглядную систему, причем для тех, кто не умеет читать, мы должны использовать рисунки и предметы.



Являются ли наглядные стратегии общения ненужным «осты-лем», от которого у ребенка может развиться зависимость? Подумайте о том, сколько «наглядных пособий», или визуальных систем общения, присутствует в нашей повседневной жизни. Каждый раз, когда мы садимся в автомобиль, мы доверяем свою жизнь «наглядным пособиям!» Мы стараемся соблюдать требования всех дорожных знаков и надеем-ся, что остальные водители вокруг нас поступают так же! У многих из нас всегда под рукой ежедневник или органайзер. Многие из нас остав-ляют записки себе или другим. К примерам визуального общения так-же относятся:

- рецепты;
- списки дел;
- указатели над проходами между рядами полок в супермаркетах;
- схемы сборки мебели или игрушек;
- меню (особенно с фотографиями!);
- рекламные щиты на обочинах;
- руководство по действиям в аварийных ситуациях в самолете;
- изображения мужчины или женщины на дверях туалетов.

В комнате для занятий любого детского сада вы найдете мно-жество наглядных сигналов и подсказок, на которые должны реагиро-вать дети. Сюда входят и разнообразные инструкции:



Разрешается ли разговаривать во время занятия



2. Последовательность действий во время урока ИЗО

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



4. Мальчики
или девочки



5. Использовать
повторно
или выбросить

<p>шоколадное молоко</p>	<p>пакетик соуса</p>	<p>молоко</p>		
<p>Мэри</p>	<p>Оливер</p>	<p>Сэм Шон</p>	<p>Китца</p>	<p>Меган</p>
			<p>Эшли</p>	<p>Адам</p>
			<p>Кейтлин</p>	<p>Джесси</p>
			<p>Бен</p>	<p>Левон</p>
			<p>Лиззи</p>	<p>Джессика</p>

6. Выбор напитка
на полднике

<p>список предметов в рюкзаке</p>	<p>сборник рассказов</p>	<p>куртка</p>	<p>коробка для обеда</p>	<p>записи</p>
<p>Меган</p>	<p>×</p>	<p>×</p>	<p>×</p>	<p>×</p>
<p>Адам</p>				
<p>Джесси</p>				
<p>Левон</p>				
<p>Шон</p>				
<p>Джессика</p>				
<p>Лиззи</p>				
<p>Сэм</p>				

7. Предметы,
которые нужно
взять домой

Контрольный список важнейших навыков общения

Перед тем как начать занятия, посвященные общению, полезно знать, как ребенок общается сейчас. Может ли он/она попросить о конкретных предметах или действиях? Что он делает, когда вы просите его подождать? **Контрольный список важнейших навыков общения** используется для оценки имеющихся у ребенка навыков целенаправленного общения. Цель использования списка – определить, какие важнейшие навыки общения освоены вашим ребенком, каким образом он применяет эти навыки и является ли их использование адекватным. Как только сделаны соответствующие выводы, можно разработать план обучения навыкам общения, расставив приоритеты для целевых навыков.

Пример № 1

Пятилетняя девочка дает матери понять, что она хочет есть, толкая мать в кухню, а затем подталкивая руку матери к шкафу, где лежит желаемая еда. Такую тактику может использовать совсем маленький ребенок, еще не научившийся говорить, но в пятилетнем возрасте оптимальным является другой способ требовать конкретные продукты питания. Поэтому мы делаем вывод, что существующее поведение неадекватно. Поскольку в течение дня ребенок часто использует этот навык, мы поставим 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

Десятилетний мальчик идет в кухню и сам находит себе еду. Если он не может дотянуться до чего-либо, он тащит стул, стоящий рядом со столом в другом конце комнаты, чтобы залезть на него и достать предметы, лежащие в верхних ящиках. Если он не может открыть шкаф или ящик, он берет ту еду, до которой может добраться самостоятельно.

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 то, что мальчик может удовлетворить некоторые из своих потребностей без помощи других людей, само по себе прекрасно, 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

Восьмилетний мальчик устраивает истерику, когда сталкивается с необходимостью выполнять нелюбимые или сложные действия. Истерики могут быть очень тяжелыми, могут переходить в агрессию или членовредительство.

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

Хотя вспышки гнева – вполне обычное явление у детей, мы стараемся научить даже очень маленьких детей говорить «нет» вместо того, чтобы устраивать истерику. Поэтому мы считаем такое поведение неадекватной заменой слову «нет». По мере прохождения школьной программы и обучения новым навыкам дома мальчик наверняка будет каждый день сталкиваться с необходимостью выполнять действия, которые ему не нравятся. Если он научится спокойно говорить «нет» – это будет гораздо проще как для него самого, так и для его семьи и учителей. Из-за того, насколько тяжело реагирует ребенок, и из-за большой частоты возможных проявлений такого поведения мы считаем, что обучение этому навыку – приоритетная задача.

Пример № 4

Десятилетняя девочка не реагирует на просьбу «Иди сюда». Из-за этого часто возникают угрозы ее безопасности, особенно во время занятий в городе.

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

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

Подведение итогов

После того как вы составили контрольный список, подсчитайте количество всех навыков, которые вы поместили как «неадекватные». На развитие этих навыков нужно будет обратить особое внимание в ходе занятий по общению. Для развития некоторых из них, например просьб, можно использовать PECS для детей, не владеющих речью. Дети научатся использовать жесты совместно с другими навыками (кивать или кивать головой в знак согласия или несогласия). Эти навыки легко преобразуются в цели индивидуальных планов обучения (ИПО), индивидуальных планов обслуживания семьи (ИПОС) и т.д.

При подведении итогов вы можете заметить, что ваш ребенок все же использует адекватные навыки общения, но только в ответ на конкретную подсказку или намек (например, ученик может попросить желаемый предмет, но только в ответ на вопрос «Чего ты хочешь?»). Один из базовых принципов PECS применительно к любым типам коммуникативного поведения заключается в том, что с самого начала занятий ребенок учится **инициировать** ситуации общения. Эта цель достигается путем использования особых стратегий обучения, направленных на ограничение, контроль и устранение числа и типа используемых подсказок. Жесткое следование принципам обучения, указанным в описании первых двух этапов, обязательно, если мы хотим, чтобы в результате ребенок мог **спонтанно 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		
Плачет		
3. Просьба о перерыве		
Устраивает истерику, чтобы не выполнять действие		
4. Отказ		
Плачет, кричит, дерется		
5. Согласие		
Берет предложенные предметы		
6. Реакция на просьбу «Подожди»		
Истерика		
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 ключи от машины, идет к двери	Да
«Положи (на место)»	Не реагирует	Нет
«Пойдем (со мной)»	Не реагирует	Нет

УСТНЫЕ 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 показывают жестом и не предлагают желаемый предмет	Нет
«Дай это мне»	Не реагирует	Нет
«Пойди принеси...» (знакомый предмет)	Не реагирует	Нет
«Иди в...» (знакомое место)	Не реагирует без наглядной подсказки	Нет
«Положи (на место)»	Не реагирует	Нет
«Пойдем (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 навыкам общения

Специалисты по работе с детьми-аутистами всегда использовали широкий спектр методических подходов, стратегий и учебных планов при обучении навыкам общения. Мы разделяем 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

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

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

При работе с детьми, не способными разговаривать, основным приоритетом часто становится развитие речи. Для достижения этой цели специалисты используют ряд различных методик обучения воспроизведению речи. В основе этих методик лежит предположение о том, что можно научить детей разговаривать, обучив их повторять сначала звуки, а затем и слова, прогнозируемые преподавателем. Зачастую оказывается, что детям сложно имитировать речь. В таких случаях задание упрощается: сначала детей обучают повторять за преподавателем отдельные неречевые действия. Однако, поскольку успех программы обучения зависит от способности ребенка повторять действия обучающего, вначале педагог должен удостовериться, что ребенок обращает на него внимание. Таким образом, сначала ребенок должен усвоить базовые навыки внимания: он должен быть способен спокойно сидеть и смотреть на педагога. Как только ребенок становится способен сидеть спокойно, его начинают обучать повторению различных действий за педагогом. Нормально развивающиеся дети учатся имитировать действия других людей, потому что с этим связаны различные социальные последствия. Поскольку многие дети, с которыми мы работаем, не реагируют на социальные поощряющие стимулы, мы, как правило, используем прямые или материальные поощрения в качестве награды за успешную имитацию. Из-за сильной зависимости этого подхода от наличия навыков воспроизведения большинству детей требуются месяцы обучения, прежде чем они произносят первые слова, а многие дети вообще не начинают разговаривать. Применяя эту методику, педагоги порой теряют недели и даже месяцы в попытках разработать моторные и/или речевые навыки детей. В то же время многие ученики не знают надежных или адекватных способов выражения своих базовых нужд и желаний. В результате они выражают свои потребности различными неадекватными способами.

Язык жестов

Специалисты, признающие ограниченные возможности программ обучения с помощью воспроизведения речи, пытались использовать обучение альтернативным формам общения в процессе развития речи. Одна из таких систем – язык жестов. Детей учили повторять жесты за педагогом и использовать их для того, чтобы обозначать или просить предметы. У многих из наших маленьких учеников наблюдались проблемы с мелкой моторикой, которые мешали им четко воспроизводить жесты. Специфические жесты этих детей понимали только люди, постоянно работающие или живущие с ними. Некоторым нашим ученикам удавалось выучить несколько жестов, но использование этой формы общения препятствовало независимости таких детей в «реальной» жизни. Если считать целью обучения развитие способности к общению в различных условиях, то недостатки языка жестов очевидны: пользователю такой системы доступно общение только с ограниченным числом партнеров.

Системы, использующие рисунки и символы

Еще одна альтернативная форма общения, которой мы обучали детей, – общение с использованием рисунков и символов. Такие системы предполагают, что пользователь указывает на картинки (символы) или прикасается к ним, чтобы выразить определенное сообщение. В некоторых методиках общения с помощью рисунков до начала обучения предполагается обязательное наличие навыков сравнения с образцом. Обучение общению начинается не раньше, чем ребенок научается находить соответствия между предметами, рисунками и предметами, предметами и рисунками. Когда мы пытались учить детей по методике «укажи на рисунок», оказывалось, что дети либо делают слишком много разных движений руками одновременно (и в результате их сообщения сложно «прочесть»), либо не взаимодействуют непосредственно со «слушателем» в процессе общения. Например, некоторым ученикам было сложно вытянуть указательный палец, чтобы показать на картинку. Такие дети часто «хлопали» по книге, касаясь нескольких рисунков одновременно. Мы должны были «расшифровать» сообщение. Другие дети, показывая на картинки, отворачивались от рисунков и преподавателя. Такое поведение сложно было интерпретировать, поскольку часто мы не были уверены, можно ли рассматривать его как попытку общения. Иными словами, системы, основанные на рисунках, предполагали взаимодействие ученика с картинкой, а не с другим человеком и, таким образом, игнорировали «социальный подход», важный элемент общения.

Воспроизведение речи, язык жестов и системы типа «укажи на рисунок» сильно зависят от наличия ряда предварительно усвоенных

навыков, в первую очередь – зрительного контакта и навыка имитации. Нормально развивающиеся дети усваивают эти навыки отчасти благодаря связанным с ними социальным последствиям. Маленькие дети с аутизмом плохо реагируют на такие типы поощрений, поэтому системы обучения для них должны предусматривать вознаграждения материального характера (Bondy, 1988). Например, ребенка-аутиста, посмотревшего в глаза педагогу, можно наградить конфетой. Такое поведение может выглядеть как естественный зрительный контакт, однако оно имеет другие последствия, следовательно, выполняет другую функцию.

Кроме того, вышеперечисленные типы занятий не могут научить ребенка инициировать социальные контакты: их результатом, скорее, является способность ребенка реагировать на обращения со стороны педагогов и других взрослых.

Система общения при помощи обмена карточками (PECS) была разработана в 1985 году для преодоления тех трудностей, с которыми мы сталкивались при использовании различных программ обучения навыкам общения для детей-аутистов. Изначально система PECS была предназначена для работы с детьми-дошкольниками с расстройствами аутистического спектра (ASD) и другими социально-коммуникативными отклонениями, для которых характерно отсутствие целенаправленной или социально приемлемой речи. Такие дети либо не разговаривают вообще, либо разговаривают только для «самостоятельного» или тогда, когда их об этом просят. Для некоторых детей характерна высокая степень эхолалии (то есть склонность к неконтролируемому автоматическому повторению слов, услышанных в чужой речи). Проблемы с общением у этих детей имеют социальную природу: они редко инициируют общение с другими людьми, сознательно избегают 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 речевым развитием. Сейчас мы используем PECS в работе с детьми и взрослыми с самыми разными диагнозами и уровнем образования. Мы обучили PECS тысячи детей во всем мире, в условиях семьи и в учебных группах. Первое, чему учится человек по системе PECS, – подойти к партнеру и дать ему изображение желаемого предмета в обмен на этот предмет. Таким образом, ученик инициирует акт общения для получения конкретного результата в социальном контексте.

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

В основе методики обучения PECS лежат исследования и практика в области прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analysis, ABA). Конкретные стратегии обучения, стратегии подкрепления, стратегии исправления ошибок и стратегии обобщения имеют важное значение при обучении каждому навыку. Кроме того, процесс обучения по методике PECS практически полностью соответствует нормальному процессу развития речи: сначала ребенок учится тому, «как» общаться

и каковы основные правила общения, а затем он учится передавать конкретные сообщения. Дети, использующие PECS, сперва учатся общаться с помощью отдельных карточек, но позже овладевают навыком комбинирования карточек и создают различные грамматические структуры и смысловые связи, выполняя множество коммуникативных функций.

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

Подготовка к PECS

С чего начинается общение

Общение происходит ежедневно и в течение всего дня. В любой момент времени у нас есть возможность общаться, если только мы можем найти слушателя. Способность к спонтанному взаимодействию с другим человеком с целью получения конкретного результата – навык, который многие из нас воспринимают как нечто само собой разумеющееся. Однако для людей с ограниченными возможностями неспособность общаться, возможно, является самым существенным препятствием к самостоятельной жизни.

Нормально развивающиеся дети начинают учиться общению с рождения! Так, например, младенцы отдают предпочтение звуку голоса матери с момента появления на свет. С самого рождения они обладают способностью различать звуки, например, «ба» и «па». Им нравится смотреть на предметы сложной формы и контрастной окраски с темными и светлыми участками. Человеческому лицу свойственны обе эти характеристики, поэтому младенцы рассматривают лица матери и отца начиная с первых дней жизни. Дети начинают улыбаться с трехнедельного возраста! Все эти действия непосредственно связаны с усвоением ребенком сложного навыка, который мы называем речью. Дети слушают маму и папу и прислушиваются к их речи. Они смотрят на маму и папу. Они гулят и лепечут в присутствии мамы и папы. Родители реагируют на эти действия, поощряя ребенка продолжать и инициировать подобное взаимодействие.

В течение первых 6 месяцев жизни младенцы производят множество звуков: плачут, смеются, отрывисто выкрикивают, визжат, гулят (произносят цепочки гласных звуков, например, «ууууууу»). Когда младенцы улыбаются, смотрят на родителей или произносят звуки, какова реакция мамы и папы? Они восторженно разговаривают с ребенком, улыбаются ему, берут его на руки, повторяют за ним звуки. В свою очередь, ребенок положительно реагирует на это! Повторение этого цикла приводит 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 *преднамеренно коммуникативным*. Ребенок ведет себя так не для того, чтобы передать родителям некое конкретное сообщение.

Способность к *преднамеренному общению* развивается в течение нескольких последующих месяцев. К шестимесячному возрасту дети произносят звуки, все больше похожие на звуки их родного языка. К 6–9 месяцам дети начинают «общаться» с окружающими, просить и комментировать. Слов они еще не знают, поэтому общаются с помощью

См. книгу
«За пределами детского лепета»
("Beyond Baby Talk")
авторов Кенн Эпел
и Джули Дж. Мастерсон
(Kenn Apel, Julie J. Masterson),
2001.

лепета и жестов. 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 месяцев он начинает связывать слова между собой. К двум годам он знает уже около пятидесяти слов.

Если рассматривать количественный аспект, то процент времени, которое ребенок тратит на «обучение общению», просто феноменально! 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 показывает на них около 20–30 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, трогая, предлагая что-то или лепеча (*Hart, Risley, 1999*).

Рассматривая типы подкрепляющих стимулов, связанных с общением, мы выделяли социальные и материальные результаты. Нормальное речевое развитие является продуктом обоих типов поощрений. Дети, развивающиеся нормально, приобретают навыки общения без специального систематического обучения. Для этого им хватает взаимодействия с родителями, воспитателями, сверстниками и др. (*Halle, 1984*). Однако для детей с расстройствами аутистического спектра (ASD) такого взаимодействия недостаточно ни с качественной, ни с количественной точки зрения.

Дети с ASD не реагируют на социальное поощрение, поэтому не стоит ожидать от них нормального речевого развития. Если мы живем и работаем с детьми, речь которых не развивается в соответствии со стандартными временными рамками, мы должны разработать для них план активного обучения языку. Мы должны создать такую учебную среду, в которой дети постоянно могли бы развивать навыки целенаправленного общения. Для этого мы создаем множество возможностей для общения с помощью интересных материалов и полезных занятий. 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. В доме, и в классе существует множество факторов, мешающих нам создавать среду, стимулирующую развитие речи. Халле (*Halle, 1994*) описывает варианты поведения взрослых, которое негативно 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 «безвозмездно». Зачем ученику пытаться сообщить кому-то о своем желании или потребности, если

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

2. **Невербальное предвосхищение** возникает тогда, когда нам неизвестно, какими навыками и способностями обладает ученик, и, следовательно, мы не можем прогнозировать его следующее действие. Например, мы стараемся не забыть о том, что ученику на завтрак нужно дать сок, потому что не знаем, сможет ли он попросить сок сам и нужно ли обучать его этому действию.
3. **Вербальное предвосхищение** 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 поощрить 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 проанализируем, как проводим день с учениками, то обнаружим, что он состоит из последовательности действий. Дома мы одеваемся, готовим еду и съедаем ее, играем, делаем домашние дела, смотрим фильмы... В школе нас ждут занятия, физкультура, ИЗО, перемены, обед, подвиг... В рамках каждого из этих действий мы должны предусмотреть возможности для общения, создавая ситуации, в которых ребенок, вероятно, чего-то захочет, чтобы мы смогли научить его, как с помощью общения он может получить желаемое. Для этого мы

- определяем, чего может захотеть ребенок в процессе выполняемой текущей деятельности;
- делаем так, чтобы этот предмет «пропал» на достаточно долгое время, чтобы у ребенка появилась жажда или потребность в этом предмете.

Такое «желание», или «нужда», называется «установкой» (Michael, 1983).

Для того чтобы предметы «провадали», мы должны организовать окружающую обстановку таким образом, чтобы они не были легко доступны. Например, любимые игрушки ребенка мы кладем на полку, чтобы их было видно, но до них нельзя было бы дотянуться. Мы ставим излюбленные лакомства и напитки нашего ученика на верхнюю полку холодильника. Мы кладем его любимую еду в контейнер, который он не сможет открыть. Когда мы видим, что ученик интересуется конкретным предметом, мы извлекаем максимальную пользу из этого интереса, обучая ребенка общению. Эта стратегия, известная как «этнографическое обучение» (Hart, Risley, 1982), широко применяется уже много лет для обучения самых разных учеников. Мы можем также привлечь внимание ученика или «искусать» его, чтобы вызвать у него желание получить какой-либо предмет. Затем мы тщательно контролируем доступ ученика к этому предмету, чтобы единственным средством получить его были бы мы сами. В работе Wetherby и Prizant (1989) описывается несколько способов «подготовки почвы» для общения. Авторы называют эти способы «коммуникативными соблазнами». Приведем несколько примеров.

Таким образом мы «формируем» установку.

1. Ешьте любимое блюдо ученика, сидя перед ним и не предлагая ему поесть.
2. Заведите заводную игрушку, подождите, пока закончится завод, и дайте игрушку ребенку.
3. Откройте контейнер с жидкостью для мыльных пузырей, выдуйте несколько пузырей, закройте контейнер и отдайте его ребенку. Надуйте воздушный шарик и медленно сдувайте его; затем передайте его ребенку или поднесите ко рту и подождите.
4. Положите рядом с ребенком не 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 подождите.

Таким образом мы «фиксируем» установку.

Помимо создания возможностей для общения мы также должны использовать те возможности, которые возникают в течение дня. Например, представьте, что вы заканчиваете 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 и провели обучение благодаря ей, мы сразу же должны планировать создание следующей возможности. Нам необходимо обучать де-

тей общению в течение всего дня! Мы должны не просто «планировать» занятия и включать их в наше расписание, например, «активное обучение общению: с 10:30 до 11:00 каждый день». Напротив, мы должны обеспечить наличие возможностей для общения на каждом занятии.

Некоторые занятия наиболее удобны для создания описанных 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 (засохший!) 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 нашего ученика просить о чем-либо, мы должны знать, как он делает это сейчас. Эту информацию мы можем получить, заполнив «Контрольный список важнейших навыков общения». Затем мы должны решить, активное обучение какому навыку мы хотим начать. Например, если за завтраком ваш ученик проявляет недовольство, потому что не получил к каше свое любимое печенье, научите его обменивать карточку на печенье. Если он умеет просить предметы с помощью одной карточки или слова, научите его использовать целую 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, чего они хотят и в чем нуждаются. Если у вас большая семья, за обедом царит хаос и вам гораздо проще заранее удостовериться, что у ребенка есть все необходимое: тарелка, приборы, чашка, салфетка, еда и напиток. В школе во время большой перемены занятия проходят спокойнее и тише, если мы перед выходом на улицу раздаем ученикам пальто и варежки. Поддник проходит спокойнее, если мы предлагаем только один продукт и выдаем его ученикам немедленно. И все же, если мы все время делаем все за ученика, мы не сможем научить его общению.

Оценка подкрепляющих стимулов

Поскольку обучение обещано с помощью системы PECS начинается с целенаправленных действий, в результате которых ученик получает эффективные подкрепляющие стимулы (примером такого действия является просьба), вначале педагог с помощью последовательных наблюдений должен определить, чего хочет ученик. Для этого проводится «оценка подкрепляющих стимулов». Существуют различные способы оценки. Как правило, мы используем трехшаговую процедуру, позволяющую нам определить, что нравится ученику:

1. Поговорите с близкими. Родители и другие люди, которым приходилось работать с учеником, – отличные источники информации о том, что ему нравится. Мы просим членов семьи, персонал и всех, кто знает ученика, заполнить «Список предпочтений» (см. Приложение D), чтобы мы имели общее представление о том, что нравится ученику.

2. Понаблюдайте за учеником в неформальной обстановке «свободного доступа». Прекрасный метод оценки предпочтений – некоторое время наблюдать за тем, с чем играет ребенок или что он ест, когда ему предоставлен свободный доступ ко множеству предметов. Те предметы, которые ученик выбирает чаще всего или с которыми проводит большую часть времени, скорее всего, являются наиболее мощными поощрениями для него. Обратите внимание на то, сколько усилий ученик затрачивает на получение определенных предметов. Объем усилий, которые ребенок готов приложить к тому, чтобы получить доступ к предмету, – важный показатель того, насколько хорошим подкрепляющим стимулом будет этот предмет.

3. Проведите формальную оценку подкрепляющих стимулов. До начала работы с PECS мы должны определить, какие предметы ученик любит больше всего, или какие предметы являются наиболее мощными подкрепляющими стимулами. Мы определяем приоритетность предпочтений ученика с помощью составления «иерархия поощрений». Поэтому сразу же после естественного наблюдения за симпатиями и антипатиями ученика мы проводим более формальную оценку поощрений. Проведенная ниже последовательность действий поможет вам проанализировать 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 (тянется к нему или отталкивает);
- что он делает с предметом (ест, играет, вежливо держит);
- что он делает, когда мы пытаемся забрать у него предмет (протестует, не реагирует);
- 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. Понаблюдайте за его реакцией. Он тянется к предмету и берет его? Или каким-либо образом отвергает предмет?
2. Если ребенок берет предмет, немедленно попытайтесь забрать его обратно. Понаблюдайте за реакцией ребенка. Он протестует или пытается отобрать у вас предмет? Или он позволяет вам взять его? Отдайте предмет ученику и обратите внимание на его последующие действия.
3. Пока предмет находится у ученика, посмотрите, что он с ним делает. Ребенок ест его или играет с ним (не обязательно надлежащим образом!)? Улыбается и произносит звуки, выражающие удовольствие? Продолжает ли играть достаточно долгое время? Или «вежливо» держит предмет, но не играет с ним и не ест его?

Предмет	Отвергает	Нет реакции	Тянется	Протестует, когда забирают	Проявляет признаки удовольствия	Берет снова
Крендель			✓		✓	
Мягкий мячик			✓			
Яблочное пюре	✓					
Чипсы		✓				
Валчок			✓	✓	✓	✓
Взбитые сливки			✓	✓	✓	✓
Фломастеры		✓				
«Чертик из коробки»			✓	✓	✓	✓
Глина для моделирования	✓					

Например, когда Фрицу дали крендель, он быстро потянулся за ним. Прежде чем ребенок смог съесть крендель, педагог потянулся отобрать его, но ребенок быстро отвернулся и наложил крендель в рот, чтобы съесть. Фрицу жевал с закрытыми глазами и мычал; такая реакция часто наблюдалась у него, когда он ел что-то, что ему очень нравилось. Потом Фрицу показали мягкий мячик. Он немедленно взял мяч и играл с ним около 15 секунд, но не сопротивлялся, когда мячик забрали, равно как и не выказывал открыто каких-либо признаков удовольствия. Когда педагог, проводящий оценку, снова показал Фрицу мячик, ребенок не потянулся за ним. Затем педагог предложил ребенку мисочку яблочного торта. Фрицу закричал, откинулся мисочку и отвернулся от нее. Когда ему предложили чизсы, он посмотрел на них, но никак не прореагировал: не потянулся к мискам, но и не откасался от них...

4. После завершения оценки перечислите те предметы, которые ученик взял, те, на попытки отобрать которые он негативно отреагировал, а также предметы, которые он съел или с которыми начал играть, когда ему их вернули.
5. Предложите ученику несколько (2–4 за один раз) предметов из этой группы. Отметьте, к какому предмету ученик тянется первым. Повторите процедуру несколько раз.
6. Уберите наиболее предпочитаемый предмет (тот, который ребенок выбирал чаще всего) и предложите оставшиеся предметы и один новый. Продолжайте предлагать группы предметов и убирать наиболее предпочитаемые.

Предмет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Волчок	X+	X+	X+	X+						X+	5/5
Крендель	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. Подведите итог и проработайте предметы, определив, какой предмет в конкретной группе выбирался наиболее часто.
8. Продолжайте предлагать группы предметов и убирать те, которые выбирались чаще всего, пока не определится набор из 3–5 «наиболее предпочитаемых» предметов.
9. Предлагайте предметы, оказывающие наибольшее подкрепляющее действие, и повторяйте вышеуказанную процедуру, пока не сможете определить, какой предмет является первым, какой – вторым и какой – третьим по предпочтительности.



Когда ему предлагали взбитые сливки и волчок, он постоянно выбирал волчок.



Когда ему предлагали три игрушки, он постоянно выбирал волчок.



Когда ученику предлагали три разных лакомства, он постоянно выбирал взбитые сливки.

Предпочитаемые	Не предпочитаемые	Нейтральные
1. Волчок	Яблочное пюре	Картофельные чипсы
2. «Чертик из коробки»	Фломастеры	
3. Взбитые сливки		

«А что, если...»

1. ...я не могу выявить ни одного подкрепляющего стимула? Иногда нам приходится работать с учениками, для которых очень сложно выявить хотя бы один мощный подкрепляющий стимул. Часто во время процедуры оценки такой ученик пассивно стоит или сидит и ни к чему не тянется. Если так происходит, выясните, почему ученик не тянется к предмету: ему не интересен предмет, он не умеет тянуться – или же его научили не тянуться к предметам? Если ему не интересен предмет, продолжайте искать возможные подкрепляющие стимулы. Попробуйте задействовать различные типы сенсорного восприятия: используйте звуки, свет, вибрирующие предметы и т.д. Такие предметы можно получить у специалиста по трудовой деятельности.
2. ...мой ученик не тянется к предмету, потому что не умеет или думает, что этого делать нельзя? Возможно, вашего ученика никто не научил тянуться к предметам или, наоборот, отучили трогать их без соответствующего разрешения. В этом случае вам придется научить его тянуться к желаемым предметам и брать их в руки. Мы работали с учениками постарше, у которых ранее постоянно поощрялось поведение типа «руки по швам», и, что бы мы им ни предлагали, они никогда не тянулись к предметам без разрешения. Если такое происходит, нужно «отучить» ребенка от этого поведения, чтобы он начал снова свободно тянуться к предметам.
3. ...мой ученик слабовидящий? Мы работали со слабовидящими учениками и заметили, что многие из них почти не исследуют окружающую среду с помощью рук. Если вы столкнетесь с такой ситуацией, необходимо потратить некоторое время на то, чтобы обучить учеников использовать руки: протягивать их по направлению к предметам или искать их. Также учтите, что тактике ученики не видят, что вы предлагаете им предмет или кладете его на стол перед ними. Поэтому, делая это, производите много шума. Шуруйте обертками, стучите игрушками по столу, включайте радио и т.д. Дайте ученику понюхать эту вещь, потрогать ее. Возьмите его руку, положите ее на предмет, а затем немного отодвиньте предмет в сторону.

Подготовка материалов

После того как вы оценили навыки общения ученика, организовали учебную среду и установили иерархию поощрений, остается последний шаг перед началом использования PECS – подготовка материалов. Первым делом определитесь с тем, какой символ вы будете

использовать для начала обучения. Как будет описано в следующей главе, мы не тренируем навыки различения карточек на первом этапе: мы не ожидаем, что ученик сможет установить разницу между рисунками в самом начале обучения. Из этого следует, что выбор символа на начальном этапе – полностью в ваших руках. До начала обучения по системе PECS мы не учим ребенка «понимать», что изображено на карточке, и не проводим никакой оценки, чтобы определить, предпочтительнее ли какой-либо конкретный символ. К обоим этим вопросам мы вернемся позже, в контексте целенаправленного общения, когда начнем обучение различению на третьем этапе, чтобы не тратить ценное время на «зубровку» до того, как научим ребенка общаться.

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

Источники, где можно приобрести карточки / символы

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

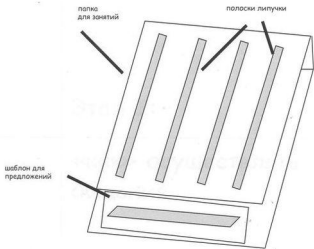
Карточки – самая важная составляющая для начала обучения по системе PECS, но вам также понадобятся:

- лента-липучка (и с крючками, и с петлями);
- индивидуальный альбом для занятий;
- полоска для составления предложений;
- страницы для вставки;
- толстый картон;
- материалы для ламинации;
- ремень для ношения книги.

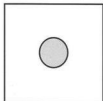
Чтобы карточки служили дольше, мы печатаем их на плотной бумаге или наклеиваем на картон. Если вы распечатываете карточки на плотной бумаге, в большинстве принтеров можно либо положить ее в основной лоток, либо вставлять вручную по одному листу. Когда карточки напечатаны, покройте их прочным прозрачным материалом: прозрачной самоклеящейся пленкой или пленкой для ламинации. Отличным подспорьем станет настольный ламинатор. Если вы решите купить такой прибор, обратите внимание на то, чтобы он мог обрабатывать объекты до 5 мм толщиной.

Нам нравится приклеивать липучку в альбомы для занятий и на обратную сторону карточек. Мы приклеиваем в альбом липучку с крючками, потому что ее легко чистить сухой зубной щеткой.

У каждого ученика должен быть собственный альбом или папка для занятий. Мы используем небольшие папки с тремя кольцами: мы приклеиваем липучку на обложку и внутрь альбома и добавляем страницы по мере необходимости. Поскольку предполагается, что все ученики постоянно носят альбомы с собой, мы прикрепляем к каждому из альбомов какой-нибудь ремешок, чтобы его было удобно носить. На четвертом этапе, когда мы начнем использовать множество различных карточек, нужно будет прикрепить к каждому альбому «шаблон для предложений»: прочный кусок картона или пластика, на котором ученик будет размещать карточки, составляя предложения.



лицевая сторона карточки
(бублик)



оборотная сторона карточки
с кружком из липучки

Этап 1: «как» осуществлять общение

Конечная цель. Увидев «наиболее предпочитаемый» предмет, обучающийся берет изображение этого предмета, дотягивается до Собеседника и кладет карточку ему в руку.

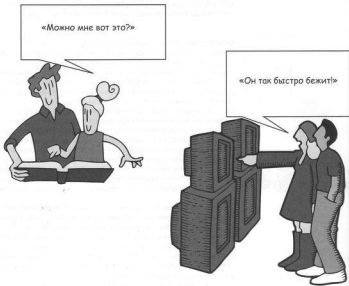


Обоснование. Нормально развивающиеся дети понимают «сущность» общения в достаточно раннем возрасте: уже в 6 месяцев они предпринимают первые попытки вести диалог с родителями. При этом собственно слова не используются: скорее, в подобном взаимодействии можно выделить *обращение* (ребенок привлекает внимание матери или отца), *действие*, направленное на адресата (ребенок издает звуки, лепечет или указывает на что-то), и *результат* (мать и отец смеются, улыбаются, дают ребенку какой-либо предмет или повторяют произведенные им звуки). Поскольку в результатах задействованы предметы или события, которые нравятся ребенку (то есть подкрепляющие стимулы), он, скорее всего, повторит попытку подобного поведения. Успех обращения зависит от потенциальных «слушателей». Ребенок обнаруживает, что произведенное им действие приводит к желаемому результату только с помощью данного адресата. Действие, производимое ребенком, обусловлено фактором окружающей среды (например, свистком поезда) или определенной потребностью (к примеру, чувством голода).

Так, родители часто отмечают, что с очень раннего возраста ребенок начинает привлекать их внимание громкими звуками, плачем или, если он способен передвигаться, тем, что подползает к ним. Они замечают, что характер плача ребенка различен в зависимости от ситуации: ребенок плачет определенным образом, когда голоден, и по-другому, когда хочет играть. Многие родители также полагают, что еще до года в лепете ребенка можно выделить узнаваемые интонации и что ребенок осознанно участвует в «разговоре» с ними.

На первом этапе обучающийся должен понять «сущность» общения: он научится обращаться к другому человеку (потянувшись к нему), осуществлять направленное действие (отдавая ему карточку) и получать желаемый результат, то есть требуемый предмет. Точно так же, как нормально развивающиеся дети не используют слова на раннем этапе обучения, обучающийся по системе PECS не должен выбирать определенную карточку. Напротив, он использует единственную карточку, предоставленную ему учителем. Ребенку не нужно различать символы 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 появится позже. Нормально развивающиеся дети практически одновременно учатся просить и комментировать, поскольку для них материальные и социальные подкрепляющие стимулы одинаково эффективны. Выработанные навыки комментирования и просьбы служат основой общения в течение всей дальнейшей жизни.



В то время как в процессе естественного развития навыков общения задействованы как материальные, так и социальные стимулы, в процессе обучения по системе PECS дети сначала учатся общению с целью получения вещественного результата (еды, игрушек и т.п.), поскольку для них такие подкрепления наиболее эффективны. Поэтому в самом начале программы мы обучаем детей просить желаемое. Ниже мы поговорим о том, как обучать комментированию и другим типам коммуникации, направленным на получение социального результата.



Структурированная учебная среда

Обстановка. Ученик и два педагога находятся в общей комнате, как правило, сидя, хотя это не обязательно. Один из педагогов (партнер по общению – «Собеседник») находится перед учеником, другой («Помощник», использующий физические подсказки) – за спиной ученика. Собеседник держит «наиболее предпочитаемый» предмет так, чтобы ученик не мог до него дотянуться. Изображение предмета лежит на столе (на полу и т.д.) между учеником и Собеседником.



1. Чтобы научить ребенка проявлять инициативу, нужны два педагога.
2. На этом этапе не используются словесные подсказки.
3. Показывайте карточки по одной.
4. Не проводите все занятие единым блоком, попытайтесь в течение дня создать 30-40 ситуаций, в которых у ученика была бы необходимость что-то попросить.
5. Используйте различные типы подкрепляющих стимулов: еду, игрушки и т.д.
6. Подбирайте символ / карточку так, чтобы они соответствовали моторным навыкам учащегося.

Стратегия обучения

Обратная последовательность: Эта стратегия заключается в обучении цепочке (последовательности) действий с помощью поощрения успешного выполнения последнего действия, затем – предпоследнего и т.д. (Switzer-Azaroff, Mayer, 1991). Проще всего усваивается действие, непосредственно предшествующее получению поощрения. Педагог помогает ученику на первых шагах последовательности, а его помощь для того, чтобы завершить последовательность, постепенно ослабевает, что приводит к полной отмене подсказок на конце цепочки. Сначала ученик осваивает последний шаг, затем последние два шага, потом последние три и т.д.

Стратегия обучения

Подсказки с участием двух человек: Для того чтобы облегчить задачу быстрого упреждения подсказок, побуждение к действию дается вие ситуации социального взаимодействия. Эта стратегия подразумевает участие двух педагогов. Первый – Собеседник – общается с ребенком. Второй – Помощник – подсказывает учащемуся, находясь сзади или рядом с ним и не вступая с ним в социальный контакт (например, путем поощрения). Помощник постепенно отменяет подсказки, используя стратегию обратной последовательности, чтобы ученик начал самостоятельно производить необходимые действия.

Задачи Собеседника:

- Привлечь внимание ученика.
- Поощрить обмен учеником карточки на предмет в течение полусекунды.
- Совместить социальное вознаграждение с материальным подкреплением.
- Своевременно раскрыть ладонь.

Задачи Помощника:

- Дежурить проявления инициативы со стороны ученика.
- Помочь ученику обменять карточку на предмет.
- Постепенно отменять подсказки.

Последовательность требуемых действий:

взять изображение → дотянуться до Собеседника → положить карточку ему в руку

Проявление спонтанной инициативы. Как уже говорилось выше, один из недостатков многих традиционных систем обучения состоит в том, что дети не учатся проявлять спонтанную инициативу. Это не следствие неспособности ученика и не симптом некоего заболевания. Скорее, это неизбежный результат такой стратегии обучения, при которой ведущая роль отводится педагогу. Проявить спонтанность означает «сделать первый шаг».

Когда мы учим ребенка проявлять инициативу на первом этапе, мы должны заставить его «сделать первый шаг». Для того чтобы вызвать такое поведение на ранней стадии обучения, мы должны выявить мощный подкрепляющий стимул, сначала пряча его на некоторое время, а потом давая или показывая его ученику. Наиболее вероятная реакция учащегося – попытаться получить этот предмет или домыслиться до него. Это и будет «первым шагом». Изначально такое поведение не

является коммуникативным, поскольку ученик направляет действие на подкрепляющий стимул, а не на Собеседника. Однако Помощник дожидается момента, когда ученик потянется за предметом, и в ходе последующих проб физически помогает ребенку сформировать на основе этого поведения новые навыки: взять карточку, потянуться к Собеседнику и положить карточку ему в руку. Поскольку Собеседник постоянно поощряет такое поведение, давая ученику желаемый предмет, оно становится коммуникативным, как только ребенок начинает протягивать карточку партнеру по общению (Собеседнику).

Перед началом занятия удостоверьтесь, что предмет, который вы используете, все еще интересен ученику. Даже если вы только что проводили оценку эффективности подкрепляющего стимула, интересы ученика могли уже измениться. Для того чтобы быстро определить текущую ценность предмета, мы используем стратегию «Первый раз – бесплатно». Предложите ученику кусочек лакомства или разрешите ему поиграть с предметом несколько секунд. Если он съедает угощение или начинает играть с предложенной вещью, можно предположить, что стимул все еще действует. Собеседник «привлекает» ученика, показывая ему мощный подкрепляющий стимул. Оба педагога должны подождать, **пока ученик потянется за предметом – он должен проявить инициативу!** Как только это происходит, Помощник немедленно физически помогает ему взять карточку, дотянуться до Собеседника и по-

«Первый раз – бесплатно»



ложить карточку в его раскрытую ладонь. Собеседник раскрывает ладонь, чтобы взять карточку, ТОЛЬКО ПОСЛЕ того, как ученик потянулся к ней. Как только ученик вкладывает карточку в открытую руку педагога, он немедленно получает подкрепляющий стимул и похвалу (например, «Молодец!»).

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

Пока ученик ест, пьет или играет с предметом, оба педагога делают приготовления к следующей пробе: снова кладут карточку перед учеником и готовят следующее лакомство или вапикот. Если ученик просит «весьедобный» предмет (то есть такой, который не исчезнет, – например, мячик), спокойно заберите предмет у ученика через некоторое время. Снова привлечите его внимание, подождите проявления инициативы (ученик должен потянуться к предмету) и помогите ему осуществить необходимые действия.



В ходе последующих проб Помощник использует стратегию обратной последовательности, все меньше помогая ученику по мере приближения к концу цепочки действий (взять, потянуться, положить). Иными словами, Помощник должен **ПОДОЖДАТЬ** проявления инициативы со стороны ученика, затем помочь ему взять карточку и дотянуться до Собеседника, постепенно уменьшая объем помощи при передаче карточки. Как только ученик кладет карточку на ладонь педагога, Собеседник немедленно отдает ему требуемый предмет и одновременно хвалит его.



С того момента, как ученик начинает самостоятельно отдавать карточку Собеседнику, Помощник все меньше помогает ему в том, чтобы дотянуться до руки партнера по общению. Собеседник показывает ученику открытую ладонь только тогда, когда тот начинает тянуться либо к предмету, либо к карточке. После нескольких успешных попыток Помощник продолжает помогать ученику в том, чтобы тот взял карточку, но все меньше и меньше помогает ему дотянуться до Собеседника, пока ученик не начнет самостоятельно дотягиваться и отдавать карточку.



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



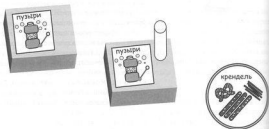
Действие, которое мы подкрепляем на данном шаге, – передача карточки в руку Собеседника. Поощрение должно немедленно следовать за действием, поэтому удостоверьтесь, что все необходимые предметы у вас под рукой. Если подкрепление задержится хотя бы на полсекунды, ученик не сразу поймет, какое действие поощряется. Стоит вам замешкаться, и ребенок успеет почесать нос или покряхтеть на стуле, и тогда он может сделать неверный вывод, что именно эти действия приводят к получению желаемого результата, и будет повторять их.

Эффективным поощрением является желаемый предмет. Параллельно мы используем и социальное подкрепление: мы можем похвалить ребенка, похлопать, пошевелить, взъерошить ему волосы. Форма похвалы зависит от того, что допускает и лучше воспринимает сам ученик. В любом случае, назовите предмет («Книга!»). Затем можете уточнить: «Я хочу книгу», «Ты хочешь книгу» и т.д. Если ученик повторяет за вами действия, звуки или слова, не говорите «Ты хочешь...», поскольку, скорее всего, ученик повторит эту фразу.

«А что, если...»

1. ...ученик не тянется к предмету-поощрению во время первой пробы? Если ученик не тянется к предмету, удостоверьтесь, что этот предмет ему на самом деле интересен. Дайте ученику «обесплатный образец» и наблюдайте за его реакцией. Если он начинает играть с «образцом» или съедает 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 тянуться к предмету или к его изображению, возможны два варианта действий: либо закончить занятие, либо предложить другой подкрепляющий стимул. Помните о том, что при каждой пробе можно использовать только один стимул и одну карточку!
3. ...ученику сложно взять карточку? Иногда на первом этапе ученику бывает физически сложно поднять карточку или держать ее. Если такая проблема возникла, посоветуйтесь со специалистом по трудовой деятельности или по лечебной физкультуре, чтобы понять, каким образом можно изменить символ предмета. Например, если ученику сложно поднять карточку, сделайте ее толще. Можно распечатать ее на более плотной бумаге, наклеить на деревянную дощечку и т.д. Мы сохраним крышечки от упаковок из-под замороженного сока и баночек из-под детского питания и прикрепляем к ним карточки: они жесткие и их

практически невозможно сломать! Еще один возможный вариант – прикрепить к символу «ручка»: например, приклеить карточку к толстой дощечке, в которую вкручен деревянный штифт (как на пазлах с ручками).



4. ...похоже, что ученик ждет какого-либо указания на то, что можно взять карточку? Собеседник должен заинтересовать его молча, сокращая до минимума число сигналов, привлекающих внимание. Например, не нужно звать ребенка по имени, указывать ему на наличие какого-либо предмета («У меня есть кремдель» и т.д., так как может произойти так, что ученик начнет ждать подобного объявления. «Ритуальное» использование подобных намеков может привести к тому, что они станут для ученика необходимым стимулом к началу общения. Не используйте прямые подсказки, такие как «Дай мне карточку» или «Что ты хочешь?». Удостоверьтесь, что ученик не ждет, пока Собеседник раскроет ладонь. Такое ожидание говорит о том, что Собеседник не обратил должного внимания на то, чтобы вовремя показать учащемуся раскрытую ладонь. Открытая ладонь – это информационный «знамен», указывающий ученику, куда положить карточку; она не должна стать сигналом к началу обмена. Убирайте этот сигнал, постепенно увеличивая интервал времени до раскрытия ладони. Ребенок должен поднять карточку и начать тянуться к вам до того, как вы раскроете ладонь. Разрешите ученику взять предмет и продолжайте одновременно хвалить его.

5. ...ученик очень расстраивается, когда я пытаюсь забрать у него несъедобный предмет, чтобы начать следующую пробу? Если до начала занятия вы предполагаете, что такая проблема может возникнуть, начните с менее желанного предмета. Обратитесь к вашей иерархии подкрепляющих стимулов и начните с пред-

мета № 4 или № 5. Затем, пока ребенок играет с этим предметом, заинтересуйте его более сильным стимулом. Скорее всего, когда ученик увидит что-то более привлекательное, чем то, с чем он играет, он бросит первый предмет и потянется к новому. Это новое проявление инициативы! Продолжайте «подниматься» по иерархии предпочтений. Другой возможный вариант – предложить дополнительные экземпляры желаемого предмета. Что может быть лучше, чем игрушечная машинка? Две, или три, или четыре машинки! Помните, что если ученик протестует, когда вы забираете у него предмет, нужно рассматривать это как проявление очередной инициативы. Помощник должен быстро попытаться осуществить следующий обмен – пока реакция ученика не стала настолько сильной, чтобы он потерял интерес к доступному подкрепляющему стимулу. Если ученик устраивает истерику и т.д., прекратите занятие; не пытайтесь продолжать обучение во время истерики. Начиная следующее занятие, используйте менее мощный стимул.

На первом этапе PECS ребенок учится получать доступ к разнообразным предметам с помощью обмена. Поэтому в течение занятия педагог должен переключаться между разными подкрепляющими стимулами, но использовать только по одной карточке за раз!!! При этом не играет решающей роли, будете ли вы менять карточки одновременно с предметами: на этой стадии от ученика не требуется, чтобы он внимательно рассматривал карточку или «знал», что изображено на рисунке. Ему нужно просто заметить карточку с изображением на столе. Однако было обнаружено, что некоторые дети все-таки смотрят на саму карточку. Если они различают рисунки – то, оставляя одни и те же карточки, мы невольно можем их запутать. Поэтому, если это возможно, меняйте карточки одновременно с подкрепляющим стимулами.

Иногда ученика привлекает какое-то свойство самой карточки: ее форма, острые углы, отражение или блик на ламинирующей пленке и т.д. Ребенок может начать размахивать карточкой перед глазами, играть с уголками, ломать карточку и т.д. Если мы разрешаем подобное поведение в течение нескольких проб, оно может стать частью ритуала обмена. Если ученик поднимает карточку и делает с ней что угодно, кроме того, чтобы протянуть ее Собеседнику, Помощник должен прервать это действие. Если Помощник не предотвратит подобное поведение или не прервет его сразу же, необходимо использовать процедуру обратных шагов, чтобы привычка неправильного использования карточки не закрепилась. Помощник должен положить карточку на место, и обмен начнется заново. Если ученика особенно привлекает какое-то свойство карточки, убедитесь, что предлагаемый вами подкрепляющий стимул более интересен ребенку, чем игра с карточкой. Кроме того, можно изменить то свойство карточки, которое привлекает ученика. Покрывайте карточки матовой пленкой, если ученику нравится блеск.



Помните

Сделайте круглые карточки, если ему нравятся уголки. Приклейте карточки к твердому материалу, если он ломает или мнет их (удобно использовать для этого крышки от баночек!).

Очень внимательно следите за учеником, чтобы понять, когда ему начнет надоедать конкретный предмет. Успех первого этапа непосредственно зависит от заинтересованности ученика в предлагаемом предмете, поэтому меняйте предметы настолько часто, насколько это необходимо. Заключивайте занятие до того, как ученик потеряет интерес ко всем доступным предметам (или когда у вас выходит время).

ЗАКАНЧИВАЙТЕ НА УСПЕШНОЙ ПОПЫТКЕ!

Исправление ошибок

Стратегия, основанная на подсказках с участием двух человек, по сути безошибочна. Если Помощник постепенно отменяет подсказки, а Собеседник привлекает ребенка интересными предметами-подкреплениями, ошибок быть не должно. Тем не менее иногда в ходе конкретной пробы ученик может повести себя не так, как ожидается. Например, он может поднять карточку, начать тянуться к Собеседнику – и вдруг уронить картинку до завершения обмена. Так как эта ошибка происходит в ходе занятия, основанного на последовательности действий, для ее исправления подходит стратегия **обратных шагов**: Помощник проводит ребенка обратно по последовательности до последнего правильно выполненного шага, а затем усиленно помогает ему завершить последовательность. В нашем примере Помощник должен поднять карточку (не заставляйте ученика поднимать ее с пола!), положить ее обратно на стол, и после этого последовательность действий начнется заново: Собеседник вновь попытается заинтересовать ребенка. После того как ученик возьмет карточку, Помощник более активно, чем в предыдущей пробе, физически поможет ребенку дотянуться до Собеседника. Как только ученик дотянется до Собеседника и передаст ему карточку, тот обеспечит подкрепление всеми возможными способами.



Неформальная учебная среда

Обстановка. Любое место, где ребенок может найти что-то, что ему захочется! Это может быть любая из зон классной комнаты, разные комнаты в доме, в помещении, на улице. При этом должны присутствовать два человека, чтобы, как только один из них заметил, что ребенку интересен какой-либо предмет, он мог позвать помощника.

Первый этап обучения по системе PECS может проводиться в любое время дня и практически в любой обстановке. Его НЕЛЬЗЯ проводить ТОЛЬКО в ходе структурированного занятия. Чтобы обеспечить обобщение разнообразных элементов, обязательно планируйте занятия с участием разных педагогов. Собеседник и Помощник могут меняться местами, чтобы ученик с самого начала имел возможность обращаться к двум разным людям. Варьируйте стимулы, которые вы можете использовать, чтобы заинтересовать ученика. Проводите обучение в различной обстановке: в разных зонах класса, разных классах, разных комнатах дома, на улице и т.д.

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

Мы часто используем метод, который называем «Остановись, садь и поговори». Это означает, что, как только возникает возможность общения, вы должны найти Помощника, остановиться на секунду, расположиться так, чтобы быть лицом к лицу с учеником (на полу, на гимнастической стенке и т.д.), и провести пробу PECS! Это позволит решить проблему обобщения (переноса навыков на новые ситуации) с самого начала обучения. Например, если при выходе из дома вы замечаете, что ваш ученик нетерпеливо смотрит на лежащий на полке мячик, сразу же проведите пробу PECS. Возьмите карточку, позвоните кого-нибудь, кто бы мог выступить в роли Помощника, и немедленно проведите одну пробу PECS.

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

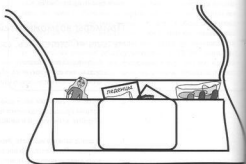
1. В столовой вы замечаете, что вашему ученику нравится крекельки его одноклассника. «Позвизмуйте!» пару крекелей у одноклассника и используйте их в пробе PECS.
2. В гостях у бабушки ваша дочь обращает внимание на новые качели на крыльце и пытается на них залезть. Схватите карточку, сбегайте за бабушкой и начните пробу PECS.
3. В конце занятия вы даете ученику несколько чипсов в качестве награды. Вы знаете, что после чипсов ему захочется пить, поэтому заранее подготовьте воду и карточку с изображением воды.

«подкрепляющие» стимулы и соответствующие им карточки. Между занятиями, во время «простоя», проведите одну-две пробы PECS.

Когда вы находитесь в классе с учениками, только начинающими заниматься по системе PECS, и ищете возможности применить метод «Остановись, сядь и поговори», вы сразу понимаете, как важно, чтобы все присутствующие в классе умели работать по системе PECS. Если вы хотите провести одну-две пробы PECS, как только появится такая возможность, вам потребуются ассистенты из числа персонала, которые смогут включиться в процесс и выступить в роли Помощника или Собеседника.

Продумайте ваш режим или график работы, представьте, где и когда можно было бы провести пробы PECS. Выявите потенциальные подкрепляющие стимулы для каждого ученика в ходе конкретных занятий. Ваши сотрудники или члены семьи тоже должны подготовиться, чтобы в любой момент кто-либо из них смог выполнить одну из ролей педагогов.

Надевайте фартук со множеством карманов или поясную сумку, когда работаете с учениками на первом этапе обучения по системе PECS. Поскольку для таких учеников в каждой пробе используется только одна картинка, стоит носить в кармане разные карточки, которые можно использовать при появлении возможности «остановиться, сесть и поговорить». Кроме того, носите в кармане небольшие предметы, которыми можно было бы заинтересовать учеников во время «простоя». Когда у вас появляется свободная минута (и рядом находится Помощник), привлечите внимание ученика желаемым предметом и осуществите быстрый обмен.





Оценка работы педагогов

До начала первого этапа оба педагога должны провести «репетицию» ролей, чтобы научиться избегать словесных подсказок и оказывать физическую помощь в необходимом объеме. В идеальном случае это должно происходить под наблюдением опытного преподавателя PECS. Оба педагога должны освоить все нижеперечисленные навыки – они должны быть способны выполнить любую из ролей. Два педагога могут оценивать друг друга, или же их может оценивать третий, опытный тренер.

Собеседник должен выбрать мощный подкрепляющий стимул для начала обучения. Помощник ждет, пока ученик не проявит инициативу, затем физически помогает ему взять карточку, дотянуться до собеседника и отдать карточку. Собеседник немедленно отдает предмет ученику и хвалит его. Эта последовательность действий повторяется несколько раз подряд, в то время как Помощник – при условии успешности попыток – пошагово уменьшает объем своей помощи.

Этап I – Собеседник

- организует эффективную обучающую среду: в каждом задании используется только одна карточка, педагоги размещаются правильным 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 полсекунды и обеспечивает социальное поощрение
- не настаивает на использовании речи
- возвращает карточку (пока ученик ест/играет с предметом-подкреплением)

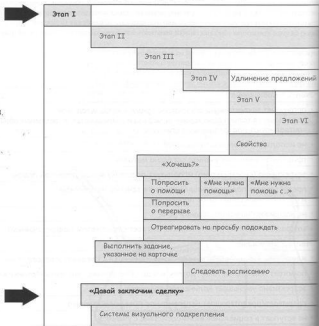
Этап I – Помощник

- ждет, пока ученик проявит инициативу (потянется к предмету-подкреплению)
- 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

Совмещение с дополнительными навыками

Как только вы выявили мощные подкрепляющие стимулы, вы можете начать обучение по системе PECS. С большинством учеников это происходит в первый же день работы! Навык обращения/просьбы, который мы развиваем на первом этапе, станет основой для любого последующего взаимодействия с учеником. Ученик начинает воспринимать нас как источник «хороших вещей». Как только установились такие отношения, мы вводим следующий навык: «Давай заключим сделку». Вначале такие «сделки» очень просты. Например, ученик просит у вас экран для рисования, и вы сразу же просите его выполнить несложное задание: поднять упавший карандаш, положить на место последний кусочек пазла, убрать одну лажку в ящик.

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



? Часто задаваемые вопросы

1 Как долго должно продолжаться занятие?

Попросту говоря, продолжайте до тех пор, пока ученику интересно. Вы можете провести одну пробу или двадцать – пока ученик не перестал проявлять **ИНИЦИАТИВУ**. Как только ученик теряет интерес к тому, что вы предлагаете (не тянется к предмету, не начинает обмен), у вас появляется две альтернативы:

1. Поменять подкрепляющий стимул и продолжить занятие.
2. Закончить занятие.

Второй вариант создает дилемму, когда один из педагогов – логопед, проводящий «традиционное» занятие по развитию речи/языка. «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 логопед, следует применить интегративную модель, согласно которой специалист имеет возможность провести занятие при любой возникшей возможности и не обязан заниматься с учеником в течение некоего минимального периода времени. В том случае, если развитие речи/языка включено в общее расписание занятий, логопед, как правило, активно участвует в работе на протяжении всего дня и, следовательно, взаимодействует с учениками в ходе обычных занятий в классе. Важно помнить, что закончить занятие необходимо до того, как ребенку надост предлагаемый предмет.

Если подобное включение логопедических занятий в общее возможно, необходимо разработать план работы, согласно которому обучение начинается в одной ситуации и быстро распространяется на любые другие ситуации. Если вы начинаете работу в клинике, 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 наличие двух педагогов, – привлечь сотрудников или членов семьи к участию в обучении на начальном уровне.

2 Сколько карточек вводить 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. Число карточек, вводимых на первом этапе, зависит от числа подкрепляющих стимулов, выявленных в процессе первичной оценки, а также от числа проб/занятий, которые понадобятся ученику для освоения первого этапа. Наш опыт показывает, что многие дети и взрослые осваивают первый этап всего после нескольких проб с использованием только одной

карточки. В таких ситуациях мы стараемся ввести дополнительные подкрепляющие стимулы в ходе последующих занятий – либо еще на первом этапе, либо в самом начале второго.

В случае с теми учениками, которым требуется больше времени на освоение первого этапа, число карточек зависит от числа сильных предпочтений и их связи с действиями, происходившими во время обучения на первом этапе. Если во время оценки подкрепляющих стимулов вы выявили 5 «наиболее предпочитаемых» предметов, то все эти 5 предметов должны использоваться на первом этапе (один предмет и одна карточка за один раз). С другой стороны, если вы выявили всего 2–3 предмета, вызвавших сильную заинтересованность ученика, то вы должны использовать только эти предметы/карточки.

3 Может ли использование карточек мешать развитию речи или задержать его?

Мы использовали систему PECS для обучения сотен детей дошкольного возраста с аутизмом и сопутствующими заболеваниями, и не было ни одного случая, когда бы ребенок утратил уже полученные навыки речи. Исследования, проводившиеся в течение последних 30 лет (Savellyan, 1995; Glennen, 1997), доказали, что стратегии альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) – язык жестов, системы изображений – не мешают развитию речи. Напротив, многие исследователи отмечают, что при использовании технологий АДК развитие речи ускоряется.

Конечно, нельзя гарантировать, что все дети, использующие PECS, научатся говорить. Случаев, когда дети старше 6–7 лет начинают разговаривать, достаточно немного. Важно понимать, что система PECS используется потому, что она дает ребенку возможность быстро освоить систему целенаправленного общения. Развитие речи не является первоочередной целью использования PECS. Тем не менее данные наблюдений над 70 дошкольниками, которые использовали PECS больше года, показывают, что более 2/3 детей начали самостоятельно разговаривать, а еще 20% используют речь в той или иной степени, совмещая ее с использованием PECS (Bondy, Frost, 1994).

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

Многие дети, особенно дети с аутизмом и сопутствующими заболеваниями, проявляют большой интерес к картинкам или другим наглядным материалам. Часто таких детей называют «визуалами». Эти дети рассматривают каталоги, журналы и вывески и проводят гораздо больше времени, разглядывая изображения предметов, нежели сами предметы. Поэтому мы стараемся использовать конкретные изображения. Если в процессе занятия мы меняем подкрепляющий стимул, то меняем и карточку. 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 ввели формальное обучение, они обращают внимание именно на сами карточки. Это нормально! Некоторые дети, начинающие заниматься по системе PECS, уже умеют различать карточки, но не умеют использовать их для общения, поэтому им все равно необходимы навыки, осваиваемые на первом этапе. Когда позже мы начнем развивать навык различения, таким ученикам не требуется долгое формальное обучение.

5 Что делать, если ученик пытается взаимодействовать с Помощником?

Помощник должен предоставлять только физическую помощь, необходимую для того, чтобы ученик сделал необходимые действия: взял (карточку), дотронулся (до Собеседника) и положил (картинку ему в руку). Он не должен давать ни словесных, ни невербальных поощрений. Он не должен прикасаться к ученику между пробами. 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 отвернуться и смотреть в другую сторону, в то время как Собеседник будет вновь привлекать внимание ученика с помощью желаемого предмета.



Хорошие идеи (этап I)

1. Определитесь с системой символов. Мы используем символы из самых разных источников: фирменные логотипы, иллюстрации из каталогов, отсканированные рисунки, цифровые фотографии, картинки с коробок, в которых продаются игрушки. В индивидуальном альбоме ученика для занятий по общению могут одновременно встречаться разные типы изображений: логотипы, цифровые фотографии, карандашные рисунки. Но если у ученика несколько таких альбомов (отдельно для использования дома и в школе), проверьте, чтобы карточки в каждом из них были одинаковыми (одинаковая карточка «яблоко» в обоих альбомах). Мы обнаружили, что на более поздних этапах обучения важно, чтобы все карточки были одного и того же размера. Как правило, мы начинаем работать с карточками размером 2×2 дюйма (5×5 см) – для учеников, начинающих заниматься по системе PECS, такой размер оказался оптимальным.
2. Мы обнаружили, что проще всего начинать с простых рисунков, потому что они легко доступны, и большинство учеников хорошо на них реагируют. Однако **ПОМНИТЕ**, что система карточек, которую вы используете на первом этапе, не важна для успеха ученика, поскольку на этом этапе он не обязан различать картинки!
3. С самого начала прикрепляйте к карточкам ленту-липучку. В начале обучения карточки лежат на столе, так что липучка не нужна, но все равно прикрепите ее – это позволит приподнять края карточки над поверхностью стола, и ученику будет легко взять и поднять ее.
4. Введите общий стандарт использования липучки. Решите, какой стороной (с крючками или с петлями) вы будете приклеивать липучку к карточкам, а какой – к альбомам или страницам. Сторону с крючками гораздо проще чистить, поэтому к книгам мы обычно приклеиваем липучку именно этой стороной. Если липучка испачкается, просто смахните грязь, крошки и другие посторонние элементы сухой зубной щеткой.
5. Карточки могут испортиться, потеряться и т.д., и в таком случае всегда проще не делать их заново, а взять уже готовые. Как только вы определитесь с тем, какие карточки понадобятся, сделайте две, три или больше копий каждой из них. Храните лишние карточки рассортированными в алфавитном порядке в картонных ящиках, папках с кольцами (куда можно вложить проклеенные липучкой страницы), небольших шкафчиках, которые продаются в отделах с инструментами, 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	Взял	Дотянулся	Положил	Карточка	Занятие
2/25	1	ПП	ПП	ПП	печенье	1:1 структурированное
	2	ПП	ПП	ПП	печенье	---
	3	ПП	ПП	ПП	печенье	---
	4	ПП	ЧП	+	печенье	---
	5	ПП	+	+	печенье	---
	6	ЧП	+	+	печенье	---
	7	ЧП	+	+	крендель	---
	8	+	+	+	крендель	---
	9	ЧП	+	+	крендель	---
	10	+	+	+	крендель	---

+ = самостоятельно, ПП = полностью с Помощником, ЧП = частично с Помощником

В этом образце отражены данные о первом занятии первого этапа. На первом этапе мы контролируем степень помощи, необходимой ученику для выполнения трех действий (взять, дотянуться, положить). Поскольку мы используем стратегию обратной последовательности и постепенно отменяем подсказки, отмечайте, завершил ли ученик каждый из шагов самостоятельно (+), полностью с участием Помощника (ПП) или частично с участием Помощника (ЧП). В данном примере ученику потребовалась помощь в полном объеме для всех трех шагов последовательности, но со временем объем помощи уменьшился (отмена подсказок началась с последнего действия трехшаговой последовательности). После 6 проб ученику надоело печенье, поэтому педагог начал использовать крендели.



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 закусками 7 минут	Яблоко, шоколад, динозавр (цветные карточки 5 x 5см)	А.Х./М.Г.	Взял с частичной помощью, самостоятельно дотянулся и отдал
10-21-98 после занятия	6	5 минут	Конструктор	А.Х./Д.Б.	Самостоятельный обмен в последних 3 пробах
10-22-98 утро, время игр	10	Класс Игровая зона	Поезд, рельсы, кубики	А.Х./С.П.	Не понадобилась в последних 5 пробах

Такая таблица для сбора данных о наблюдениях может заполняться немедленно после занятия, если не записывались данные о каждой из проб. В данном примере описаны три занятия, проведенные в течение двух дней. Обучение проводилось в разных местах, с разными предметами и карточками и разными педагогами. Явно видны успехи ученика: по мере обучения требовалась все меньшая помощь. Если бы прогресс не был обнаружен, педагоги подготовились бы к дополнительным занятиям и фиксировали бы данные о каждой пробе.



Контроль достижений

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 10 минут	Крендели, сок, бананы	А.Х./М.Г.	Полностью с физической помощью
12/2 Игра	16	5 минут	Мячи	А.Х./Д.Б.	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. Обучение проводилось в разных местах, во время разных занятий, с разными предметами и карточками и разными педагогами. В течение этих трех серий ученик не достиг успеха (объем физической помощи не был снижен). Поэтому на последующих занятиях будет использоваться таблица данных по пробам, чтобы выявить конкретные «слабые места».

Система общения при помощи обмена карточками PECS - долгосрочные результаты®

Имя:	Период сбора данных:														
Этап VI	Спонтанно комментирует														58
	Различает начало всех предложений														56
	Комментарий в ответ на второй вопрос														54
	Комментарий + просьба + спонтанная просьба														52
Этап V	Различает начальные слова предложений/комментариев и просьб														50
	Комментарий в ответ на первый вопрос														48
	Отвечает и спонтанно просит														46
	Отвечает самостоятельно														44
Свойства	Задержка 3-5 секунд														42
	Задержка 0 секунд														40
	Использует несколько свойств														38
	Использует несколько экземпляров														36
Этап IV	Различает две предпочтительные карточки и более														34
	Различает предпочтительную и не предпочтительную карточки														32
	Составляет предложение из трех карточек														30
	Показывает на карточки во время чтения														28
Этап III	Составляет полное предложение														26
	Добавляет карточку подкрепляющего стимула к предложению														24
	Сматривает в альбом														22
	5 предпочитаемых предметов														20
Этап II	4 предпочитаемых предмета														18
	3 предпочитаемых предмета														16
	2 предпочитаемых предмета														14
	Высокая степень предпочтения/низкая степень предпочтения														12
Этап I	Подходит к альбому														10
	Подходит к Собеседнику														8
	Берет карточку из альбома														6
	Самостоятельный обмен														4
Этап I	Обмен с физической помощью														2
	Дата	11/2	11/26	12/7	12/21	1/11	1/25	1/15	1/31	2/5	2/19	2/12	2/26	3/5	3/17

Когда ученик начнет использовать PECS, будет полезно отслеживать его успехи с течением времени. Эта таблица позволит вам отмечать освоение этапов (закрашенные участки), число карточек в репертуаре ученика (линии, соединяющие буквы «P») и, если это возможно, число звученных слов (линии, соединяющие буквы «W»).

В данном примере в течение 28 недель ученик освоил этапы до 4-го включительно, в его репертуаре 28 карточек. Он сказал первое слово через 8 недель работы по системе PECS, а к концу указанного периода научился говорить 18 слов.

Закрашенные участки = освоение PECS, W - число произнесенных слов, P - число карточек

Этап II: работа с группой
и индивидуальными участниками.

Можно использовать следующие упражнения, направленные на развитие навыков работы с группой и индивидуальными участниками.

Этап II:

расстояние и настойчивость



Этап II: расстояние и настойчивость

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

Обоснование. На первом этапе мы обучили детей обменивать карточки на предметы в жестко заданных условиях. Карточка находилась непосредственно перед ребенком, а рядом ожидал Собеседник, готовый в любой момент начать общение. Нормально развивающиеся дети учатся проявлять настойчивость в своих коммуникативных действиях и тогда, когда эти условия изменяются. Например, маленькая девочка может повторить сказанное, повысить голос, дотронуться до собеседника или подергать его (а представьте себе, что эти дети делают для привлечения вашего внимания, когда вы разговариваете по телефону!). Они понимают, что для того, чтобы начать общение, необходимо привлечь внимание слушателя, и поэтому они отправляются искать собеседника или зовут его.

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 немедленная реакция собеседника, они не делают других попыток или же предпринимая действия, усвоенные ранее. Дети, использующие PECS, не могут повысить голос, и часто им бывает легче либо не повторять попытку общения, либо начать использовать усвоенные ранее стратегии, например истерики.

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 общению в условиях «обычной жизни». Мы учим их «не сдаваться», если первые попытки неудачны. Для этого мы постепенно устраним связанные



с окружающей обстановкой и «слушателем» подсказки, которые могли бы подтолкнуть ученика к попытке общения. Сначала мы учим детей «не сдаваться» в условиях, когда Собеседник реагирует с некоторой задержкой. Прежде всего, мы учим ребенка подходить к потенциальному «слушателю» и настойчиво пытаться привлечь его внимание до обмена карточки на предмет. Затем мы готовим ребенка к тому, что карточки, с помощью которых он общается, не всегда «волшебным образом» появляются перед ним, когда они ему нужны. Мы учим ребенка, что он должен пойти и взять карточку, когда он хочет что-то «сказать». Ученик узнает, что ему не обязательно находиться в определенном месте, не обязательно сидеть, он не обязательно должен быть рядом с конкретным человеком или заниматься конкретным делом, чтобы использовать PECS.

Этап II не заканчивается никогда! Мы развиваем навык настойчивого общения, организуя множество возможностей для общения в различных условиях, с различными предметами, с разными собеседниками, с разнообразными препятствиями. Каждый раз, когда ученик усваивает новый навык PECS, мы снова обращаемся ко второму этапу, проверяя, способен ли ученик использовать новый навык во время передвижения и 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)
Ожидающий 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. Прикрепите карточку с изображением наиболее предпочитаемого предмета с помощью липучки на первую страницу альбома для занятий. Ученик и педагог сидят за столом или на полу, как на первом этапе. Подготовьте несколько предметов и соответствующих им карточек.

1. На этом этапе не используются словесные подсказки.
2. Обучайте с помощью нескольких карточек, предлагая их по одной.
3. Часто проводите оценку подкрепляющих стимулов.
4. Работайте с разными собеседниками.
5. Помимо структурированных учебных проб, каждый день создавайте множество возможностей для спонтанных просьб в ходе занятий.
6. Новый навык, который мы поощряем, – это передвижение.
7. Придумывайте уроки, не похожие на уроки.

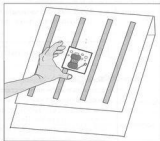
Стратегия обучения

Формирование: Формирование – это обучение новым навыкам с помощью «повышения ставок» от пробы к пробе. Для этого педагог поощряет какое-либо поведение ученика, если оно чуть лучше (ближе к «новому» целевому поведению), чем поведение в предыдущей пробе. Педагог должен решить, каково итоговое целевое поведение (пересечь комнату, чтобы подойти к Собеседнику, или пересечь комнату, чтобы взять альбом для занятий), и затем запланировать, насколько велики будут изменения от пробы к пробе, чтобы до начала обучения определить ожидания от каждой пробы. На втором этапе мы формируем навык ученика «путешествовать» на все большие расстояния, чтобы дойти до Собеседника или до альбома. Для этого Собеседник перед каждой пробой чуть дальше отодвигается от ребенка или чуть дальше отодвигает от ребенка его карточки. Суть заключается в том, чтобы изменения каждый раз были достаточно заметными для вас и достаточно незначительными для того, чтобы их заметил ребенок.

Шаг 1. Достаньте карточку из альбома для занятий

Для того чтобы не забыть, какими карточками пользуется каждый ученик, мы храним их в специальной папке для занятий. Во время занятия мы прикрепляем «целевую» карточку к обложке папки, а «слепые» храним внутри.

Предоставьте ученику свободный доступ к одному предмету, чтобы «подготовить почву». После того как ученик съел предмет или поиграл с ним в течение 10–15 секунд, начните первую пробу, поместив одну карточку на обложку альбома и «соблазняя» ученика. Ученик должен взять карточку с обложки, дотянуться до педагога и положить карточку ему в руку. Если это необходимо, Помощник может помочь ученику взять карточку, но только после того, как ученик проявит инициативу в любой форме (на данном этапе – потянется к карточке). Помощник уменьшает количество подсказок до тех пор, пока ученик не начнет самостоятельно доставать карточку из альбома и обмениваться на предмет у Собеседника.

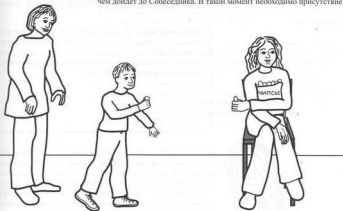


Шаг 2. Увеличивайте расстояние между педагогом и учеником

Ученик инициирует обмен (берет карточку и тянется к взрослому). В это время педагог прижимает свою руку к телу, чтобы ученику пришлось тянуться чуть дальше для осуществления обмена. После того как обмен завершен (карточка положена в руку педагога), похвалите ученика и предоставьте ему доступ к предмету. Во время следующей пробы немного отодвиньтесь от ученика, чтобы ему пришлось тянуться еще дальше. Затем начните отходить от ученика, и тогда ему придется вставать для того, чтобы дотянуться до вас.

Продолжайте 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 Собеседнику. При этом карточка постоянно находится рядом с учеником.

Поскольку мы используем стратегию **формирования**, ученику не должно быть сложно каждый раз преодолевать необходимое расстояние. Однако иногда мы увеличиваем расстояние слишком быстро. Тогда ученик колеблется, задерживается или останавливается раньше, чем дойдет до Собеседника. В такой момент необходимо присутствие



Стратегия обучения

Подсказки с участием двух человек: Как и на первом этапе, для того чтобы облегчить задачу быстрого упреждения подсказок, побуждение к действию дается вторым педагогом вне ситуации социального взаимодействия. Если это необходимо, Помощник подсказывает учащемуся, находясь сзади или рядом с ним и не вступая с ним в социальный контакт (например, путем поощрения). Помощник постепенно уменьшает количество подсказок, чтобы ученик начал производить все необходимые действия самостоятельно.

Помощника, который доведет ученика до Собеседника. Во время следующей попытки Собеседник должен будет располагаться ближе к ученику. Второй педагог будет помогать ученику в моменты его остановок.

Если Помощник ждет, пока ученик направится в сторону Собеседника и затем остановится на несколько секунд, ученик может решить, что он должен всего лишь немного продвинуться вперед и под-

Исправление ошибок

Обратные шаги. Используйте ту же процедуру, что и на первом этапе: проводите ребенка обратно по последовательности до последнего правильно выполненного шага, затем физически помогите ему завершить последовательность и обеспечьте подкрепление навыка передвижения.

ждать, чтобы Помощник провел его по всему пути. Это ошибка в данной целевой последовательности. Если же ученик неожиданно для вас пройдет 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 проводит ребенка обратно до последнего правильно выполненного шага, а затем физически помогает ему завершить последовательность. В данном случае это означает, что вы должны, по сути, начать пробу заново, поместив карточку обратно в альбом. Собеседник снова пытается заинтересовать ученика, Помощник обеспечивает правильную последовательность действий со стороны ребенка. Когда вы используете стратегию обратных шагов, не забудьте поощрить ученика, предоставив ему доступ к подкрепляющему стимулу, но в небольшом объеме (пусть это будет неравноценным подкреплением).

Собеседник не должен давать никаких подсказок!!! Он не должен говорить «Иди сюда» и т.д. или показывать ученику жестами, что тот должен продолжать действие. Кроме того, Собеседник не должен поддвигаться ближе к ученику, когда тот останавливается; иначе, если это произойдет, ученик усвоит следующее: «Мне нужно направиться в сторону человека, который ждет то, что я хочу, остановиться, и тогда человек сам подойдет 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 дойти до альбома, а затем – до взрослого, чтобы совершить обмен. Как правило, мы начинаем с того, что Собеседник находится рядом с учащимся, а альбом постепенно (по несколько сантиметров за раз) отодвигается от него. Теперь ученику нужно дальше тянуться, чтобы взять карточку. В ходе нескольких проб отодвигайте альбом все дальше от ученика, чтобы ему пришлось вставать и идти к нему.

Наконец, отодвиньте альбом в сторону, чтобы он не находился на прямой линии между учеником и Собеседником. Вместо того чтобы «обнаружить» карточку на пути к Собеседнику и «хорошим вещам», ученику придется немного свернуть с пути, чтобы получить карточку. Продолжайте отодвигать альбом все дальше от ученика, чтобы через некоторое время он научился идти за ним или карточкой 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 хочется пообщаться.



На этом этапе обучения Собеседник и Помощник сообща обеспечивают то, чтобы на обложке альбома находилась карточка, соответствующая текущему действию или желанию ученика. Как только ученик отдает Собеседнику карточку, любой из педагогов может снова прикрепить ее к альбому, если это не будет для ученика подсказкой и необходимости обратиться с новой просьбой. Ученик должен инициировать просьбу, когда он видит Собеседника с желаемым предметом, не потому, что он увидел, как преподаватель прикрепляет карточку к книге.

Как и в случае с расстоянием до Собеседника, иногда мы слишком сильно увеличиваем расстояние между учеником и карточкой перед очередной пробой. Если Помощник может практически немедленно подойти к ученику, он физически помогает ребенку преодолеть рас-

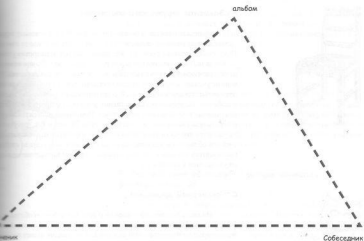


стояние. Затем, во время следующей пробы, альбом с карточками размещается ближе к ученику. Если Помощник не может немедленно подойти к нему и ученик задерживается на несколько секунд, обратитесь к процедуре обратных шагов.

Ошибка другого типа возникает, когда ученик видит Собеседника с желаемым предметом в руках и сразу же отправляется к Собеседнику вместо того, чтобы взять карточку. Это значит, что ученик сделал ошибку в самом начале последовательности, и, согласно процедуре обратных шагов, необходимо начать пробу заново, предоставляя усиленную помощь, а затем использовать неравноценное подкрепление.

Как только ребенок научился отходить от Собеседника, чтобы взять карточку, снова увеличьте расстояние до Собеседника, чтобы в ходе одного занятия ребенок подходил И к альбому, И к Собеседнику. Представьте эту задачу в форме треугольника: 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. «Ожидающий 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»: «Чего ты хочешь?» Мы замечали, что некоторые ученики ждут такую подсказку, прежде чем начать общение, поэтому мы должны отменить ее. Потренируйтесь делать «каменное лицо» перед другими педагогами или перед зеркалом, чтобы действия ребенка не зависели от вашей мимики.





В. Элементы окружающей обстановки

Иногда мы начинаем занятия по системе PECS в условиях структурированной учебной среды, когда ученик сидит на стуле за столом. Помощник находится сзади, а Собеседник – за столом напротив ученика. Когда мы начинаем обучение «на расстоянии», мы обычно немного отодвигаем ребенка от стола, чтобы он мог дойти до Собеседника. Многие ученики с большим трудом отказываются от стула! Иногда они даже пытаются взять стул с собой, пододвигая к Собеседнику вместе с мебелью. Особенно это свойственно ученикам старшего возраста, приученных к обучению «сидя на стуле». Помощник должен поспособствовать тому, чтобы ребенок встал со стула! Бывает и так, что ученик не решается 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 улице, стоя у полки и т.д.



С. Чрезмерный драматизм

На первом этапе мы говорили о том, как важно «соблазнить» ученика или заставить его обратить внимание на подкрепляющий стимул, который он учится просить. Поскольку Собеседник делает это молча, он/она часто использует чересчур эмоциональную мимику или слишком активно манипулирует предметом. Мы говорили о том, что необходимо привлечь внимание ученика, показывая ему то, что вы предлагаете, а не говоря об этом. Однако иногда Собеседник разыгрывает настоящий спектакль, чтобы заинтересовать ученика, после чего ученик начинает ждать начала «спектакля», прежде чем попросить предмет. Постарайтесь не размахивать предметами во все стороны. Рано или поздно ученики должны будут научиться просить те предметы, которые не видны, или что-то, что вы не сможете держать перед ними (игрушку, площадку, шепотку и т.д.).



Д. Положение тела

Ученики часто привыкают высказывать определенный сигнал и ожидают подсказки, прежде чем начать какое-либо действие. Иногда наши ученики усваивают неправильное поведение: ждут, пока Собеседник повернется к ним лицом, прежде чем инициировать общение. Когда вы учитесь ребенка «путешествовать», постепенно отходя все дальше от него, одновременно повсюду отворачиваясь от него, чтобы он научился настойчиво требовать вашего внимания, даже если вы спите к нему спиной. Если это необходимо, Помощник может подсказать ребенку, что необходимо постучать по плечу Собеседника, потростить

его, развернуть и т.д., чтобы Собеседник повернулся к ребенку лицом. Сначала Собеседник может отворачиваться, одновременно проверяя, чтобы поощряющий стимул был на виду. Постепенно переходите к полной отмене «драматического соблазна».

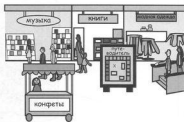


Е. Зрительный контакт

Дети могут не только привыкнуть к ожиданию попыток их заинтересовать, определенному положению тела или «спектаклю» с вашей стороны, но и стать зависимыми от зрительного контакта с вами. Еще до того, как вы начнете отходить от ученика, опустите глаза или посмотрите в сторону, чтобы ребенок научился инициировать общение, не ожидая, пока вы на него посмотрите.

Г. Разнообразная обстановка / разные комнаты / различные занятия

Иногда мы начинаем занятия PECS в структурированной учебной среде: ученик и педагог сидят за столом, на котором аккуратно разложены все необходимые материалы. Однако часто мы начинаем занятия в любом месте, интересном ученику: мы идем туда, где имеются подкрепляющие стимулы. Это может быть игровая зона, игровая площадка, кухня и т.д. Независимо от того, где мы начинаем обучение PECS, мы должны планировать уроки в разной обстановке, 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 начинаете в игровой комнате, постарайтесь создать возможности для общения на кухне, в гостиной, в спальне и т.д. Выйдите на улицу, сядьте в машину, отправьтесь в парк. Не забывайте о занятиях в городе: сходите в магазин или в любимый ресторан.

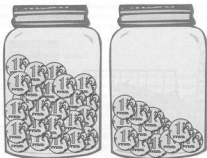




Неформальная учебная среда

Обстановка. Любое место, где ребенок может найти что-то, что ему захочется! Это может быть любая из зон классной комнаты, любая комната в доме, улица. При этом в идеальном варианте должны присутствовать два человека, чтобы, как только один из них заметил, что ребенку интересен какой-либо предмет, он мог позвать помощника.

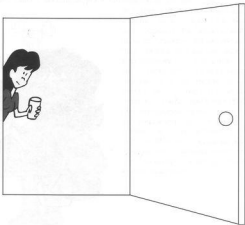
На первом этапе мы рекомендуем поощрять КАЖДУЮ просьбу учащегося, чтобы ему захотелось попросить вас снова. По сути мы добиваемся того, чтобы ребенок воспринимал нас как источник «хороших вещей». Если ученик обращается к нам и мы реагируем положительно, эффективно поощряя обращение, мы можем ожидать, что ученик будет все чаще обращаться к нам, и не только для того, чтобы о чем-то попросить. Мы часто проводим аналогию с копилкой. На первом и втором этапах в копилку добавляются монеты каждый раз, когда ребенок о чем-то просит и быстро получает желаемое. Если мы не отвечаем или слишком задерживаемся с ответом, монета пропадает. Когда вы сокращаете количество различных подсказок, выявленных на втором этапе, обратите внимание на то, сколько раз ваш ученик обратился с просьбой правильным образом и получил поощрение (положите монету в копилку) и сколько раз он обратился к вам неверным способом и, следовательно, не получил поощрения или получил поощрение только после задержки связанной с исправлением ошибки (достаньте монету из копилки). В ходе всего процесса обучения навыкам общения, во время любого взаимодействия с учеником наша цель – сохранять «положительный баланс» в копилке. Пока это нам удастся, мы можем ожидать, что наше взаимодействие с учащимся будет полезным и для нас, и для него.



Поскольку этап II связан с перемещениями, это отличный момент для того, чтобы проводить множество неформальных занятий. Отойдите от стола, сядьте на пол или выйдите на улицу. Многие занятия должны быть посвящены тому, чтобы создать новые «задачи» на пути развития спонтанной инициативы ученика. Разрабатывайте такие занятия, которые заставят ученика более настойчиво искать собеседника и привлекать его внимание даже тогда, когда он отвлекся или общается с кем-то другим. Ваш ученик должен понять, что выбор собеседника не ограничивается тем, чтобы подойти к наиболее знакомому взрослому или тому, кто находится на самом близком расстоянии от него самого. Более того, он должен понять, что собеседником не всегда окажется 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, затем выйти за порог. В конце концов Собеседник должен выйти в другую комнату. Делайте это постепенно, чтобы ученик в ходе последовательных проб видел вас в дверях, затем наполювину в дверях, а затем – только вашу руку или ногу.



Вечеринка для персонала

Устраивайте такие «вечеринки» в ходе всего обучения PECS. Ожидайте от ученика использования PECS на том уровне, который он уже освоил.

Одно из наших любимых занятий в школе мы называем «вечеринкой для персонала». Сотрудники неожиданно отвлекаются от работы с учеником (учениками) и вместо этого обращают внимание на любимые предметы учеников. Например, одна сотрудница входит в класс, угощая попкорном из миски. Другая садится на пол и принимается играть с игрушками. Не обращайтесь открыто внимания на учеников, вместо этого шумно занимайтесь игрушками или едой, чтобы привлечь внимание учащихся. Мы хотим, чтобы ученики взяли карточки и пришли попросить нас поделиться. Если они возвращаются к «старым моделям» просьбы, притворитесь, что не понимаете, или отвернитесь. Обеспечьте присутствие Помощника, который мог бы подвести учеников к их альбомам или к Собеседнику, если это необходимо.

Вечеринка для персонала – занятие, которое мы проводим часто, но каждый раз непредсказуемым образом. Используйте на вечеринке разные предметы. Проводите их в различных местах и в разное время. Приглашайте новых людей, с которыми ученики могли бы пообщаться. Даже на одном занятии постарайтесь использовать несколько предметов. Не заклинивайтесь на еде! PECS – это не «меню» полдника или обеда. Проанализируйте все занятия, которые будете проводить в течение дня, и определите, что будет подкрепляющим стимулом для учеников на каждом занятии. Затем создайте возможности для использования PECS и проводите «вечеринки для персонала» на разных занятиях.



У кого «товар»?

Еще один важный урок, который должны усвоить все учащиеся, использующие PECS, – как определить, у кого просить конкретный предмет. На данной стадии обучения ученик должен быть способен обмениваться карточками с разными собеседниками. Однако что делать ученику, если рядом находятся несколько потенциальных собеседников? Если то, чего хочет ребенок, есть только у одного человека, наиболее целесообразно попросить именно его. Но часто мы наблюдаем, как для обмена карточкой ученик подходит к наиболее знакомому 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. Рядом с учеником должны находиться двое или более людей, один из которых держит предмет, интересный ученику в данный момент. Возможны два сценария:

1. Ученик идет прямо к тому человеку, который держит желаемый предмет. Если так происходит, прекрасно!
2. Ученик подходит к человеку, у которого нет «товара», или конкретного желаемого предмета. Естественной реакцией собеседника в такой ситуации будет направить ученика к человеку, который держит желаемый предмет. Однако, если такой сценарий повторится часто,

ребенок, скорее всего, усвоит неправильную модель поведения: он будет подходить к ближайшему человеку и ждать, пока его направят к нужному собеседнику. Это занятие основано на последовательности действий (подойти к альбому для занятий, вынуть карточку, определить нужного собеседника, подойти к нему, обменять карточку), поэтому для исправления ошибок следует использовать стратегию **ОБРАТНЫХ ШАГОВ**. Отведите ребенка обратно к альбому, положите в него карточку, помогите ученику снова взять карточку и отнести ее нужному собеседнику. Быстро повторите сценарий, чтобы ученик смог воспроизводить эту цепочку действий самостоятельно.



Зрительный контакт

Хотя установление зрительного контакта – навык, который не обязателен для начала работы с PECS, мы все же считаем, что ученик должен научиться использовать зрительный контакт в ситуации общения. Мы уже говорили о том, как нормально развивающиеся дети устанавливают зрительный контакт с родителями в раннем возрасте, поскольку такое поведение подкрепляется социальным поощрением. Мы отмечали, что из-за слабой реакции на социальное поощрение дети с аутизмом, как правило, не усваивают навык зрительного контакта без специального обучения.

Представьте на минуту, каким образом будет взаимодействовать с матерью нормально развивающаяся трехлетняя девочка, пока мама говорит по телефону. Похоже, каждый раз, когда звонит телефон, ребенка начинает мучить ужасная жажда. Если телефонный звонок очень важен для матери, она не реагирует, когда дочь первый раз подходит к ней, чтобы попросить сока. Поскольку мать все еще не обращает внимания на ребенка, девочка пытается более настойчиво привлечь к себе внимание. Она говорит громче, начинает тянуть мать за одежду. Сначала она дергает ее за джинсы. Не получая ответа, она дергает мать за рукав, за плечо и т.д. Наконец, окончательно разозлившись, ребенок хватается мать за лицо, поворачивает его к себе, громко крича: «Мама!» Девочка понимает, что общение будет более эффективным, если она заставит мать посмотреть на нее. Таким образом, нормально развивающиеся дети учатся не только смотреть на маму или папу, когда те глядят на них, но и делать так, чтобы родители смотрели на них в ходе социального взаимодействия. Следовательно, если мы хотим, чтобы наши ученики могли устанавливать зрительный контакт, мы должны обучить их двум навыкам: именно 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, – естественное продолжение обучения на втором этапе. По мере того как Собеседник отходит все дальше от ученика, он начинает отворачиваться и в конце концов становится спиной к ученику, по всей видимости, не обращая на него внимания. Помощник направляет действия ученика, чтобы тот дотронулся до Собеседника (агрессиваться необходимо спорово!). Собеседник подчеркнуто резко поворачивается к ученику, и тот дает ему карточку; таким образом, ребенок понимает, что должен привлечь внимание Собеседника (установить зрительный контакт), чтобы общение было успешным.

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

Использование PECS для общения с ровесниками

В начале обучения по системе PECS в роли Собеседника и Помощника выступают взрослые, поскольку именно взрослые, как правило, контролируют доступ ученика к желаемым предметам или действиям. Дети начинают достаточно настойчиво 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 (Schwarz, Garfinkle, Baur, 1998). В рамках интегрированной программы для дошкольников специалисты обучали детей использовать PECS для общения с другими детьми, их сверстниками,

разрешая тем во время полдника контролировать доступ к любимым лакомствам детей, использующих PECS. Все дети, обучающиеся по системе PECS, уже умели настойчиво обращаться к взрослым, и в данной ситуации некоторые из них проявляли спонтанную инициативу, обращаясь с просьбой к ровесникам, в то время как другим была необходима помощь. Через некоторое время все дети научились обращаться к сверстникам с просьбами за полдником (в том числе к тем детям, которые тоже использовали PECS). Затем, когда Шварц с коллегами наблюдали 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 важнейшим аспектом обучения было поощрение детей, которые делились с другими.

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

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

1. Сверстники, братья и сестры должны контролировать доступ к подкрепляющим стимулам. Например, выберите «дежурного», который будет раздавать еду и напитки во время полдника.
2. Сверстники, братья и сестры должны знать, что означают рисунки на карточках, чтобы предоставлять ученику нужные предметы.
3. Сверстники, братья и сестры, которые делятся предметами с учеником, должны получать поддержку, поощрение и награду.

В течение всего обучения по системе PECS регулярно организуйте для учеников 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 провести «репетицию», прежде чем начать работу непосредственно с учащимся. На этом этапе педагогам необходимо выявить и устранить подсказки, связанные как со слушателем, так и с окружающей обстановкой, чтобы о них не зависело поведение ученика. Педагог «формирует» поведение ученика, то есть во время каждой пробы ожидает от ученика немного более сложной реакции. Вначале преподаватель формирует способность учащегося пройти все большее расстояние, чтобы дойти до Собеседника с карточкой. Педагоги должны определить цель (какое расстояние ученик должен суметь пройти), а затем сформировать способность ученика сделать это, поощряя «последовательное приближение» к конечной цели. Процесс обучения начинается с того, что Собеседник отодвигает руку все дальше от ученика, пока тот не научится тянуться дальше. Когда ребенок научится подходить к Собеседнику, педагог все дальше отодвигает карточки, чтобы ученик освоил умение идти за карточкой, а затем подходить к Собеседнику.

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 дойти 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 тела»
- обучает ребенка переходить из комнаты в комнату
- не настаивает на использовании речи
- обучает ребенка «путешествовать» из комнаты в комнату

Участие Помощника в занятии должно быть минимальным. К физической помощи прибегают, если ученик не может самостоятельно дотянуться или дойти до Собеседника или до альбома. Помощник сокращает количество подсказок как можно быстрее. Если в ходе конкретной пробы ученик останавливается по пути к альбому или к Собеседнику, Помощник должен использовать процедуру обратных шагов для исправления ошибки.

Этап II — Помощник

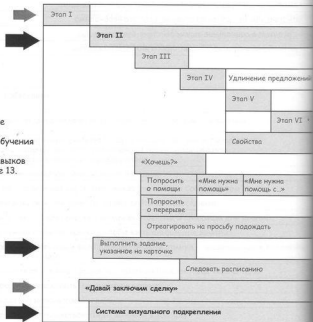
- | |
|---|
| - ждет, пока ученик проявит инициативу |
| - помогает ученику достать карточку из альбома, если это необходимо |
| - помогает ученику дойти до Собеседника, если это необходимо |
| - помогает ученику дойти до альбома, если это необходимо |
| - не вступает в социальное взаимодействие с учеником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

Совмещение с дополнительными навыками

Когда ученик на втором этапе становится более настойчивым, давайте ему чуть более сложные задания. Дайте ученику пазл и попросите положить на место последние 4-5 фрагментов. Пусть он рассортирует 10 столовых приборов. По мере того как увеличивается интервал между постановкой задания и «сделкой» (хотя бы на несколько секунд), введите систему визуального поощрения, чтобы ученик не забыл, чем вы договорились. Как правило, на карточку с заданием или рядом с ней кладется предмет-подкрепление. Если ученик уверенно использует карточки, можно положить на карточку с заданием карточку с изображением предмета-подкрепления.

Начните обучение выполнению инструкций по карточкам: используйте наглядное изображение инструкции, которую вы даете ученику. Используйте разнообразные инструкции: такие занятия станут основой для развития навыка следования расписанию.

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



? Часто задаваемые вопросы

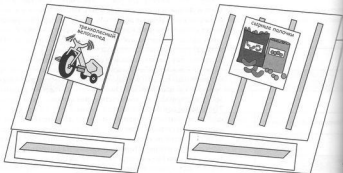
1 Какова роль обучения навыку имитации, особенно голосовой имитации?

Имитация (повторение за другим) – исключительно важный навык. Многие дети с аутизмом и сопутствующими нарушениями очень плохо владеют этим навыком. Действия, которые можно имитировать, включают телодвижения (хлопки в ладоши), манипуляции с предметами (игра с мячом) и речевые акты (звуки, слова, фразы). Если ребенок не может имитировать любой из этих типов действий, важно обучить его этому навыку. Однако способность повторять слова не является необходимой предпосылкой целенаправленного общения. Многие дети, с которыми мы работали, усваивали важные навыки целенаправленного общения с помощью PECS, параллельно развивая навыки имитации, особенно голосовой (то есть воспроизведения речи). Когда навыки голосовой имитации этих детей были достаточно хорошо развиты, они могли повторять слова, соответствующие используемым карточкам. Тем не менее они могли общаться с помощью PECS и в то время, пока осваивали навыки имитации. Поэтому мы рекомендуем родителям и педагогам продолжать развивать у детей навыки имитации одновременно с работой по системе PECS. Однако в рамках одного занятия целесообразно развивать только один навык. На занятиях по PECS имитация не должна быть в центре внимания; на занятиях по имитации не нужно уделять 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 навык имитации слов во время общего утреннего урока, иногда с помощью песни или другого привычного занятия. Подведем итог: занятия по PECS и имитации не мешают друг другу, и не обязательно выбирать что-то одно. Самая лучшая практика – выбрать такие цели и стратегии, которые бы соответствовали нуждам ученика и требованиям ситуации.

2 Что происходит, когда ученик выходит из комнаты? Нужно ли ему брать альбом для занятий с собой? А как поступать дома? Он должен носить альбом с собой! В школе дети часто выходят из основного класса, отправляясь 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 носить альбомы с собой. Обучать их этому необходимо с помощью подказок с участием двух человек, и процесс обучения должен быть поэтапным, как описано ранее.

«Мини-альбомы» более подробно описаны в разделе «Часто задаваемые вопросы» главы, посвященной третьему этапу обучения.

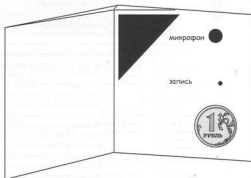
В домашней обстановке часто неудобно ходить из одной комнаты в другую за альбомом. Мы часто помещаем «мини-альбомы» в разных комнатах. Например, когда ребенок готовится залезть в ванну, не стоит заставлять его бежать на кухню, чтобы принести свой альбом и попросить игрушки для купания. Поэтому мы обычно оставляем мини-альбомы в кухне, в спальне, в игровой комнате и т.д.



3 Мой ученик прикован к инвалидной коляске и не может подойти к Собеседнику или взять книгу. Значит ли это, что он не сможет использовать PECS?

Вообще нет! Ваш ученик может проявлять и спонтанность, и настойчивость, если будет звать Собеседника вместо того, чтобы подходить к нему. Мы предполагаем, что если вы используете PECS в работе с учеником, он способен использовать карточки. Если он не может ходить, мы используем заранее записанное сообщение («Подойди сюда, пожалуйста» или «Я хочу что-то съесть») либо звонок, и ученик может включить проигрывание, чтобы начать взаимодействие. Мы используем рамки для фотографий с возможностью записи голосовых сообщений. Чтобы проиграть сообщение, нужно открыть крышку и нажать на кнопку «Пуск». Мы приклеиваем на кнопку дополнительную накладку, чтобы ученик мог просто нажать на рамку для запуска сообщений. Используйте стратегию подсказок с участием двух человек, чтобы научить ребенка включать сообщение и обменивать карточку.

гда Собеседник подойдет. Помните, что нужно разделить функции привлечения внимания Собеседника (этап I) и выбора конкретного сообщения (этап III).



«Подойди сюда, пожалуйста!»





Хорошие идеи (этап II)

1. Подготовьте доски для занятий, используя небольшие папки с кольцами, записные книжки, небольшие прочные доски и т.д. Помните, что нужно прикреплять одинаковую сторону липучки (с крючками или петлями) на все доски в классе, дома, в комнате для занятий и т.д. Тогда вы сможете использовать одни и те же карточки на разных досках, не беспокоясь о том, что не сможете их прикрепить.
2. Поскольку ученик еще не различает карточки между собой, помещайте ту карточку, которую используете в данный момент, на обложке альбома для занятий, а все остальные карточки храните в альбоме. Это значит, что липучка должна быть приклеена и на обложке, и внутри книги. Добавляйте страницы в альбом по мере необходимости.
3. Никогда не забирайте альбом или какую-либо карточку из него, чтобы контролировать возможности общения ученика. Мы не можем «отобрать» слова у детей, которые умеют разговаривать, мы реагируем разными способами на их бесконечные просьбы, и с детьми, использующими PECS, рано или поздно будем давать то же самое.
4. Поскольку мы отвечаем ученикам так, как если бы они умели разговаривать, педагог должен возвращать карточку в альбом после того, как ученик отдал ее. Не просите ученика класть карточки на место.
5. Если несколько детей в классе или дома одновременно используют PECS, напишите инициалы каждого ребенка на его карточках. Если во время уборки вы обнаружите потерявшуюся карточку, вы будете знать, чья она.



Контроль достижений

Дата, инициалы педагога	Необходимые предметы	Расстояние до слушателя, м В начале: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 В конце:	Число проб на целевом расстоянии: 4	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии: 4
2/28 Д.ж.М.	Сыр, изюм, мяч	Расстояние до альбома, 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: первое занятие с перемещением - не увеличивали расстояние до альбома.

Дата, инициалы педагога	Необходимые предметы	Расстояние до слушателя, м В начале: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 В конце:	Число проб на целевом расстоянии: 5	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии: 4
2/28 Л.В.	Велосипед, мячик, жевательная резинка	Расстояние до альбома, 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 отворачивался во время двух последних проб. Начали отодвигать альбом во время последней пробы.

Здесь приведены данные о первом и втором занятии ребенка на втором этапе. Сначала целью педагогов было обеспечить передвижение только до Собеседника – альбом оставался рядом с учеником. В первой пробе педагог находился прямо перед учеником. В последней пробе он отошел от ученика примерно на метр. Последние четыре пробы проводились на целевом расстоянии, и все эти пробы ученик выполнил самостоятельно.

Во время следующего занятия 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 отодвигать альбом от ученика.

Таблица разработана Викторией Блуэнт-Мерфи, «Applied Behaviour Consultants, Inc.».



Контроль достижений

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

+ = независимо, - = с подсказкой, н/п = неприменимо

Записывайте расстояния в сантиметрах, метрах, в формате «из кофна ты в комнату» и т.д.

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



Контроль достижений

Дата	Места/ Продолжи- тельность/ Занятие	Список исполь- зованных карточек	Собесед- ник(и)	Физи- ческая помощь	Рассто- яние до Собе- седника	Поло- жение Собе- седника	Рассто- яние до альбома
11/2/98	Класс 15 минут Примерно 25 проб Полдник	Попкорн, сок, шнурок	А.Х. / М.Г.	Немного помогли встать со стула или с пола	2 м	Стоя	Несколько сантиметров
11/2/98	Класс 10 минут Игра	Конструктор, машинки	М.Г. / Д.Б.	Нет	2,3 м	Сидя или стоя	60 см
11/2/98	Игровая площадка Менее 1 минута 1 проба	«Летающая тарелка»	М.Г.	Нет	1,2 м	Стоя спиной к уче- нику	60 см

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

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

Таблица разработана Энн Хоффман, компания «Pyramid Educational Consultants, Inc.».

Этап III:

Различение карточек

Этап III:

различение карточек

Этап III: различение карточек

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

Обоснование. После успешного завершения первых двух этапов PECS ваш ученик должен стать очень настойчивым в своих попытках общения. Он даже начинает «приставать» к вам! Он понял, какова СИЛА общения. Он знает, что общение предполагает обращение к человеку и обмен сообщения на некое поощрение. Более того, он способен производить действия в СОЦИАЛЬНОМ контексте, чтобы оказывать влияние на поведение другого человека. Он уже готов к составлению конкретных сообщений, поэтому настало время обучить его различению занятия по различению рисунков начинаются с задания типа «сравни с образцом». Ребенку предлагают подобрать одинаковые предметы, совместить предмет с рисунком, рисунок с предметом и т.д. Для большинства наших учеников такие занятия неинтересны (поскольку в них предполагается социальное поощрение), поэтому мы должны мотивировать их с помощью более эффективных (то есть материальных) подкрепляющих стимулов. Когда ученик усвоит необходимый навык (это обычно занимает довольно много времени), мы определяем, может ли он эффективно использовать карточки для общения; мы должны оценить, в состоянии ли ученик обобщить то, что он узнал на занятиях по совмещению с образцом, чтобы использовать это в контексте общения. Так бывает не всегда!

Поэтому мы с самого начала обучения проводим занятия «общения по картинкам» в контексте общения. Совсем не обязательно вы-

Важно: нормально развивающиеся дети понимают, «как» можно общаться, раньше, чем они способны произносить отдельные слова!



полнять задания по сравнению карточек в ходе «структурированного занятия, на котором используются материальные поощрения, ведь мы развиваем навык, который будет рано или поздно использоваться в социальном контексте.

Мы начинаем обучение различению изображений с того, что предлагаем ученику две карточки. На этом этапе очень важен правильный выбор карточек! Если мы в самом начале предложим ребенку две карточки с изображением равноценных для него предметов, возможно, он и даст нам одну из них, желая получить другой предмет, но все равно будет доволен, если мы дадим ему предмет, изображенный на выбранной им карточке. На первом занятии по различению ребенок должен усвоить, что выбор определенной карточки приводит к конкретным последствиям. Урок тем более нагляден, чем сильнее различаются последствия выбора разных карточек. Поэтому, когда мы начинаем третий этап обучения, мы используем одну карточку с изображением желаемого предмета и одну с изображением дистрактора – то есть предмета, неинтересного ученику. Ребенок должен усвоить, что, отдав нам одну карточку, он получит желаемый предмет, а отдав другую, получит предмет, который ему не нужен.

**Наиболее предпочитаемый/
неинтересный**

Мы знаем, какая карточка является «правильной», и последствия выбора понятны ученику.



сырные палочки
наиболее предпочитаемый стимул



носки
отвлекающий стимул (дистрактор)

**Наиболее предпочитаемый/
наиболее предпочитаемый**

Мы не знаем, какая карточка является «правильной», и последствия выбора примерно одинаковы для ученика (изначально он не понимает разницу).



сырные палочки
наиболее предпочитаемый стимул



чипсы
наиболее предпочитаемый стимул



Структурированная учебная среда

Обстановка. Ученик и педагог сидят за столом лицом друг к другу. Подготовьте несколько карточек с изображениями желаемых или соответствующих ситуации предметов и карточки с изображениями несоответствующих или нелюбимых предметов, а также сами изображенные предметы.

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



Стратегия обучения

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

1. Предложение педагога: он помещает две карточки на обложку альбома для занятий и привлекает внимание 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 ест предмет или играет с ним.

В случае ошибки на третьем шаге также проводится процедура исправления ошибки.

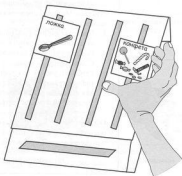
Обучение на основе отдельных проб предполагает многократное повторение в рамках одного занятия (множественные пробы) или распределение проб в течение достаточно долгого периода времени (рассредоточенные, или распределенные пробы). Отдельные пробы **необязательно** начинать с вербального стимула.

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

Общая последовательность действий на этом этапе такая: мы предлагаем ученику два предмета и соответствующие карточки. Один из предметов ученику очень нравится, другой не нравится или не подходит к ситуации. Например, если вы проводите занятие во время игры, пустая коробка вряд ли будет воспринята учеником как необходимый элемент занятия.

Навык, который мы развиваем на занятиях по различению – выбор правильной карточки, а не помещение карточки в руку Собеседника. Этот навык проявляется, как только ребенок прикасается к правильной карточке. Карен Прайор (Karen Pryor) в своей книге «Не стреляйте в собаку! О дрессировке животных и людей» (“Don’t shoot the dog: the new art of teaching and training”, 1999) пишет о том, что иногда нельзя пытаться обучить кого-то двум вещам одновременно: мы должны разделить процесс освоения этих навыков на два занятия. Помещение карточки 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 поощрение следует за целевой реакцией, тем сильнее эффект поощрения. Поэтому мы должны поощрять выбор правильной карточки, как только это происходит – то есть **в тот момент, когда ребенок прикасается к правильной карточке!** Для этого мы используем голосовое поощрение («Да!», «Ага», «Правильно!»), которое выступает в

Помните
о поощрении!



роли **вторичного** или **условного** подкрепления, поскольку предшествует основному подкреплению, то есть желаемому предмету.

Не ждите, пока ученик возьмет карточку и положит ее вам в руку: в этом случае награда последует слишком поздно и ребенок начнет искать доводительные сигналы с вашей стороны (выражение лица, положение тела), чтобы понять, какой ответ будет правильным. Если ученик слишком медленно берет и отдает карточки, займитесь разработкой этого навыка отдельно, не ставя перед ребенком задачи на различение (то есть вернитесь к первому этапу). Помните о том, что, как только ученик дотронется до правильной карточки, вы должны немедленно использовать голосовое поощрение! Когда он положит карточку вам в руку, дайте ему желаемый предмет.

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

Шаг 1

Начните 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 мощного подкрепляющего стимула или предмета, соответствующего ситуации, другой – с изображением нелюбимого или не соответствующего ситуации предмета.

Поскольку мы изучаем новый навык – различение, – мы можем упростить другие элементы урока (в основном те, которые изучались на втором этапе). Пусть и альбом и Собеседник находятся рядом с учащимся. Заинтересуйте его, как и на предыдущих этапах, и ждите реакции. Как только он потянется к нужной карточке, похвалите его. Как только он положит карточку вам в руку, дайте ему соответствующий предмет. Если ребенок тянется к «неправильной» карточке (например, вы сидите за обеденным столом, а он тянется к изображению носка), не давайте социального поощрения. Как только он отдаст вам карточку, дайте ему «несоответствующий» предмет. Следите за реакцией ученика. Любая негативная реакция (ребенок плачет, отбрасывает предмет, отталкивает его и т.д.) **ПОЛЕЗНА!** Теперь мы можем научить ребенка, что для получения желаемого предмета он должен выбрать правильную карточку. Исправьте ошибку с помощью четырехшаговой процедуры исправления ошибок. В таблице приведена обобщенная последовательность действий.

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

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

Зачем мы «переключаемся»? Многие дети – как с ограниченными возможностями, так и нормально развивающиеся – часто используют стратегию «Делай то, что было правильным в предыдущий раз». Получив поощрение в ответ на какую-либо реакцию, они делают логический вывод, что эта реакция от них и требуется! Поэтому при каждой последующей возможности они реагируют так же («Сработало один раз – значит, сработает и впредь!»). Мы переключаемся, чтобы «сменить тему». На занятиях по различению карточек PECS мы про-

Помните

бегаем к «смене темы», чтобы отвлечь зрительное внимание ученика от изображений на карточках. Для переключения очень важно использовать задачи, хорошо знакомые ученику. Педагог должен найти возможность вставить в последовательность действий короткую пробу, не связанную с выбором карточки. В этом случае, когда мы дойдем до шага «Повторить» в четырехшаговой последовательности, учащийся не сможет просто повторить действие, которое оказалось верным в предыдущий раз. Если для «переключения» вы использовали задание на имитацию какого-либо движения, то на «повторе» ребенок должен будет самостоятельно выбрать карточку, поскольку еще раз симитировать движение будет невозможно.

Правильный выбор «переключателя» очень важен. Это должно быть знакомое ученику задание, чтобы он смог выполнить его успешно, а мы в результате получили бы дополнительную возможность использовать подкрепляющий стимул в середине последовательности: похвалить ученика за успешное выполнение задания. Если мы выберем задание, которое ученик не всегда выполняет хорошо, то «застрянем» в ходе процедуры исправления ошибок: нам придется прерваться на тренировку навыка, не имеющего отношения к нашей основной цели. Если ученик не выполняет хорошо знакомое задание, подумайте, достаточно ли эффективна мотивация на занятии: возможно, ребенку просто не нравится тот предмет, который вы предлагаете в качестве поощрения.

Для многих детей, только начинающих работать с PECS, непрерывно любое вмешательство. В таких случаях нам может быть сложно понять, какое задание «переключатель» ученик сможет выполнить. «Переключатель» может быть очень простым: жестами попросите ребенка поднять упавший карандаш, привлекая его внимание к постороннему предмету. Суть в том, чтобы отвлечь зрительное внимание ученика на некоторое время. Если вы не можете придумать НИ ОДНОЙ возможности переключения, в качестве третьего шага последовательности можно использовать ЗАДЕРЖКУ. Отодвиньте альбом или переверните его на несколько секунд, затем снова заинтересуйте ученика и разрешите ему перевернуть книгу обратно.

Альтернативный вариант:

модель



подсказка



задержка



повторение

Идеи для «переключения»:

- Попросите ученика выполнить какое-либо задание (похлопать в ладоши, прикоснуться к волосам, встать, повернуться и т.д.).
- Покажите 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.

Цель на этом этапе обучения различению – добиться, чтобы ученик постоянно правильно выбирал карточку с изображением желаемого предмета. Меняйте карточки в зависимости от того, какой предмет на данный момент является эффективным поощрением. Постарайтесь предлагать несколько интересных ученику предметов на каждом занятии, чтобы он использовал разные карточки. Применяйте стратегию «Первый раз – бесплатно» при смене подкрепляющих стимулов и дайте быструю оценку.

Используйте разные варианты «переключения». Третий шаг в четырехшаговой последовательности исправления ошибок не должен быть всегда одним и тем же действием. Задания-«переключатели» должны быть разными, чтобы ребенок не усвоил какое-либо действие как стандартный шаг последовательности. Мы видели, что происходит, если в качестве «переключателя» постоянно используется одно и то же задание. Ребенок дает педагогу карточку, но, как только тот тянется к отвлекающему предмету, ученик начинает хлопать в ладоши или заворачиваться! Последовательность, усвоенная ребенком, в таком случае выглядит так: «отдай карточку, посмотри на педагога, хлопни в ладоши, дай другую карточку, получи предмет». Чтобы избежать этого, не забывайте «переключать переключатели».

Помните, что необходимо менять не только предмет-поощрение, но и предмет-дистрактор. Если вы постоянно используете в качестве отвлекающего стимула деревянную ложку, ребенку нужно понять только одно – нельзя выбирать не соответствующую карточку! Полезно заранее выявить несколько возможных дистракторов и держать наготове как сами отвлекающие предметы, так и соответствующие карточки.

Иногда во время процедуры исправления ошибок ученики снова допускают ошибку. Вы проходите шаги «модель»

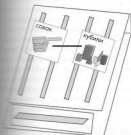


После одной пробы используйте исправляющую процедуру исправления ошибок не более двух-трех раз. Заключивайте исправительную попытку, вернувшись к уровню усвоенному уровню!

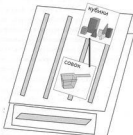
«подсказка», «переключатель», «повторение», но на этапе «повторение» ребенок снова ошибается. Пройдите процедуру с начала еще один раз. Если ребенок опять сделал ошибку, пройдите процедуру вновь, если ученику все еще интересен один из предложенных предметов. Если ученик продолжает делать ошибки, очевидно, что занятие не будет успешным и его необходимо закончить. Для этого лучше всего быстро поменять карточки на обложке альбома, чтобы вернуться к уровню, хорошо усвоенному учеником. Оставьте на обложке только одну карточку с изображением наиболее предпочитаемого предмета. Теперь ученик наверняка сможет правильно обменять карточку, и, таким образом, вы закончите занятие на успешной попытке.

Ребенок учится различать карточки, а не запоминать положение определенной карточки в альбоме. А потому после того, как ученик правильно выбрал карточку и получил соответствующее поощрение, измените расположение карточек на обложке перед началом следующей

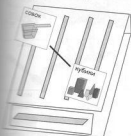
пробы. Старайтесь менять расположение карточек разными способами. Не ограничивайтесь перемещением карточки слева направо и обратно. Располагайте карточки самыми разными способами с самого начала обучения. Не нужно менять их положение только во время процедуры исправления ошибок.



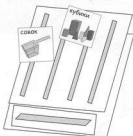
карточки расположены горизонтально



карточки расположены вертикально



карточки расположены по диагонали



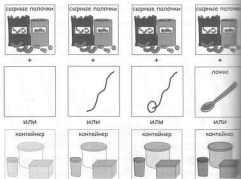
карточки расположены беспорядочно

Дополнительные стратегии обучения различению

При использовании любой из этих стратегий постарайтесь как можно раньше начать отменять подсказки - как только становится очевидно, что ребенок начал различать карточки. Чем дольше вы используете подсказку, тем сложнее будет ее устранить!

Если ребенок постоянно делает ошибки на первом шаге последовательности, необходимо использовать дополнительные стратегии обучения. Ваша задача заключается в том, чтобы выяснить, какие различия между карточками ребенок способен определить, и использовать это в качестве отправной точки. Ниже мы приводим несколько стратегий, которые мы применяем в тех случаях, когда ученики испытывают сложности при различении между изображением желаемого предмета и изображением дистрактора. Все эти стратегии предполагают использование наглядной подсказки, поэтому учтите, что эту подсказку нужно будет постепенно устранить! Приведенный список не является исчерпывающим, мы всего лишь перечисляем несколько рекомендуемых стратегий.

1 Используйте вместе с изображением предпочитаемого предмета пустую карточку или едва заметное изображение предмета-дистрактора, чтобы подчеркнуть видимую разницу между карточками. Если ребенок вручает вам «не ту» карточку, продемонстрируйте, что ничего не даете в ответ (покажите пустые руки и т.д.), или сделайте вид, что не понимаете, о чем он вас просит, и проведите четырехшаговую процедуру исправления ошибок. По мере того как ребенок начнет выполнять задание все более успешно, начинайте «рисовать» на пустой карточке или повышать контрастность изображения, чтобы карточка становилась все более похожей на «настоящую». В итоге мы должны прийти к тому, чтобы ребенок начал различать две карточки с одинаковыми визуальными характеристиками (толщиной линий, насыщенностью).



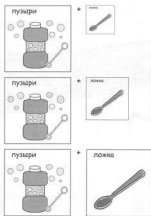
2 Повышайте наглядную разницу между карточками, используя цветные рисунки, фотографии, логотипы или названия продуктов, вырезанные из упаковок и т.д. Мы рекомендуем также собирать обертки от шоколадных батончиков, логотипы с пачек печенья, вырезать изображения каши, напитков, торе из коробок из-под соответствующих продуктов. Если вы начинали обучение PECS с черно-белыми контурными изображениями, попробуйте использовать цветные карточки. Поищите наборы изображений в продаже. Создайте «реалистичные» карточки с помощью сканера или цифрового фотоаппарата. Если ребенок любит видеofilmы или книги, отсканируйте обложки его любимых книг или кассет или сделайте их цветную копию. Такие «индивидуальные» символы должны быть такого же размера и формы, как и обычные карточки, чтобы ученик отличал их от других только благодаря изображению, а не из-за их размера или формы.

3 Увеличьте размер карточек и расстояние между ними. Если ребенку сложно различать небольшие карточки, используйте карточки большего размера. Расстояние между ними должно быть как можно больше: вы можете положить первую карточку на один конец стола, а другую – на противоположный конец или даже поместить их на разные столы. Отменяйте эту подсказку, постепенно сдвигая карточки, затем – уменьшая их размер и, наконец, помещая обратно на обложку альбома для занятий.

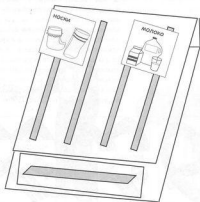
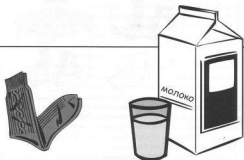


4 Существует ряд стратегий *безошибочного обучения*. Суть этих стратегий заключается в том, чтобы вместо исправления ошибок предотвратить их возникновение. Основной принцип безошибочного обучения – постепенное изменение какой-либо характеристики процесса сравнения стимулов. Например, если учащийся способен отдать картинку, когда перед ним лежат всего одно изображение, постепенно вводите вторую картинку в поле его зрения. Если ученик привык брать картинку «печенье» с ближнего края стола, одновременно кладите другую картинку на его дальний левый (или правый) угол. Благодаря установившейся привычке ученик будет выбирать изображение, лежащее на знакомом месте, и игнорировать новую картинку. Со временем можно будет перемещать вторую картинку все ближе к первой. Если учащийся делает неправильный выбор, в последующих пробах разместите картинки на более «безопасном» расстоянии друг от друга.

Аналогично, если ребенок отличает **БОЛЬШУЮ** картинку с изображением желаемого предмета от **маленькой** картинки с изображением предмета-дистрактора, можно постепенно изменять размер картинок, пока они не станут одинаковыми. Либо, если ученик способен отличить цветную картинку (или картинку в цветной рамке) от черно-белой, можно постепенно уменьшать разницу между картинками, выкрашивая одну из них или убирая цветные детали с другой. Выделение определенного свойства одной из картинок может способствовать развитию на начальном этапе; после этого выделение свойств должно постепенно устраняться.



5 Размещайте карточки так, чтобы их положение соответствовало положению изображенных на них предметов. Например, разместите слева от ребенка носок, а справа поставьте стакан молока. Сразу после этого положите соответствующую карточку перед каждым предметом. Такое расположение является подсказкой! Со временем будет необходимо размещать карточки все дальше от предметов и все ближе друг к другу, чтобы ребенок учился различать карточки по изображению на них, а не по их расположению относительно соответствующих предметов.





6 Положите карточки на желаемые предметы или прикрепите их к прозрачным контейнерам, в которых лежат желаемые предметы. Со временем заменяйте контейнеры на полупрозрачные, чтобы ребенок использовал визуальные сигналы, связанные с карточкой, а не с самим предметом. Если вы положили карточку на предмет – не забывайте о необходимости постепенно отодвигать карточку от предмета, как только ребенок научится различению.

7 Используйте трехмерные изображения. Мы иногда приклеиваем настоящие конфеты, печенье и т.д. к картонным карточкам 5×5 см и покрываем их толстым слоем лака. Мы также используем миниатюрные изображения предметов. Для этого отлично подходят магниты для холодильника или маленькие сувениры. По мере обучения ребенка различению объемных символов и увеличения его словарного запаса хранение таких карточек становится проблемой. Их можно хранить в папке для занятий, но это неудобно. Поэтому мы предлагаем постепенно заменять такие трехмерные карточки штриховыми рисунками. Для этого можно постепенно закрывать объемное изображение штриховым, а затем убирать объемное изображение, чтобы остался только штриховой рисунок (Frost, Scholefield, 1996).



Для успешной реализации **любой из этих стратегий** необходимо, чтобы ребенок хорошо усвоил навыки различения предметов как таковых. Не стоит начинать обучение PECS, если ученик не способен самостоятельно просить 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 общий принцип останется неизменным). Еще более показательной будет способность ребенка действовать адекватным образом в ситуациях, когда определенные предметы непосредственно ассоциируются с другими предметами или с получением результата. Например, если ребенок допил сок или молоко из чашки, он должен либо сам подойти к пакету сока или молока, либо поднести к нему пустую чашку. Если ученик не способен подойти с чашкой к пакету сока, вряд ли он сможет подойти к взрослому с карточкой «сок», чтобы отдать ему изображение и получить желаемый напиток.

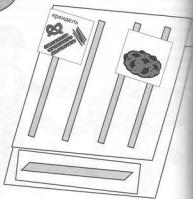
Возможно, вам понадобится обучить ребенка навыку различения предметов. Например, научите его приносить пустую чашку к столу, на котором стоит пакет молока, а пустую тарелку подносить к столу, на котором лежит печенье. (В таких случаях также следует обеспечить максимально возможные наглядные различия между предметами, из которых необходимо выбрать ребенку, и, конечно, случайным образом изменять расположение емкостей.) Когда такой тип различения освоен, попробуйте разложить предметы по коробкам (или другим емкостям) и разместить снаружи каждой коробки большую карточку с изображением соответствующего предмета. Подобные занятия напоминают обучение сравнению предметов, но проводятся в функциональном контексте и направлены на получение функционального результата.



Этап III-Б. Различение изображений двух желаемых предметов

Как только ребенок научился отличать карточку с изображением предпочитаемого предмета от карточки с изображением нежелательного или не соответствующего обстановке предмета, наша следующая цель – обучение различению между двумя подкрепляющими стимулами. Расположите альбом для занятий так же, как и в начале третьего этапа, но поместите на обложку две карточки с изображениями предметов-поощрений. Поскольку теперь на обеих карточках изображены предметы, которые нравятся ученику, мы не сможем до начала занятия узнать, какой именно предмет он хочет получить. Мы должны удостовериться, что ребенок даст нам именно ту карточку, на которой изображен наиболее привлекательный для него предмет. Для этого мы проводим так называемую **ПРОВЕРКУ СООТВЕТСТВИЯ**.

1. Покажите ребенку поднос, на котором лежат два предпочитаемых им предмета. Альбом с соответствующими карточками на обложке должен находиться рядом. [карточка: крендель]



Покажите
поощрения!



2. Когда ученик даст вам карточку, дайте ему понять, что он должен взять соответствующий предмет: протяните ему поднос, скажите: «Хорошо! Вот, держи!» и т.д.
3. Новый навык, развиваемый на этапе III-Б, – выбор предмета, соответствующего отданной карточке. Поэтому начинайте словесно поощрять (хвалить) ученика в тот момент, как только он потянется к правильному предмету. Похвалите ребенка и разрешите взять предмет – таким образом ребенок поймет, что он использует карточку правильно.
4. Если ребенок тянется к неправильному предмету, **преградите** ему доступ к этому предмету и исправьте ОШИБКУ с помощью четырехшаговой процедуры исправления ошибок. Мы предполагаем, что, когда ученик слышит слово «возьми», он тянется к предмету, который ему больше всего нравится. Поэтому покажите ученику карточку с изображением того предмета, к которому он потянулся.

	Педагог	Ученик
	Заинтересуйте с помощью обоих предметов	
		Дает карточку
	«Возьми», «Давай» и т.д.	
		Тянется к неправильному предмету
	Преградите доступ	
МОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Покажите правильную карточку или постучите по ней пальцем	
ПОДСКАЖИТЕ	Положите раскрытую ладонь рядом с правильной карточкой, помогите ученику физически или жестами	
		Дает правильную карточку
	Похвалите (не отдавайте предмет)	
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«Сделай так» или другое знакомое задание	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Заинтересуйте с помощью обоих предметов	
		Дает карточку
	«Держи» и т.д.	
		берет правильный предмет
	Отдайте предмет и похвалите	

**обратите
внимание!**

Когда вы проводите проверку соответствия, обязательно помните: «Возьми его», «Держи» или другие подобные фразы. Не называйте сам предмет, т.е. не нужно говорить: «Возьми печенье». Если ученик возьмет названный вами предмет, вы не сможете понять, взял ли он правильный предмет потому, что вы произнесли его название (пример правильного слухового различения), или потому, что он обращен на карточке (это пример правильного зрительного различения). На данном этапе мы тренируем навык различения изображений, и если мы не произнесем название предмета, то будем уверены, что ученик обращает внимание на саму карточку. Назовите предмет только тогда, когда ребенок возьмет его.

Если ребенок делает ошибку (тянется к неправильному предмету) и вы проводите четырехшаговую процедуру исправления ошибки, проведите в конце проверки соответствия. Если вы начали пробу с проверки соответствия, заканчивайте пробу тем же!

Если ученик продолжает делать ошибки на этом этапе обучения различению, подумайте, готов ли он различать изображения двух предпочитаемых предметов. Для некоторых детей мы включаем в занятия один или несколько промежуточных шагов:



дистрактор/пустая карточка/
предпочитаемый предмет

дистрактор/дистрактор/
предпочитаемый предмет

предпочитаемый
предмет
из одной категории /
предпочитаемый
предмет
из ДРУГОЙ категории

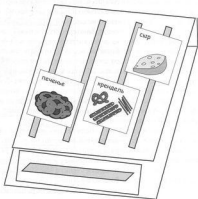
Различение

между несколькими карточками

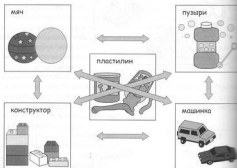
Увеличивайте количество карточек, чтобы ребенок научился выбирать нужную карточку из множества. Для начала используйте три карточки с изображениями предпочитаемых предметов. Теперь на подносе, который вы используете для демонстрации подкрепляющих стимулов и проведения проверки соответствия, находится три предмета. Чтобы предметы не перемешались по поверхности подноса, мы часто используем форму для выпечки кексов или картонные лотки для яиц. Мы выбираем для занятия те карточки, на которых изображены доступные на данный момент предметы, способные выступить в качестве подкрепляющих стимулов.

Если ребенок делает ошибку при различении трех карточек, снова используйте четырехшаговую процедуру исправления ошибок. Не забывайте, что после исправления ошибок должна быть проведена проверка соответствия! Некоторым учащимся трудно дается переход от двух карточек к трем. В таком случае в качестве промежуточного шага можно использовать две карточки с изображением желаемых предметов и одну карточку-дистрактор. Когда ребенок научится различать эти карточки, переходите к различению трех карточек с изображением желаемых предметов.

Как только ребенок научится различению между тремя карточками, переходите к четырем карточкам, чуть позже – к пяти. Проведите проверку соответствия с четырьмя, затем пятью предметами на подносе.

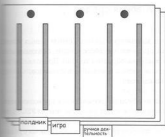


Когда ученик научится выбирать нужную карточку из пяти, занятия по различению можно заканчивать. Наш опыт показывает, что необязательно учить ребенка различать шесть, семь карточек и т.д. Когда на обложке альбома размещено пять карточек в виде буквы «X», взгляд ученика перемещается по горизонтали, вертикали и диагонали. Других вариантов нет!!!

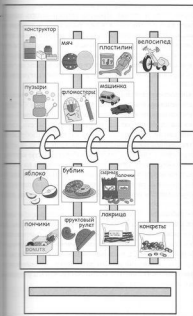


На последнем шаге тренировки навыка различения мы учим ребенка искать необходимую карточку в альбоме. Уберите все карточки с обложки папки для занятий. Откройте папку и поместите в нее одну-две карточки с изображениями наиболее предпочитаемых предметов. Заинтересуйте ученика с помощью предметов, а затем, как только он потянется к карточке в альбоме, медленно закройте альбом. Ребенок должен будет открыть его, чтобы достать нужную карточку. Если он не делает этого, помогите ему, потом постепенно уменьшите помощь. Если все карточки уже не помещаются в альбом, добавьте в него страницы. Научите ребенка «листать» его: уберите все карточки за исключением одной-двух на второй странице, заинтересуйте ребенка, а затем закройте альбом, когда он потянется к карточке. Снова помогите ему в случае необходимости.

Если ребенок уже научился самостоятельно открывать альбом для занятий и «листать» страницы, чтобы найти нужную карточку, менять карточки местами больше не нужно. Начинать размещать карточки в альбоме согласно классификации, которая будет понятна и вам, и вашему ученику. Многие преподаватели размещают карточки в альбоме по смысловым категориям (еда, игрушки, места и т.д.). В некоторых альбомах карточки рассортированы в соответствии с занятиями.



проводимыми в течение дня. Используйте дополнительные наглядные обозначения при классификации. Некоторые педагоги используют страницы разных цветов для разных групп карточек. Другие разделяют разные категории закладками.



В ходе дальнейшего обучения PECS расширить словарный запас будет несложно. Для большинства учащихся, усвоивших навыки различения, на последующих этапах обучения требуется всего лишь посмотреть на карточку несколько раз, чтобы начать использовать ее осмысленно. Вводя новую карточку, организуйте «мини-урок». Поместите новую карточку на обложку альбома вместе с несколькими другими карточками, заинтересуйте ученика с помощью нового предмета и проведите проверку соответствия, чтобы удостовериться, что ребенок правильно использует новую карточку. После этого поместите карточку на соответствующее место в альбоме.

По завершении третьего этапа педагоги должны решить, каким образом будет организована работа с альбомом до конца обучения. Многие хранят наиболее часто используемые карточки на его обложке, а другие карточки размещают в альбоме в соответствии с заранее определенной классификацией. Другие педагоги предпочитают оставлять обложку пустой, чтобы размещать на ней карточки, используемые на каждом конкретном занятии, по мере необходимости. Какую бы систему вы ни выбрали, обеспечьте ее постоянное соблюдение для каждого ученика. Если ученик использует разные альбомы в школе и дома, оба экземпляра должны быть организованы одинаково.



Неформальная учебная среда

Обстановка. Обучение должно проводиться в самых разных условиях: в разной обстановке, с различными собеседниками, с разными жизненными предметами, в ходе разнообразных занятий. Продолжайте проводить «вечеринки для персонала» и постарайтесь использовать на этих мероприятиях разные предметы.

Зачем вводите навыки второго этапа по мере освоения каждого очередного уровня различения.

Когда мы начинали обучение различению и проводили «диагностику ошибок», мы упрощали другие элементы занятия PECS с тем, чтобы уделить особое внимание навыку различения. Следовательно, ребенок практически не «путешествовал» и вряд ли общался с различными собеседниками. Поэтому в течение дня и в школе и дома мы должны создавать множество возможностей для развития навыков, полученных на втором этапе обучения. Продолжайте проводить занятия типа «остановись, сядь и поговори», как на первом этапе, и «вечеринки для персонала», как на втором. Когда вы впервые вводите навык перемещения в ходе обучения различению, возможно, вам придется временно упростить задачу различения или даже полностью отказаться от нее, используя только одну карточку. В итоге ребенок должен научиться различать карточки, и передвигаться в ходе одной ситуации общения.

Когда ученик освоит этап III-A, сразу же начинайте обучать его «путешествовать» с использованием этого уровня различения. Создайте ситуацию, в которой ученику захотелось бы получить от вас какой-либо предмет, положите альбом подальше от ученика (в то место, где он обычно хранится), поместите на его обложку карточки с изображением желаемого предмета и предмета-дистрактора. Цель урока будет достигнута, если ребенок подойдет к альбому, выберет нужную карточку и приблизится к Собеседнику. Помните, что роль педагога на данном этапе заключается в том, чтобы организовывать возможности для работы с новыми уровнями различения и одновременно создавать дополнительные условия для развития навыка просьбы в течение всего дня.

Если вы работаете с группой детей и планируете разрабатывать другие навыки в дополнение к PECS, держите под рукой альбом для общения, карточки на обложке которого организованы в соответствии с текущим уровнем ученика. Таким образом, ученик будет успешно тренироваться работать с PECS на самых разных занятиях. Когда вы начнете тренировать следующий уровень различения, организуйте работу с альбомом соответственно. НЕ ЗАБЫВАЙТЕ, что мы развиваем не более одного навыка за один раз!

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 шоколадный батончик. Скорее всего, вам сразу же очень захочется шоколада, и вы попросите его поделиться или принести вам другую шоколадку. Когда нормально развивающиеся дети учатся общаться, сначала они просят или комментируют только то, что находится непосредственно вокруг них. Папа входит в комнату, и Доминик взвизгивает: «Папа!» Доминик видит, как его старший брат Сэм ест печенье, и говорит: «Печенье!» В магазине, когда мама катит тележку между полок с яркими коробками хлопьев, и Сэм и Доминик попросят маму взять их любимые хлопья. Часто общение начинается благодаря тому, что ребенок внезапно что-то увидел, услышал, почувствовал какой-то запах или попробовал нечто на вкус.

По мере того как навыки общения ребенка развиваются и становятся все более сложными, дети начинают разговаривать о предметах и событиях, не связанных с их непосредственным окружением. Элли проголодалась и просит папу приготовить ей бутерброд. Джек приходит домой с улицы и спрашивает брата: «Видел только что грузовик? Быстро он проехал!»

Дети, обучающиеся работе с PECS, тоже должны научиться просить предметы и комментировать действия вне своего непосредственного окружения. Мы вводим этот навык в форме просьбы, как только дети овладевают навыками настойчивого общения и различения множества символов. Создавайте соответствующие возможности для учащегося в различных местах. Делайте это постепенно, медленно убирая предметы из поля его зрения.

- Уберите предмет, как только ребенок попросил и получил его, и проверьте, попросит ли ребенок его снова.
- 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 подойдет к вам, положите предмет в шкаф и закройте его дверцу.
- Дома или в классе закройте полки занавесями.
- Сложите игрушки в коробки.

Оценка работы педагогов



На третьем этапе с учеником работает один педагог. В качестве педагогов могут выступать разные люди, поэтому сотрудники школы или члены семьи могут оценивать работу друг друга. Педагог создает организацию эффективной учебной среды, чтобы в течение дня у ученика возникало множество возможностей попросить о чем-либо в различной обстановке и во время разных занятий.

Мы начинаем обучение различению, используя контраст между наиболее предпочитаемым и нелюбимым или не соответствующим обстановке предметом. Новое действие на этом этапе – выбор карточки, поэтому тренер должен предоставить социальное поощрение в течение нескольких секунд после того, как ребенок потянулся к «правильной» карточке, а затем предоставить материальное поощрение после завершения обмена.

Педагог должен оценивать все аспекты занятия в случае возникновения проблем, в том числе то, является ли предмет-поощрение все еще желаемым и вызывает ли нелюбимый или не соответствующий обстановке предмет отрицательную реакцию. Если ученик делает ошибку, педагог использует четырехшаговую процедуру исправления ошибок.

Этап III-A – различение между предпочитаемым предметом и дистрактором – педагог

- организует эффективную учебную среду
- привлекает внимание ученика 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 нежелаемый 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 предпочитаемого предмета и с изображением предмета-дистрактора, педагог начинает обучение различению между карточками, изображающими равноценные подкрепляющие стимулы. Педагог заинтересовывает ученика с помощью двух предметов, ждет, пока ребенок не даст ему карточку, затем проводит проверку соответствия. Если ученик тянется к предмету, не соответствующему выбранной карточке, педагог преграждает ему доступ к предмету и проводит четырехшаговую процедуру исправления ошибок, заканчивая ее проверкой соответствия.

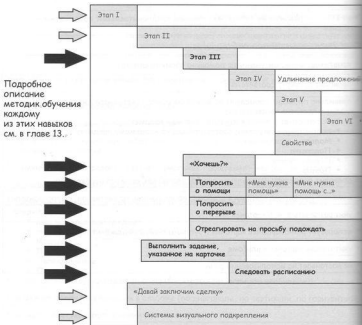
Педагог постепенно увеличивает число карточек, которые должен различать ученик, и одновременно продолжает проводить проверки соответствия. Когда ученик овладевает навыком различения пяти карточек, педагог обучает его искать нужную карточку в альбоме.

Этап III-Б — различение между несколькими предпочитаемыми предметами — педагог

- организует эффективную учебную среду
- привлекает внимание ученика с помощью обоих предметов
- проводит проверку соответствия
- правильно проводит процедуры исправления ошибок (желаемый / нежелательный предмет, проверка соответствия)
 - не позволяет ученику взять неправильный предмет
 - демонстрирует карточку, соответствующую желаемому предмету
 - **Модель**
 - **Подсказка**
 - **Переключение**
 - **Повтор**
- 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 станет различать символы в альбоме для заметок, начните учить его отвечать на вопрос «Хочешь это?». Вводите навыки просьбы о помощи и о перерыве, используя карточки, внешне отличающиеся от других, если ученик еще не умеет различать множество символов. Теперь наша «копилка» уже практически полна, и можно постепенно вводить понятие «ожидания». Используйте наглядный счет и вначале не требуйте от ученика ожидания более двух секунд! Продолжайте учить ребенка реагировать на разнообразные инструкции, когда он освоит выполнение нескольких из них. Включите их в наглядное расписание. Продолжайте использовать систему наглядного поощрения: по мере того как ученик знакомится с новыми карточками, заменяйте сам предмет на карточку с его изображением.



? Часто задаваемые вопросы

1 Как определить, пришло 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 подходить к Собеседнику и отдавать ему карточку, но еще учится ходить за карточками, вполне можно начинать обучение различению. Мы начинаем обучение различению, как только на втором этапе ребенок осваивает 5–10 карточек. (Не забудьте, что эти карточки вводились по одной в соответствии с тем, какой предмет на каждый конкретный момент времени был наиболее предпочтительным!) Каждый раз, когда ребенок осваивает новый навык в ходе дальнейшего обучения, возвращайтесь ко второму этапу! НЕ ждите, пока ученик научится использовать по отдельности 20 или более карточек. К этому времени использование карточек в парах покажется ученику «чуждым», слишком странным.

2 Как вы определяете, когда можно вводить новые словарные единицы?

Новые слова вводятся тогда, когда в ходе постоянно проводимой оценки подкрепляющих стимулов выявляется соответствующая необходимость. На первом и втором этапе потенциальный выбор карточек не ограничен, если только карточки используются по одной. На третьем этапе мы продолжаем использовать эти карточки, но на том уровне различения, который в данный момент осваивает учащийся. Полезно проводить оценку подкрепляющих стимулов и использовать словарную анкету, подобную приведенной в Приложении D, для выявления новых карточек, которые можно использовать для развития навыка просьбы. Постоянно предлагайте ученику разные карточки на занятиях по различению!

3 В классе мой ученик постоянно «убегает», и я беспокоюсь, что, если я разрешу ему во время занятия встать и пойти за альбомом, он может действительно убежать. Можно ли пропустить этот шаг, чтобы не создавать подобных проблем?

Во-первых, вы должны понять, почему ваш ученик убегает, и обучить его функционально эквивалентному альтернативному поведению. Если он продолжает убежать и это создает угрозу его безопасности, мы предлагаем компромисс. Мы считаем, что ВСЕ без исключения ученики должны быть способны пойти за альбомом для занятий. Мы могли бы разрешить тем ученикам, которые постоянно убегают, носить с собой альбом от занятия к занятию, чтобы им не пришлось вставать и идти за ним посреди урока. **НО!** Поскольку мы должны научить ребенка «решать проблему» начала занятия без альбома, мы не отменяем трени-

ровку этого навыка. Мы делаем так, чтобы ребенок приходил на занятие без альбома для общения, а затем физически помогаем ему подойти к книге и взять ее. В качестве предупредительной меры мы кладем альбом в классе напротив двери. Таким образом, если ребенок во время занятия встанет со стула и направится к альбому (не к двери), мы будем знать, что не нужно бежать за ним.

4 Как вы определяете, сколько символов должно использоваться на занятии?

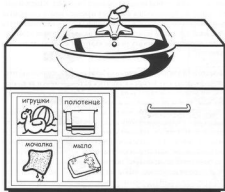
На первом и втором этапах обучения можно использовать по один раз только один символ. Педагог решает, какие символы использовать в каждый момент занятия, по результатам оценки подкрепляющих стимулов и исходя из текущей ситуации. На третьем этапе обучения число символов зависит от способности ученика к различению. После третьего этапа ребенку должны быть доступны все карточки.

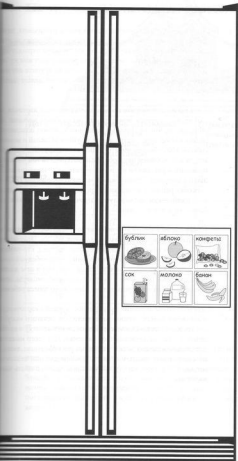
5 Вы используете индивидуальные альбомы или системы, общие для всего класса?

У каждого ученика должен быть свой собственный альбом для занятий, который он носит с собой повсюду. Педагог или родители не обязаны носить альбом за ребенка, он должен научиться делать это сам. Дома очень полезны меню или комнатные системы. Это могут быть доски, на которых представлены слова, соответствующие функциям комнаты. Например, в ванной можно повесить доску с изображениями мыла, полотенца, игрушки для купания и т.д. На холодильнике можно

хранить изображения разных продуктов. В спортзале школы повесьте доску с изображениями оборудования. Важно помнить, что у ученика должна быть система, которую он может взять с собой, выходя из дома или из класса, где расположены функциональные доски, поэтому большинство карточек, представленных на досках-меню, должны присутствовать и в личном альбоме ребенка.

Дома в качестве досок-меню удобно использовать страницы из папки для занятий, развесив их по комнатам. Когда ребенку нужно выйти из дома, вы просто собираете страницы, вставляете их обратно в папку, и можно отправляться в путь!





бублик 	яблоко 	конфеты
сок 	молоко 	банан



Хорошие идеи (этап III)

1. Даже после того, как ученик освоил навык различения, периодически помещайте на доску карточку с изображением искомого предмета. Таким образом вы сможете периодически «проверять» навык различения. Если ребенок даст вам эту карточку и отрицательно прореагирует, когда вы вручите ему соответствующий предмет, вы будете знать, что он делает ошибку при различении.
2. Если вы не используете специально купленные карточки, изготовление карточек может занять очень много времени. Мы обнаружили, что и в школе и в домашних условиях полезно проводить ежемесячные встречи под лозунгом «Сделай и возьми с собой». Мы собираем вместе членов семей, друзей и сотрудников, подготавливаем разнообразный материал (в том числе распечатанные рисунки) и проводим вместе пару часов за изготовлением карточек. Одновременно мы разговариваем о PECS и способах решения конкретных проблем. Чтобы все имели доступ к карточкам, мы чередуем встречи «Сделай и возьми с собой» и «Сделай и оставь».
3. Если в вашем классе PECS используют несколько учеников, назначьте для каждого из них «менеджера PECS». Этот человек (любой член команды – педагог, стажер, логопед, кто-то из родителей и т.д.) будет нести ответственность за «обслуживание» альбома PECS: следить за тем, какие карточки в нем должны быть, заменять утерянные или испорченные экземпляры, делать новые карточки по мере развития словарного запаса ребенка.
4. Для того чтобы отслеживать потребность детей в карточках, выделим в классе специальное место, где педагоги могут записывать идеи о новых карточках или оставить заметку о необходимости замены поврежденной карточки. Для этого можно использовать секция доски или отдельная небольшая доска, в которой можно писать и стирать. В конце дня или недели менеджер PECS собирает эту информацию, чтобы сделать новые карточки.

Контроль достижений

Дата	Пробы	Уровень различения (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 = предпочитаемый предмет, Д = дистрактор

В этом примере ученик только начинает обучение различению, и педагог проверяет его реакцию на предмет-дистрактор (палку). Если это первое занятие, вероятность того, что ребенок выберет правильную карточку, составляет 50%, поэтому важно наблюдать за проявлением его отрицательной реакции. Сначала ученик выбирает изображение палки и негативно реагирует, когда ему дают палку. Его реакция на дистрактор постоянно отрицательна, и к седьмой пробе он начинает уверенно выбирать правильную карточку.

Контроль достижений

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

П = предпочитаемый предмет, Д = дистрактор

В этом примере ученица начинает обучение различению. Когда она в первый раз обменивает изображение не соответствующего контексту предмета, мы не наблюдаем отрицательной реакции при получении носка. То же самое происходит в следующей пробе, поэтому педагог выбирает другой предмет (прищепку) в качестве дистрактора. Второй дистрактор вызывает негативную реакцию, поэтому педагог использует его в следующих двух пробах. Затем педагог переходит к другому отвлекающему предмету (ложке).



Контроль достижений

Дата	Проба	Уровень различения	Проверка соответствия	Расстояние до педагога	Расстояние до альбома	Выбранный предмет
3/02	1	2 П	+	2,5 м	Комната	Плеер
	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 - предпочитаемый предмет, Д - дистрактор (не предпочитаемый/пустая карточка/негативный/нейтральный)

В этом примере к концу первого дня ученик правильно различал между двумя предпочитаемыми предметами и одним дистрактором. Педагог также вводил элементы обучения перемещению. На следующий день педагог изначально упростил задачу в первой пробе, и ученик правильно различил два предпочитаемых предмета. Он совершил одну ошибку при смене головоломки на сок, но сделал верный выбор в следующей пробе.

Этап IV: структура предложения

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.

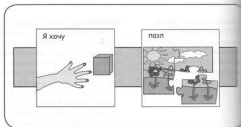
Обоснование. На предыдущих этапах обучения PECS дети научились просить разнообразные желаемые предметы у различных собеседников и в разных ситуациях. До сих пор мы не занимались развитием другого навыка общения – **комментирования**. Когда нормально развивающиеся дети учатся разговаривать, как правило, они усваивают навыки просьбы и комментирования одновременно. Обе функции развиваются параллельно и используются с практически одинаковой частотой. Даже если нормально развивающийся ребенок пока не способен объединять слова в короткие фразы (то есть использует только одно слово за один раз), он может дать слушателю понять, является ли произнесенное им слово просьбой или комментарием, дополняя произносимые слова интонацией и жестами.

Слово-просьба произносится с «просительной» интонацией, при этом ребенок тянется к желаемому предмету или указывает на него. Слово-комментарий сопровождается восклицательной интонацией, ребенок указывает на предмет и смотрит попеременно то на предмет, то на слушателя. Поскольку дети, использующие PECS, не пользуются речью для общения, они не могут использовать интонацию как «подсказку» для слушателя. Кроме того, из-за нарушенной коммуникации такие дети обычно не пользуются жестами (указывая на предмет, стараясь дотянуться до него) и взглядом. Следовательно, при обучении комментированию мы должны иметь в виду, что для наших учеников требуются альтернативные способы указания слушателю на то, выражают ли предлагаемые ему карточки просьбу или комментарий.

Короче говоря, нашим ученикам предстоит овладеть двумя очень важными навыками: новой функцией общения – комментированием

Слово Скенера (Skinner, 1957) такие просьбы называются «мандами», комментарии — «тратами», а интонации, жесты, взгляды и т.д. — «автоклитиками». Подробнее см. главу 15.

– и способом обозначать составленную им фразу для других как просьбу или комментарий. Мы научим детей использовать простые словосочетания или вводные конструкции, например, «Я хочу...», «Я вижу...» или «Это...», благодаря которым их сообщения будут правильно интерпретированы. Согласно нашему принципу обучения только одному навыку за один раз, мы научим ребенка использовать одно вводное словосочетание для выражения уже усвоенной функции. На четвертом этапе мы будем учить его составлять из карточек фразу вида «Я хочу...». Для изображения словосочетания «Я хочу» будет использоваться одна карточка. На данном этапе нет необходимости разделять слово «Я» и «хочу», так как мы не планируем обучать ребенка значению значения «я» в сравнении с «ты», «он», «она» и т.д. Сохраняя принцип приближения и обмена, мы научим ребенка составлять предложение, помещая две карточки на шаблон (широкую цветную полосу из плотного материала с приклеенной на нее «липучкой»), и обменивать шаблон на желаемый предмет.



Целевая последовательность:

1. Взять 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-подкрепления.
5. Поместить эту карточку на шаблон для предложений.
6. Достать из альбома шаблон для предложений.
7. Отдать шаблон для предложений Собеседнику.



Структурированная учебная среда

Обстановка. Подготовьте альбом для занятий, шаблон для предложений (который можно прикрепить к доске для занятий с помощью липучки и на который можно поместить карточки), карточку «Я хочу», подкрепляющие предметы или занятия и соответствующие им карточки. Поскольку словарный запас ребенка расширяется, можно объединять карточки на доске по категориям, что позволит быстрее найти нужную карточку.

1. На этом этапе не используются словесные подсказки.
2. Используйте стратегию обратных шагов для обучения составлению предложений на шаблоне.
3. Помимо структурированных учебных проб, каждый день создавайте множество возможностей для спонтанных просьб ребенка в ходе различных занятий.
4. При введении новых слов продолжайте проводить проверку соответствия.
5. При обучении новому действию упрощайте некоторые элементы занятия, затем постепенно вводите их заново.

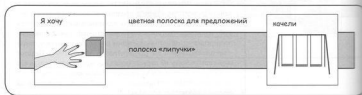
Стратегия обучения

Обратная последовательность: проще всего усваивается действие, непосредственно предшествующее получению поощрения. Стратегия обратной последовательности заключается в обучении цепочке (последовательности) действий с помощью поощрения успешного выполнения последнего действия, затем – предпоследнего и т.д. (Sulzer-Azaroff, Mayer, 1991). Педагог помогает ученику на первых шагах последовательности, а его помощь для того, чтобы завершить последовательность, постепенно ослабевает, что приводит к полной отмене подсказок на конце цепочки.

Последовательность на четвертом этапе такова: взять альбом, достать из альбома карточку «Я хочу», поместить карточку на шаблон для предложений, достать из альбома изображение желаемого предмета, поместить на шаблон, достать шаблон из альбома и обменять его на предмет. Таким образом, первый целевой шаг – это обмен шаблоном. Мы будем помогать ученику по мере необходимости с начала до конца последовательности, а также ослаблять помощь, начиная с конца цепочки действий.

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

Прикрепите карточку «Я хочу» с левой стороны шаблона до начала занятия. Возможно, для упрощения других элементов занятия придется уменьшить число карточек на обложке альбома. До сих пор, когда ученик чего-то хотел, он доставал из альбома соответствующую карточку и протягивал ее вам. **Это проявление инициативы, и мы должны продолжать дожидаться ее!** Как только ученик проявил 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). Одновременно с предоставлением ребенку доступа к предмету прочитайте предложение вслух. Поверните шаблон лицевой стороной к учащемуся и указывайте на каждую карточку, произнося ее название. Однако это необходимо сделать быстро! К четвертому этапу ребенок уже способен вытерпеть чуть более долгую задержку перед получением желаемого предмета, но не растягивайте «чтение» слишком надолго. В ходе нескольких проб постепенно устраняйте помощь. Наша цель заключается в том, чтобы ребенок самостоятельно помещал изображения подкрепляющего стимула на шаблон и обменивал шаблон.



Помните о поощрении!

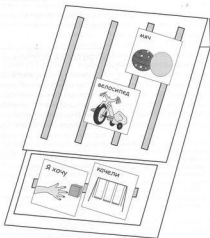


Новый навык на этом этапе – размещение карточки с изображением желаемого предмета на шаблон; следовательно, необходимо поощрить это действие в момент его выполнения. Как только ученик самостоятельно поместит карточку на шаблон, поощрите ребенка словесно («Да», «Ага!» и т.д.). Затем, как только он отдаст вам шаблон, предложите поощрение, предоставив ребенку 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»), подойти к Собеседнику и отдать ему шаблон без каких-либо подсказок.

Шаг 2. Перемещение карточки «Я хочу»

Переместите карточку «Я хочу» на левую сторону альбома для занятий. Проверяя инициативу на этом этапе, ученик попытается достать из альбома карточку с изображением желаемого предмета. Поскольку мы хотим научить ребенка составлять предложения с правильным порядком слов, мы должны добиться того, чтобы он сначала помещал на шаблон карточку «Я хочу». Поэтому, когда ребенок потянется к выбранной карточке (это **проявление инициативы!**), остановите его и помогите достать карточку «Я хочу» и поместить ее на шаблон. Теперь альбом и шаблон выглядят так же, как и на первом шаге, и ученик сможет самостоятельно завершить составление предложения и последующий обмен. Продолжайте читать полученное предложение вслух. Устраняйте физические подсказки, чтобы ребенок научился самостоятельно составлять и обменивать шаблон.

Новый навык, который ученик осваивает на этом шаге, – самостоятельно начинать с выбора карточки «Я хочу». Когда ребенок в первый раз потянется к карточке «Я хочу» до выбора карточки с изображением желаемого предмета, похвалите его. Затем, когда он составит предложение и передаст вам шаблон, предоставьте доступ к требуемому предмету.



Шаг 3: «Чтение» предложения на шаблоне

Иногда дети усваивают такую модель поведения: они составляют предложение на шаблоне, приносят его вам, кладут его вам в руку и уходят. Взаимодействие между учащимся и Сопеседником становится «чересчур скоротечным: ребенок убегает, как будто ожидает от вас «доставки в номер»! Мы считаем важным, чтобы ученик слышал произнесенные слова; один из способов приучить его к этому – научить его указывать на каждую картинку, пока мы читаем предложение.

Мы учим ребенка «читать» предложение с помощью физических подсказок, используя стратегию обратной последовательности. Сопеседник помогает ученику. Помощник не нужен, поскольку инициатива со стороны ученика сохраняется (он составляет предложение и приносит вам шаблон). Когда ученик самостоятельно составляет предложение и кладет вам в руку шаблон, поверните шаблон лицевой стороной к ребенку и помогите ему указать на каждую картинку, когда вы «читаете» ее. Со временем ослабляйте помощь (начиная с конца последовательности). В конечном итоге ученик должен научиться самостоятельно обмениваться шаблоном, ждать, чтобы Сопеседник развернул шаблон к нему, и указывать на каждую картинку, когда Сопеседник читает предложение.

Когда ребенок научится указывать на карточки в то время, как вы читаете предложение, можно ввести дополнительный шаг: предоставить ребенку возможность говорить во время обмена. Для этого мы используем стратегию «постоянной задержки».

Не пытайтесь вводить этот навык, 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 вызывать необходимое поведение. Дайте естественный сигнал, и, если в течение заранее определенного временного интервала ребенок не выполнит необходимое действие, предоставьте ему дополнительную подсказку (помощь). Такие подсказки действуют практически безотказно, поэтому ребенок, скорее всего, совершит 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, обменял его и затем во время «чтения» произнес предложение вместе с Со-

Используйте дифференцированное поощрение, если ученик обращается к вам: в любом случае получает то, о чем просит, но получает не больше, если при этом не хочет говорить.

Обратите внимание!

беседником*. Для этого мы используем желание большинства учеников выполнять знакомые 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 происходит, многие ученики «заполняют пробел», произнося его самостоятельно! Заранее установив продолжительность задержки (обычно 3–5 сек.), педагог дает первоначальную подсказку, делает паузу, чтобы вызвать желаемое поведение, и затем завершает последовательность. При этом Собеседник должен повернуть шаблон к ребенку, подождать, пока тот укажет на первую карточку, прочитать слова «Я хочу», дождаться, чтобы ученик указал на следующую карточку, а затем сделать паузу. Именно в этот момент некоторые ученики начинают говорить. Если ребенок произносит слово или звуки, похожие на слово, отпразднуйте это!!! Если он не делает этого в течение 3–5 секунд, Собеседник сам произносит слово и подкрепляет обмен, предоставляя ребенку доступ к желаемому предмету. Обратите внимание: в рамках этой стратегии используется *дифференцированное поощрение*. Если ученик начинает говорить, он получает большую «порцию» подкрепляющего стимула (желаемую вещь в большем объеме, возможность провести с предметом больше времени или больше социального поощрения). Но и в противном случае он также получает поощрение, поскольку общение все равно было эффективным.

В идеале Собеседник «проходит обратно» по последовательности, поощряя ученика «прочитать» предложение целиком. Затем педагог поворачивает шаблон к ученику, ждет, пока тот укажет на карточку «Я хочу», и делает паузу, чтобы дать ему возможность сказать: «Я хочу». Сигналом к началу «чтения» должно стать сначала указание на карточку, а затем обращение шаблона лицевой стороной к ученику.

Никогда не настаивайте на использовании речи в ходе обучения PECS. PECS – стратегия общения, полностью пригодная для ребенка, и отказ ребенку в доступе к желаемому предмету до тех пор, пока он не попытается сказать или повторить слово, может помешать развитию навыков общения. Ребенок может разочароваться в попытках общения и, скорее всего, даже полностью прекратить общение. **ИСПОЛЬЗУЙТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ПООЩРЕНИЕ** на этом этапе PECS! Если ученик производит обмен,

* Поскольку в русском языке слова в предложении согласуются по родам, числам и падежам, у ребенка могут возникнуть трудности при озвучивании фразы, составленной из карточек на шаблоне. Например, лежащие рядом карточки «Я хочу + помощь + с + шурки» будут «читаться» как «Я хочу помощи со шурками». Эта сложность (склонение/спряжение слов) практически отсутствует в английском языке. Рекомендуем вам обращать внимание на грамматическую правильность произносимой для ученика или учеником (если он может пользоваться речью) конструкции во время обучения «чтению». Возможно, ребенку потребуются специальные логопедические занятия, направленные на развитие фразовой речи и навыков согласования слов. Этот навык, безусловно, является дополнительным по отношению к PECS, но его освоение может стать принципиально важным на этапе отказа от общения при помощи карточек (см. главу 14) (примеч. ред.).

но не разговаривает, он должен получить тот предмет или возможность заняться тем делом, о котором он просил. Однако, если он начинает разговаривать, дайте ему БОЛЬШЕ требуемого или разрешите заниматься желаемым делом ДОЛЬШЕ.

Безошибочное обучение:

- Если стратегия обратной последовательности используется при обучении составлению предложений на шаблоне, не позволяйте ученику размещать карточки на шаблоне в неправильном порядке. Однако не переживайте, если периодически на разных этапах использования шаблона ребенок все же будет ошибаться. Ненавязчиво поменяйте карточки местами до того, как поверните шаблон к ребенку для «чтения». Важно учитывать возраст ребенка. Очень маленьким детям сложно усвоить последовательность «слева направо» – это объясняется особенностями развития, поэтому не стоит ожидать от них правильного размещения карточек. Тем не менее именно в таких ситуациях очень удобно обучать детей общепринятому порядку написания и чтения слов (слева направо, сверху вниз).
- Если ученик часто помещает на шаблон карточки со словами «Я хочу» и с существительным в обратном порядке, притворитесь, что не понимаете, чего он хочет, и верните карточки и шаблон в альбом. Часто такое поведение становится для ученика естественным сигналом о необходимости исправить ошибку.
- Если ученик продолжает допускать одну и ту же ошибку, мы рассматриваем ее как ошибку в последовательности действий. Следовательно, мы должны применить стратегию **обратных шагов**.

Исправление ошибок

Ошибка в последовательности: стратегия обратных шагов. Мы проводим ребенка обратно по последовательности составления предложения до последнего правильно выполненного действия и затем помогаем ему пройти последовательность с этого момента до конца. Для большинства учеников оказывается необходимым дойти до самого начала последовательности: разобрать предложение, поместить карточки обратно в альбом, дотянуться до карточки «Я хочу» и поместить ее в нужное место на шаблоне. Если все действия выполнены верно и в правильном порядке – необходимо обеспечить дифференцированное поощрение, предоставив ребенку доступ к подкрепляющему стимулу, но в меньшем объеме, чем если бы он прошел последовательность самостоятельно. В ходе последующих проб оказывайте помощь в достаточном объеме, как описано выше, чтобы обучить ребенка составлять предложение в правильном порядке.

Ученик должен усвоить, 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 попросить маму или педагога о порции 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 школы. Продолжайте проводить оценку обстановки и создавать возможности для общения. Продолжайте использовать возможности «остановиться, сесть и поговорить» в течение всего дня и в ходе разных занятий.

Прикрепляйте дополнительные карточки на обложку альбома. Если в начале 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 сортировать карточки по категориям внутри альбома.

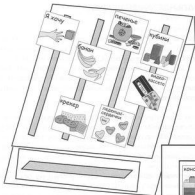
Вернитесь к задачам второго этапа. Не забудьте ввести навыки второго этапа, которые вы упростили в начале обучения. Удостоверьтесь, что ученик способен:

- пойти за альбомом для занятий, чтобы составить предложение;
- подойти к Собеседнику;
- обращаться к разным собеседникам;
- общаться в разной обстановке;
- общаться в ходе разных занятий.

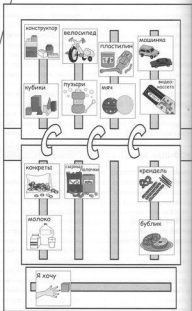
Планируя обучение PECS в ходе различных занятий, определите, что будет для ученика поощрением на данном конкретном занятии. Например, на уроке ИЗО кому-то может больше нравиться рисовать фломастерами, а кому-то – делать аппликации. Эти предпочтения можно использовать для введения новых слов: ведущий занятие педагог может назвать «саботировать» деятельность, пряча от ребенка определенные предметы. Но при этом важно помнить, что стратегия «саботажа» работает только в том случае, если ребенок действительно хочет получить какой-либо предмет.

Педагоги и родственники детей часто выказывают озабоченность низкой скоростью общения с помощью PECS. Чтобы обеспечить максимально быстрое составление предложений на шаблоне, мы организуем альбом для занятий таким образом, чтобы вводная карточка «Я хочу» находилась на обложке слева. Мы храним наиболее часто ис-

Подробное описание стратегий обучения общению см. в главе 12.

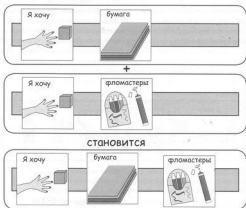


пользуемые карточки на обложке и сортируем карточки в альбоме по категориям. Ученик должен уметь листать страницы альбома в поисках нужной карточки. Мы разработали специальные папки для занятий с выделенным местом для шаблона в нижней части внутренней стороны обложки. Таким образом, ученик, листая страницы в поисках карточки, постоянно видит шаблон для предложений перед собой, вместо того чтобы держать шаблон в руке или постоянно открывать и закрывать обложку, если шаблон находится на ней.



Учимся просить несколько предметов

Еще одна стратегия, позволяющая сэкономить время, – это просьбы о нескольких предметах одновременно. На уроке ИЗО, вместо того чтобы обращаться к педагогу с двумя отдельными просьбами (составить и обменять предложение «Я хочу бумагу», а затем составить и обменять предложение «Я хочу фломастеры»), ученик может попросить и то и другое одновременно: «Я хочу бумагу фломастеры».



Не обязательно осваивать это задание до того, как вы перейдете к следующим этапам, но, тем не менее, можно обращаться к нему по мере того, как ученик расширяет словарный запас. Возможно, вы решите не тренировать этот навык до тех пор, пока ребенок не начнет использовать определения (см. следующую главу) и не перейдет к пятому и шестому этапам обучения.

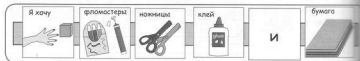
Когда ученик достаточно хорошо освоит PECS, вы можете научить его использовать слово или символ, обозначающий союз «И», чтобы просить два предмета или более!



Уменьшаем размер карточек

Возможно, вам даже придется изготовить для ученика более длинный шаблон для предложений!

Вы, скорее всего, заметили, что альбом для занятий вашего ученика почти полон! В таком случае попробуйте уменьшить размер карточек, чтобы в тот же альбом они могли поместиться в большем количестве. Начните с уменьшения размера всего нескольких карточек – по правилу, мы начинаем с наиболее употребительных. Если ученик делает ошибку при их использовании, уменьшайте остальные карточки. Типичные ошибки, возникающие при уменьшении размера карточек, – игнорирование или неправильное различение уменьшенных карточек. Разработайте такие уроки, на которых у ученика была бы достаточная мотивация для использования маленьких карточек, и проводите проверки соответствия, чтобы удостовериться, что ученик правильно проводит различение. Если ребенок продолжает ошибаться, вероятно, вы уменьшили карточки слишком сильно и следует ввести промежуточный этап.



Говорим «НЕТ»

К данному моменту многие педагоги начинают задавать себе вопрос, не пора ли начинать говорить «нет» в ответ на просьбу учащегося. Например, во время похода в торговый центр не всегда возможно предоставить ребенку «камели», о которых он просит. На ранней стадии обучения мы подчеркивали необходимость удовлетворения максимального числа просьб, чтобы ребенок усвоил новый навык общения. Однако на данном этапе обучения вполне возможно начать говорить ученику «нет». Есть несколько способов сделать это, и большинство из них основаны на использовании наглядных сигналов.

1. **Пустые контейнеры.** Естественный способ сказать ученику «нет» – показать ему пустую емкость (миску из-под супа, пустую баночку из-под мыльных пузырей и т.д.). Часто ученик увидев пустую миску, найдет что-нибудь еще, что ему тоже нравится. С этой целью полезно всегда иметь пустые контейнеры под рукой.

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

более подробную информацию о стратегии «Давай заключим сделку» см. в главе 13 данного руководства, а также в книге «The Pyramid Approach to Education in Autism» (Bondy, 1996; Sulzer-Azaroff, 2001).

3. **«Давай заключим сделку».** 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 учеником и Сопседником. Например, если ученик просит видеовидеокассету, педагог может сначала попросить его выполнить несложное задание, например, положить на нужное место последний кусочек пазла. Со временем можно усложнить условия сделки, чтобы ребенок выполнял больше заданий для получения определенного поощрения. Заключая «сделки» с ребенком, мы используем специальные жетоны, которые ребенок позже может обменять на поощрение. Конечно, важно помнить, что большинство просьб следует выполнять немедленно, не прибегая к сделке, чтобы не разрушить приобретенные ребенком навыки общения.

4. **«Не сейчас».** Чтобы указать ученику на то, что некоторые предметы в данный момент недоступны, можно помещать соответствующие карточки на специальную страницу в альбоме или прикреплять к этим карточкам универсальный символ «нет». Сначала ребенок, возможно, не поймет, что означает этот символ. Но если ваша реакция на предложение карточки с символом «нет» будет оставаться неизменной, он рано или поздно усвоит, что можно сотни раз просить у вас предмет, но, пока его карточка закрыта символом «нет», вы не дадите ему предмет.

5. **Доступ к поощрению по расписанию.** Если ребенок использует расписание занятий с карточками, педагог может взять карточку, которую ребенок предлагает ему в обмен на недоступный в данный момент желаемый предмет, и поместить ее в расписание, чтобы ребенок знал, когда предмет будет доступен.

6. **Научите ребенка «ждать».** Конечно, такой подход сработает только в том случае, если вы совершенно точно сможете предоставить ребенку доступ к предмету через обозримый промежуток времени! Не используйте эту стратегию, если в действительности не можете дать ученику предмет.



Подробное описание применения работы с расписанием в отношении на просьбу подождать см. в главе 11.

обратите
внимание ■

7. **Скажите: «Нет!»** Этот урок из «реального мира» придется выучить каждому ученику! Конечно, скорее всего, наши ученики отреагируют так же, как и любые другие дети, – то есть сначала реакция будет отрицательной! Поэтому будьте готовы к истерике или другому неадекватному поведению. Помогите поощрением адекватной реакции ученика на слово «нет» или любую другую стратегию, препятствующую немедленному получению желаемого предмета.

Не отбирайте карточки и не прячьте их от учащихся!

Мы не можем отобрать слова у тех учеников, которые умеют разговаривать. Даже когда они надоедают нам, мы не заклеиваем им рты! Ученики, использующие PECS, имеют такие же права, что и дети, умеющие разговаривать! Отбирать карточки у детей, использующих PECS, неэтично.



Оценка работы педагогов

На четвертом этапе мы развиваем два отдельных навыка. Вначале педагог обучает учащегося составлять предложение на шаблоне, применяя стратегию обратной последовательности. Соответствующее подкрепление исключительно важно, поэтому педагог предоставляет социальное поощрение, как только применяется новый навык, и доступ к требуемому предмету, как только ребенок завершит обмен. Во-вторых, педагог обучает ребенка «читать» предложение. Как только ученик освоил четвертый этап, педагог должен немедленно приступить к планированию следующего этапа работы – обучения использованию определений.



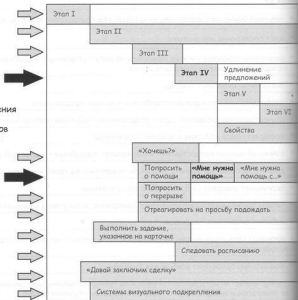
Этап IV
* начинает обучение с шаблоном, на который уже прикреплена карточка «Я хочу»
* ждет проявления инициативы
* физически помогает ученику поместить на шаблон карточку с изображением желаемого предмета и совершить обмен
* постепенно ослабляет помощь
* хвалит ученика + поворачивает шаблон и «читает» предложение
* обучает ребенка составлять целое предложение – обратная последовательность
* поощряет новое действие в течение полсекунды
* в нужный момент предоставляет материальное поощрение – желаемый предмет
* физически помогает ученику указывать на карточки 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 неправильно
* эффективно организует альбом для занятий
* не настаивает на использовании речи и не тренирует навыки повторения слов за педагогом и инициативного говорения во время обучения PECS

Совмещение с дополнительными навыками

Когда вы начинаете работу с предложениями, продолжайте развивать все ранее введенные навыки. «Сделка» становится сложнее: ожидайте от ученика выполнения большего числа заданий для получения жетона или увеличивайте число жетонов, необходимых для получения поощрения. Продолжайте обучать ребенка указывать на карточки «Да» или «Нет» в ответ на вопрос: «Ты хочешь это?». Продолжайте обучать его просить о перерыве и, возможно, давать ему наглядную информацию о том, сколько перерывов можно сделать. Продолжайте постепенно увеличивать период ожидания, учитывая, как долго способны ждать нормально развивающиеся ровесники ученика!

Как только ребенок научится самостоятельно составлять предложения, введите карточку с символом «помощь», чтобы он мог попросить о помощи, используя предложение «Я хочу помощь».

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



? Часто задаваемые вопросы

1 Нормально ли, что ученик сначала прикрепляет на шаблон карточку с изображением желаемого предмета, а затем карточку «Я хочу», но при этом располагает карточки в правильном порядке?

На данном этапе обучения мы считаем такое выполнение задания возможным – при условии, если ученик «считает» карточки или указывает на них в правильном порядке. Стоит обратить более пристальное внимание на такое поведение на последующих этапах (начиная с изучения свойств предметов), когда учащийся будет использовать одновременно более двух карточек. Тогда важно будет располагать карточки в правильном порядке. Если учащийся нарушает порядок расположения карточек, когда их число увеличивается, необходимо будет научить его начинать составление предложения с вводной карточки. Поскольку такая ошибка относится к ошибкам в последовательности, для ее исправления требуется стратегия обратных шагов.

При развитии грамотности у ребенка также становится важным, чтобы он начинал составление предложения с вводной карточки. 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 достают карточку «Я хочу», а другой – карточку с предметом-поощрением. Затем они помещают карточки на шаблон одновременно и в правильном порядке. Такой подход тоже вполне приемлем. Более того, он позволяет ученику сэкономить время и гораздо быстрее положить шаблон в руку Собеседника!

2 Мне кажется, что ученик освоил четвертый этап, но сегодня он подошел ко мне с одной карточкой. Приемлемо ли это, или я должен настаивать на использовании шаблона для предложений?

Это спорный вопрос, ответить на который предстоит вам самим. С одной стороны, если ученик подходит к вам с одной карточкой на этом этапе обучения, вы знаете, что он хочет попросить изображенный на ней предмет: неправильно понять сообщение ребенка практически невозможно. С другой стороны, обучение работе с шаблоном для предложений – это первый шаг на пути к обучению составлению более длинных предложений и различным просьб и комментариям. Если вы планируете обучать ребенка этим навыкам впоследствии, ваш ученик не должен утрачивать навык просьбы с помощью шаблона для предложений. Если вы

нормально отреагируете на более простую просьбу, это может негативно повлиять на применение более сложного навыка (то есть использование шаблона для предложений) в будущем.

Возможный вариант решения проблемы – показать ученику, что вы не понимаете его. Когда он подойдет к вам с одной карточкой, посмотрите на него вопросительно и скажите: «Я не понимаю. Что ты хочешь сказать?» В идеале ребенок поймет свою ошибку и исправит ее самостоятельно. Если этого не происходит, используйте процедуру обратных шагов: поместите карточку обратно в альбом и помогите ребенку правильно составить просьбу. Если он снова тянется к карточке с изображением предмета, преградите доступ к ней и укажите на карточку «Я хочу». После того как ребенок с вашей помощью правильно выполнит задание, используйте дифференцированное поощрение.

Другое возможное решение – намеренно неверно истолковать сообщение. Когда ученик подойдет к вам с одной карточкой, отнеситесь к этому как к комментарий и отреагируйте соответствующим образом («Книга? Да, я тоже вижу вон ту книгу! Мне она очень нравится!»). Как и в предыдущем варианте, поощрите ученика, если он самостоятельно исправит ошибку; в противном случае используйте процедуру обратных шагов.

3 Верно ли, что мы преподаем PECS для того, чтобы позже обучить ребенка разговаривать?

Ни в коем случае!!! Мы учим детей использовать PECS для того, чтобы дать им навыки целенаправленного общения. Первый из таких навыков – способность спонтанно просить предметы, являющиеся для учащегося подкрепляющими стимулами. Мы полагаем, что каждый ребенок должен научиться инициировать целенаправленное общение в социальном контексте. При этом для человека, не обладающего соответствующими навыками, используемая форма общения менее важна, чем само освоение базового навыка. Поэтому мы не рассматриваем PECS как методику обучения речи; эта система предназначена для общения. Мы рады отметить, что многие учащиеся начинают разговаривать через некоторое время после освоения PECS. Развитие речи можно рассматривать как замечательный побочный результат этого подхода, но не как его 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, осваивающих речь после знакомства с PECS, первым шагом становится повторение слов и фраз за педагогом во время использования шаблона для предложений. Напомним, что

Мы продолжаем проводить занятия, посвященные имитации действий и речи, параллельно с занятиями по PECS, но не одновременно!

мы советуем использовать метод задержки подсказки во время «чтения» предложения. Такая стратегия мотивирует ребенка «заполнить пробел». Мы обнаружили, что некоторые дети, научившись произносить большую часть фразы, начинают подходить к вам с шаблоном и произносить все предложение вслух, не предлагая нам шаблон! В таком случае необходимо определить, способен ли ребенок эффективно общаться без использования PECS. По существу, мы оцениваем, приблизился ли уровень владения устной речью ребенка к уровню применения PECS. Мы проводим оценку по нескольким критериям. Если вы прекращаете доступ учащегося к PECS до того, как все усвоенные им навыки заменены речью, вы «отбираете» у него навыки – это нехорошо!

5 Кто должен снимать карточки с шаблона и помещать их обратно в альбом для занятий или на обложку альбома?

В начале обучения Собеседник должен снимать карточки с шаблона и возвращать и карточки и шаблон на доску для занятий, чтобы они были готовы к следующему использованию. Если мы будем требовать этого от учащегося, процесс общения ощутимо замедлится. 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 городских условиях, они научатся забирать шаблон у «случайного» собеседника, чтобы не потерять шаблон и карточки.

6 Что вы можете сказать о разработке артикуляции?

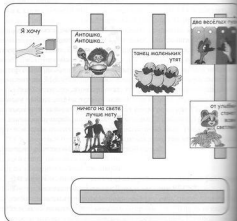
Если ваш ученик неправильно произносит звуки или слова, «читая» карточки PECS, проконсультируйтесь с логопедом, который сможет определить, необходимы ли ребенку логопедические занятия. Однако не занимайтесь тренировкой правильного произношения на занятиях, посвященных PECS! Если ученик неправильно произносит слово, «читая» предложение на шаблоне, прочитайте слово правильно и подождите секунду-две, чтобы у ученика была возможность повторить его за вами, симулировав ваше произношение. Если так и происходит, используйте дифференцированное поощрение. Однако не отказывайте ребенку в получении желаемого предмета, если он не повторяет за вами слово!

Многие логопеды, занимающиеся с учащимися, использующими PECS, составляют списки слов, знакомых ребенку, и на занятиях обращают особое внимание на наиболее часто встречающиеся звуки (учитывая возраст ребенка и закономерности развития произношения). Логопедические занятия могут быть трудны для ученика, поэтому старайтесь избегать негативных ассоциаций с PECS: используйте разные наборы карточек или символов при обучении PECS и на занятиях с логопедом.



Хорошие идеи (этап IV)

1. Шаблон для предложений должен быть прочным! С этого момента он будет использоваться практически во всех ситуациях общения, поэтому начнет быстро изнашиваться. Сделайте или купите шаблон, который выдержит частое использование. Мы предпочитаем прочные куски пластика полоскам из ламинированной бумаги, края которых через несколько дней использования начинают облезать и закручиваться.
2. Удобно, когда цвет шаблона отличается от цвета страниц альбома для занятий. Благодаря этому шаблон будет выделяться на фоне страницы, что поможет ученику быстрее обнаружить его на раннем этапе обучения.
3. Продолжайте использовать в классе и дома «тематические доски» или мини-доски для общения, на которые прикреплены карточки, относящиеся к текущему занятию. Например, на общем утреннем занятии мы можем подготовить для учеников доску, с помощью которой они могли бы попросить спеть любимое песню. На уроке ИЗО мы используем другую доску, на которой размещены карточки с изображениями различных материалов, необходимых для занятия. Не забудьте прикрепить на каждую доску шаблон для предложений и карточку «Я хочу», как только вы начнете четвертый этап обучения.



Контроль достижений

Дата	Проба	Помещает карточку на шаблон	Помещает карточку «Я хочу» на шаблон	Обменивает шаблон	Указывает на карточки	Проверка соответствия
12/12	1	н/п	ПП	ПП	н/п	н/п
	2	н/п	ПП	ПП	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	ПП	+	+	н/п	н/п
	8	ПП	+	+	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 альбома теперь находится шаблон для предложений, с левой стороны которого с помощью липучки прикреплена карточка «Я хочу». Когда педагог создал возможность для общения, ученик взял карточку с изображением предмета и начал протягивать ее Собеседнику. Собеседник перенаправил это движение: помог ученику поместить карточку на шаблон, а затем – обменять шаблон на предмет. Обозначение «н/п» (неприменно) используется в колонках «Помещает карточку «Я хочу» на шаблон», «Указывает на карточки» и «Проверки соответствия», поскольку на занятии не разрабатывались соответствующие навыки. Со второй пробы по четвертую педагог смог постепенно ослабить помощь, и ученик начал самостоятельно помещать изображение поощрения на шаблон. Перед седьмой пробой Собеседник снял карточку «Я хочу» с шаблона; когда ученик потянулся к карточке с изображением поощрения, педагог помог ему сначала взять карточку «Я хочу» и поместить на шаблон. Как только это было сделано, ученик самостоятельно завершил составление предложения и обменял предложение на предмет.

Этап IV

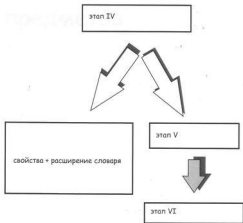
Контроль достижений

Дата	Проба	Помещает карточку на шаблон	Помещает карточку «Я хочу» на шаблон	Обменивает шаблон	Указывает на карточки	Проверка соответствия
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 предложений на шаблоне. Он учится участвовать в «чтении» предложения. Во время первой и второй пробы ему требовалась помощь, чтобы дотронуться или постучать пальцем по каждой карточке, пока Собеседник «читал» ее. В этих пробах не было необходимости в проверке соответствия, так как она потребовала бы слишком длительной задержки перед предоставлением поощрения. В третьей пробе учащийся самостоятельно составил предложение, обменял его и указывал на карточки. В следующей пробе произошло то же самое, поэтому педагог провел проверку соответствия, чтобы оценить навык различения ученика, освоившего составление предложений.

После освоения учащимся четвертого этапа учебный план разделяется на два направления. С одной стороны, учащийся продолжает занятия пятого и шестого этапов, итогом которых должно стать приобретение навыка комментирования. Второе направление связано с обучением использовано определений и слов, не обозначающих предпочитаемые предметы и действия. **Оба направления должны преподаваться параллельно!!!** Мы начнем с рассмотрения второй ветви обучения (использования 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, целью некоторых занятий с учеником будет освоение навыков пятого, а затем шестого этапов, в то время как другие занятия будут направлены на обучение свойствам и пополнение словарного запаса. В последующих уроках все полученные навыки будут объединены. В итоге ребенок научится обозначать свойства предметов, используя усвоенные навыки общения.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПЕРВЫЙ



Свойства предметов

Вопросы, которые возникают у учащихся, можно разделить на две группы: «как» и «почему». Вопросы «как» относятся к описанию предмета, а вопросы «почему» относятся к объяснению его свойств. Вопросы «как» относятся к описанию предмета, а вопросы «почему» относятся к объяснению его свойств.

Свойства предметов

Свойства предметов — это те качества, которые отличают предмет от других предметов. Свойства предметов можно разделить на физические и химические. Физические свойства — это те свойства, которые можно наблюдать без изменения состава предмета. Химические свойства — это те свойства, которые проявляются при изменении состава предмета.

Свойства предметов — это те качества, которые отличают предмет от других предметов. Свойства предметов можно разделить на физические и химические. Физические свойства — это те свойства, которые можно наблюдать без изменения состава предмета. Химические свойства — это те свойства, которые проявляются при изменении состава предмета.

Свойства предметов — это те качества, которые отличают предмет от других предметов. Свойства предметов можно разделить на физические и химические. Физические свойства — это те свойства, которые можно наблюдать без изменения состава предмета. Химические свойства — это те свойства, которые проявляются при изменении состава предмета.

Свойства предметов — это те качества, которые отличают предмет от других предметов. Свойства предметов можно разделить на физические и химические. Физические свойства — это те свойства, которые можно наблюдать без изменения состава предмета. Химические свойства — это те свойства, которые проявляются при изменении состава предмета.

Свойства предметов — это те качества, которые отличают предмет от других предметов. Свойства предметов можно разделить на физические и химические. Физические свойства — это те свойства, которые можно наблюдать без изменения состава предмета. Химические свойства — это те свойства, которые проявляются при изменении состава предмета.

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 изображением 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 ученики очень избирательно подходят к выбору предметов. Один ученик тщательно выбирает только красные конфеты из предложенной горсти. Другой всегда предпочитает длинную хлебную палочку короткой. Третий, собирая башню из конструктора, долго выбирает кубик для следующего этажа башни. Очевидно, что все эти дети имеют представление об определенных характеристиках предметов, их свойствах. Возможно, с учеником, выбирающим красные конфеты, еще не провели ни одного урока о «цветах», однако он реагирует на различные цвета. В подобных случаях мы пользуемся тем, что учащийся уже умеет выражать просьбы с помощью PECS, и учим его использовать карточки-определения для уточнения просьбы.

Обязательно ли ученик должен освоить эти понятия «на уровне восприятия», прежде чем он сможет использовать их инициативно, формулируя просьбу с помощью PECS? НЕТ!

Не существует фактических данных, которые бы свидетельствовали о том, что учащийся должен уметь выполнять задание «дотронься до синего», прежде чем он сможет попросить что-то синее. Обучение ребенка выполнению этой инструкции не равноценно обучению понятию цвета. Если вы заметили, что ваш ученик, строя башню, всегда начинает с синих кубиков, значит, он «знает» или видит цветовые различия. Как привнесение к синему предмету в ответ на инструкцию «Дотронься до синего», так и просьба о синем кубике – способы, которыми ребенок может дать нам понять, что он видит различия между цветами. Ребенку, и особенно ребенку-аутисту, интереснее самому попросить о «синем», нежели выполнить наше указание, чтобы продемонстрировать свою способность различать цвета, поэтому мы начинаем именно с этого навыка.



Структурированная учебная среда

1. Не используйте словесные подсказки!
2. Часто проводите оценку подкрепляющих стимулов.
3. Занятия должны проводить разные педагоги.
4. Помимо структурированных учебных проб, каждый день создавайте множество возможностей для спонтанных просьб в ходе самых разных занятий.
5. Используйте несколько разных образов при обучении какому-либо понятию.

Стратегия обучения

Обратная последовательность: первый навык, развиваемый в ходе обучения свойствам предметов, заключается в составлении предложений из трех карточек. Это занятие предполагает последовательность действий, поэтому используйте при обучении стратегию обратной последовательности. Последовательность действий такова: взять альбом, достать из альбома карточку «Я хочу», поместить карточку на шаблон для предложений, достать из альбома карточку-определение, поместить ее на шаблон для предложений, достать из альбома карточку с изображением предмета, поместить карточку на шаблон, достать шаблон из альбома и обменять его на предмет. Педагог помогает ученику осуществить всю последовательность действий, постепенно устранив подсказки начиная с конца цепочки.

Стратегия обучения

Обучение различению в формате отдельных проб: используйте эту стратегию при обучении ребенка различению карточек, символизирующих разные свойства. Для этого потребуются разработать уроки, подобные тем, которые проводились на третьем этапе: они должны начинаться с различения карточек с изображениями любимого и нелюбимого предметов. Пошагово делаем проверки соответствия, обучая ребенка различению карточек, изображающих различные любимые предметы.

**Оценка подкрепляющих стимулов:
определите, какие свойства предмета
важны для ученика.**

Первый и важнейший шаг при обучении свойствам – выяснить, в каких случаях конкретное свойство предмета имеет значение для ученика. Если ученику все равно, какое печенье взять, – тогда ему будет неинтересно учиться тому, как получать печенье определенного цвета. Проанализируйте текущий словарный запас ребенка и определите, предметы какого размера, цвета, формы и т.д. являются для него наиболее эффективным поощрением. Вспомните, как на третьем этапе обучения вы проводили проверки соответствия с помощью определенных предметов. Возможно, когда в числе предметов на подносе вы предлагали ученику разноцветные кукурузные хлопья для завтрака, он выбирал только фиолетовые. Не выбирал ли ребенок зеленый фломастер каждый раз, когда вы проводили проверку соответствия с фломастерами? Такое поведение указывает на то, что цвет важен для ученика, когда речь идет о фломастерах или хлопьях. Поскольку желание получить хлопья или фломастер определенного цвета является хорошей мотивацией для ученика, мы будем учить ребенка различению цветов с помощью просьб 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 мяч? В таком случае важной мотивацией на уроках станет размер предметов. Некоторые ученики предпочитают предметы с определенной структурой поверхности, вкусу определенной температуры или печенье определенной формы.

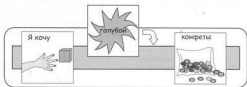
Когда мы начинаем обучение свойствам, необходимо использовать предметы, отличающиеся друг от друга только целевым свойством. Например, удобно использовать кукурузные хлопья одинаковой формы, но разных цветов. Не стоит использовать предметы, различающиеся двумя свойствами, например, круглое печенье в шоколаде и квадратное без глазури – они различаются и цветом и формой. Не нужно брать и такие предметы, как зеленый фломастер и синий карандаш: в этом случае ребенок сможет просто попросить либо фломастер, либо карандаш. Приведенная ниже таблица поможет вам определить, с какого свойства следует начать.



Понятие	Подкрепляющие стимулы						
	Колеска или самокат	Массажер	Печенье	Конструктор «Лего» (элементы)	Леденец	Мяч	Кукурузные хлопья
Размер	Предпочитает детский (большой) кукольному (маленькому)		Предпочитает большое	Предпочитает большие («Дупло»)	Предпочитает длинный	Предпочитает мягкие резиновые мячи маленьким «прыгучим»	
Цвет			Любит черное (в шоколаде)		Предпочитает желтый и зеленый		Предпочитает фиолетовый
Форма			Круглое	Предпочитает прямоугольные			Круглые
Текстура						Любит мяч с пупыршками	
Скорость	Любит, когда его быстро толкают или тянут	Любит максимальную скорость				Любит, когда мяч медленно катят к нему	
Части тела		Любит, когда массируют ноги и руки, но не живот					
Действие						Любит катать, пинать, ловить. Не любит бросать	
Месторасположение			Печенье в шоколаде / печенье с кусочками шоколада в указанном месторасположении			Предпочитаемый /не предпочитаемый в указанном месторасположении	Предпочитаемый /не предпочитаемый в указанном месторасположении

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 занятий только карточку «Я хочу», карточку с изображением целевого свойства и карточку с изображением желаемого предмета. Заинтересуйте ученика с помощью двух экземпляров какого-либо предмета. В идеале один из экземпляров должен обладать предпочитаемым свойством, а другой нет. Например, если ученик любит голубые конфеты, но не любит оранжевые, используйте на первом занятии конфеты. Когда ученик спросит: «Я хочу конфеты», раздвиньте карточки на шаблоне для предложений и протяните ребенку конфеты обоих цветов, спрашивая: «Какие?» Когда ребенок потянется к любимым конфетам, не отдавайте их; вместо этого помогите ребенку взять карточку соответствующего цвета и поместить ее на шаблон между карточками «Я хочу» и «конфеты». Затем прочитайте предложение вслух («Я хочу ГОЛУБЫЕ конфеты») и отдайте ребенку желаемое лакомство.



Во время следующей пробы дождитесь, когда ученик поместит на шаблон карточку «Я хочу», но, когда он потянется к изображению поощрения, преградите ему доступ к карточке и помогите взять карточку-определение, а затем поместить ее на шаблон. Затем разрешите ребенку прикрепить к шаблону карточку с изображением желаемого предмета. Как только ребенок отдаст вам шаблон, прочитайте предложение вслух и отдайте конфеты.

Продолжайте повторять обратную последовательность, пока ребенок не начнет самостоятельно составлять и обменивать предложения «Я хочу голубые конфеты». Выразите одобрение («А!», «Да!»), как только будет выполнено новое действие (ученик потянется к карточке-определению, поместив на шаблон карточку «Я хочу»). С помощью стратегии обратной последовательности ребенок должен научиться составлять предложение из трех карточек в правильном порядке.

Если ученик протягивает вам шаблон, карточки на котором расположены в неправильном порядке, исправьте ошибку в последовательности с помощью процедуры обратных шагов.

Если это возможно,
используйте обучение
с помощью экземпляров предмета,
один из которых обладает
желаемым свойством,
другой - нет.

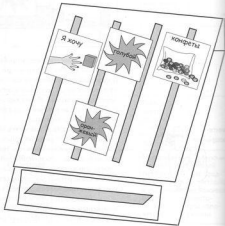


Шаг 2. Различение между карточками, изображающими наиболее и наименее предпочитаемые свойства

Поместите на обложку альбома еще одну карточку-определитель, чтобы у ученика возникла необходимость отличать ее от карточек-целей (находящихся в центре нашего внимания) свойством. В центре на такой карточке должен быть изображен предмет, который ученик не любит, относящийся к той же категории, что и первый предмет (например, голубые и оранжевые конфеты или голубой или оранжевый фломастер). Теперь перед учеником встанет новая задача: различить карточки «голубой», «оранжевый» и т.д.

Если ученик правильно составляет предложение с просьбой о любимом предмете, похвалите его немедленно, как только он потянется к соответствующей карточке, и затем отдайте предмет, как только предложение будет составлено и отдано вам.

Если он выбирает карточку с изображением нелюбимого свойства, не реагируйте во время выбора. Позвольте ученику произвести обмен, затем прочитайте предложение вслух и дайте ребенку нелюбимый предмет. Ожидайте «негативной» реакции, как и на третьем этапе, после чего проведите четырехэтапную процедуру исправления ошибки, чтобы научить ребенка правильно выбирать карточку.



Четырехшаговая процедура исправления ошибок при изучении свойств предметов

Шаг	Педагог	Ученик
<p>Эта ошибка — неправильное различение, поэтому не нужно восстанавливать представление полностью. Так исправление ошибки мы обращаем внимание только на карточку-определение.</p>	<p>Заинтересуйте ученика с помощью наиболее и наименее предпочитаемых предметов</p>	
		<p>Составляет предложение с неправильной карточкой-определением</p>
	<p>Отдайте соответствующий предмет</p>	
	<p>Верните карточку-определение на обложку книги*</p>	<p>Реагирует отрицательно</p>
<p>МОДЕЛИРУЙТЕ ИЛИ ПОКАЖИТЕ</p>	<p>Покажите правильную карточку или постучите по ней пальцем (заставьте ученика посмотреть на карточку)</p>	
		<p>Смотрит на правильную карточку на обложке альбома</p>
<p>ПОДСКАЖИТЕ</p>	<p>Положите раскрытую ладонь рядом с правильной карточкой, помогите ученику поместить правильную карточку на шаблон (физически или жестами)</p>	
		<p>Помещает правильную карточку на шаблон</p>
	<p>Похвалите (не отдавайте предмет). Верните карточку на обложку альбома</p>	
<p>ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ</p>	<p>«Сделай так», перерыв 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, похвалите и отдайте предмет</p>	

Помните

Если на шаге «Повторить» ученик использует исправленную карточку, пройдите процедуру исправления ошибок с самого начала еще раз. Если на этом шаге ребенок не ошибся, соответствующим образом поощрите его. В противном случае вернитесь к предыдущему шагу и упростите задание (в данном случае оставьте на обложке всего одну карточку с изображением цвета, чтобы у ученика появилась возможность ответить правильно).

Шаг 4. Усложнение задания на различение свойств

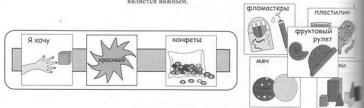
Добавляйте дополнительные карточки (например, другие цвета конфет) и предлагайте дополнительные предпочитаемые предметы, относящиеся к выбранной категории.

Увеличивайте число предметов, предлагаемых во время проверки соответствия. Не забывайте, что нельзя называть предмет во время чтения предложения, 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 начинает все успешнее выполнять задание.

Шаг 5. Введение дополнительных предметов, обладающих целевым свойством

Если ребенок научился просить голубые конфеты, это не значит, что он «освоил» различение цветов. Исключительно важно научить его просить и брать РАЗНЫЕ предметы определенного цвета, поэтому можно быстрее вводить новые предметы, для которых это свойство является важным.



Если вы начали обучение первому свойству с тренировки просить о равноцветных конфетах, найдите другой подкрепляющий стимул, цвет которого был бы важен для ребенка. Возможно, ученику нравятся фломастеры, сок или кубики определенного цвета.

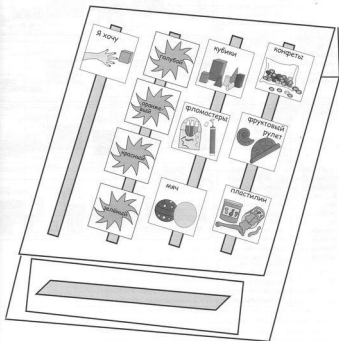
Вначале упростите занятие, поместив на обложку альбома только карточку «Я хочу», карточки с изображением цветов и карточку с изображением поощрения.

Проверьте, насколько успешно ученик выполнит задание с двумя или тремя экземплярами нового предмета, проведя проверку соответствия (экземпляры должны быть разных цветов). Если ученик успешно

проходит проверку соответствия в течение нескольких проб подряд – прекрасно! Если же нет, обучите его применять это свойство по отношению к новым предметам с помощью описанных выше шагов.

Добавьте карточку с изображением первого использованного предмета (конфет), чтобы ученик мог правильно выбрать карточку-определение И карточку с изображением желаемого предмета.


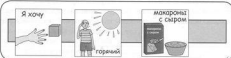



Повторите последовательность, добавляя новые предметы, для которых важно определенное свойство. По мере добавления карточек проводите проверки соответствия, предлагая разноцветные кубики, конфеты, фломастеры и т.д. Таким образом, ученик должен различать как карточки-определения, так и карточки с изображением предметов.



Продолжение обучения свойствам

Продолжайте изучение свойств, определяя, подходят ли эффективные на данный момент подкрепляющие стимулы для использования на занятиях. Если вы начинали с изучения цветов, попробуйте ввести понятие размера (большой/маленький), формы или положения. Ниже приведен примерный список свойств и материалов.

Свойство	Материалы	Пример предложения
Цвет	«Skittles», «M&M's», фруктовые рулетки, маркеры, краски, пластилин, леденцы, кремеры, сок, печенье	
Размер Большой /маленький Длинный /короткий	Еда, миниатюрные игрушки, леденец, карандаши	
Форма	Печенье Кремеры Формочки для печенья Конструктор Мозаика	
Месторасположение В..., на..., под..., рядом с..., за..., первый, второй, близко, далеко	Любой «стандартный» подкрепляющий стимул, один экземпляр которого обладает наиболее предпочитаемым свойством, а другой - наименее предпочитаемым. Наиболее предпочитаемый предмет находится в целевом месторасположении	

Части тела	Пластырь где? Массажер где? Наклейки где? Штанги где?	
Температура Плывный/ защитный	Еда Пузырь со льдом/грелка Напитки	
Скорость Быстрый/ медленный	Прогулки в коляске Игрушечные машинки Качели Танец Бег	
Текстура Шершавый/ гладкий/ пухляк	Картофельные чипсы (рифленые и гладкие) Крендели (с солью и без соли) Бумага	
Количество 8, 10, много	Любой любимый предмет	

Противоположные понятия

Когда мы имеем дело с «противоположными» понятиями, например большой/маленький, длинный/короткий, полный/пустой, у учащегося иногда не возникает достаточной мотивации, чтобы просить предметы, не обладающие более важным для него свойством из такой пары. Например, если мы будем предлагать ученикам маленькое и большое печенье, практически все будут каждый раз выбирать большое (а кто из нас поступит иначе?). Когда ребенок учится просить «большое печенье», возможно, на самом деле он не имеет представления о противопоставлении «большой/маленький»: он всего лишь усваивает новое обозначение того печенья, которое он хочет. Чтобы обеспечить комплекс-

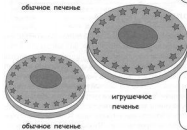
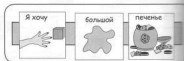
ное изучение понятий «большой» и «маленький», мы должны создать такие ситуации, в которых ребенок мог бы описать одно и то же печенье и как «маленькое», и как «большое» по сравнению с другими предметами. Иными словами, он должен научиться изменять обозначение свойства предмета, сравнивая его с характеристиками другого предмета.

Например, ученик любит шоколадное печенье с начинкой. Когда мы начинали изучение свойств, мы предлагали ему обычное и маленькое печенье. Ребенок научился просить «большое» печенье. Когда большое печенье заканчивалось, он неохотно ел маленькое, но, поскольку все оставшееся печенье было одного размера, ему можно было просто попросить «печенье». Затем мы нашли большое пластмассовое игрушечное печенье. А потому, когда ребенку предлагали пластмассовое печенье и настоящее, он предпочитал «маленькое» печенье, ведь «большое» было несъедобно.

Таким же образом мы обучаем детей «переключению» другим противоположных свойств. Например, один наш ученик любил микров пастилу в форме «кошечки». Он научился просить «длинную пастилу». Для того чтобы «короткая пастила» стала для него более привлекательной, мы оставили длинную пастилу без упаковки на несколько дней, после чего она стала сухой и ломкой. Когда ребенку предложили длинную сухую и свежую (но короткую) пастилу, у него появилась мотивация, чтобы просить «короткую пастилу».



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

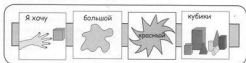


Когда ученику предлагают обычное и большое игрушечное печенье, он просит «маленькое печенье».

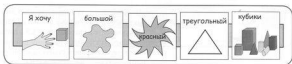


Объединение свойств

Описание одновременно нескольких характеристик желаемых предметов – достаточно сложный навык общения. Предположим, что учащийся строит башню из кубиков, и ему хочется, чтобы следующий кубик был не только определенного цвета, но и определенного размера. Если ребенок попросит «большой кубик», он может получить кубик неправильного цвета, а если попросит «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 «больших красных» кубика – один треугольный, другой прямоугольный. В таком случае ученику придется использовать три определения при составлении просьбы.



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





Неформальная учебная среда

На этом этапе учащиеся осваивают способ *описывать* то, чем им хочется, или просить *конкретный* предмет. Очень полезное задание на этой стадии обучения – периодически предлагать ребенку предметы, для обозначения которых у него нет карточек. Как только вы определитесь, что предмет понравится ученику (вспомните стратегию «Первый раз – бесплатно»), заинтересуйте ученика с его помощью. Посмотрите, какие карточки ребенок выберет, чтобы попросить предмет. Многие учащиеся придумывают оригинальные описания желаемого предмета. Например, однажды во время полдника мы предложили группе дошкольников пирожок с глазурью. Все дети захотели получить такой пирожок, но ни у кого из них не было в альбоме подходящих карточек. Когда мы предложили несколько пирожков, дети весьма творчески подошли к составлению предложений:

1. «Я хочу + крескер» (крескер на рисунке был очень похож на пирожок)
2. «Я хочу + прямоугольник + печенье»
3. «Я хочу + плоский + пироги»
4. «Я хочу + коричневый + прямоугольник»

Из приведенных примеров очевидно, насколько творчески и гибко дети применяют полученные навыки общения!

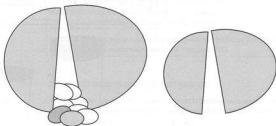
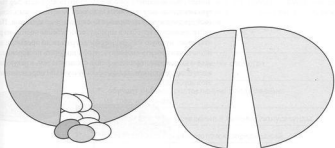
Продолжайте использовать PECS в любых условиях! Как только ребенок научится использовать определения, возможности для расширения словарного запаса станут безграничными! Приведем лишь несколько возможностей для урока ИЗО:

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

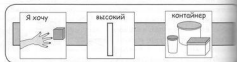
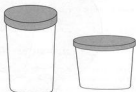
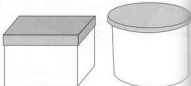
Когда свойства не важны...

Что делать, если вы не можете выявить ни одного признака, важного для ученика? У некоторых учеников нет особых предпочтений относительно цвета конфет, формы печенья 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. Положите в одну из емкостей любимый предмет ученика и научите его просить эту емкость. Затем добавьте вторую, пустую емкость, отличающуюся от нужной только одним свойством. Теперь, чтобы получить предмет, учащийся должен будет...

просить емкость, обладающую определенным свойством. Для подобных занятий нам нравится использовать пластмассовые яйца, которые можно купить во многих магазинах. Такие яйца бывают разных цветов и размеров.



Другой вариант работы с емкостями – использование коробок, отличающихся только интересующими нас свойствами. Такие коробки можно приобрести в магазинах товаров для рукоделия или канцелярских товаров. Сначала ученик должен понять, что желаемый предмет находится в одной из коробок. Для этого подготовьте две коробки без крышек и покажите ученику. Он должен видеть, как вы кладете желаемый предмет в одну из коробок и закрываете ее крышкой. Переключайтесь предмет из коробки в коробку; если ребенок несколько раз подряд открывает нужную коробку, чтобы добраться до предмета, вы можете научить его просить «коробку», чтобы получить поощрение. Когда эта задача выполнена, научите ребенка следить за тем, в какую коробку вы кладете предмет, и составлять просьбу с учетом определенных свойств этой коробки.



Оценка работы педагогов



Начинайте проводить занятия, посвященные свойствам предметов, сразу же после завершения четвертого этапа. Начните с оценки объема словарного запаса учащегося, затем определите, какие свойства для него наиболее интересны. Проводите обучение различным свойствам с помощью разных предметов.

Свойства
• 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 понятия уже после того, как он освоил их «на уровне восприятия» («оттолкнись до синего»)?

Во-первых, общение подобно улице с двусторонним движением: мы обращаемся к другим людям и одновременно пытаемся понять, что они хотят сообщить нам. Даже нормально развивающиеся дети сначала осваивают навыки общения независимо друг от друга; способность к обобщению приходит позже, когда в «репертуаре» ребенка появляется уже множество различных навыков. Таким образом, если что-то «известно» нам на уровне восприятия, умение использовать соответствующий на-

вык не придет само собой – точно так же как способность произнести какое-либо слово не означает, что мы обязательно поймем то же самое слово, произнесенное другим человеком.

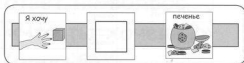
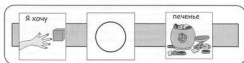
Во многих программах, предназначенных для обучения маленьких детей с проблемами речевого развития, основное внимание на ранних этапах уделяется навыкам восприятия. Однако так происходит не потому, что это необходимо для дальнейшего развития навыков порождения речи; дело в том, что основная цель подобных программ – научить ребенка разговаривать (или использовать язык жестов), как правило, посредством имитации. Ребенок, который учится повторять действия, отдельные звуки, сочетания звуков и т.д., еще не умеет называть предметы или просить их. Поэтому обучение должно основываться на имеющихся навыках, то есть навыках восприятия. Теоретически НЕТ оснований для обязательного развития навыков восприятия до навыков порождения речи. Более того, мы считаем очевидным, что любому ребенку интереснее научиться о чем-то просить («Я хочу КРАСНЫЙ карандаш»), чем выполнять инструкции («Дотронься до КРАСНОГО карандаша»).

Хорошие идеи («Свойства»)



1. Покупайте «до упаду!» Поиск материалов для занятий, посвященных свойствам, бывает непростой задачей. Для первых уроков потребуются материалы, отличающиеся только тем свойством, которое мы планируем изучать. Каждый раз, когда мы отправляемся за покупками, мы должны иметь в виду занятия PECS. Представьте себе продуктовый магазин: в кондитерском отделе можно запастись материалами для десятков занятий. Печенье и крекеры бывают самых разных размеров, форм, цветов и т.д. В ассортименте магазинов есть как минимум три вида сырных крекеров круглой формы (маленького, среднего и большого размера). Также, в зависимости от марки, можно купить крекеры самой разной формы. Можно найти короткие и длинные хлебные палочки. Картофельные чипсы бывают гладкими или рифлеными. В магазинах распродаж и торговых точках, проводящих акции «все по одной цене», вы найдете множество дешевых игрушек: большие и маленькие машинки разных цветов, разноцветный пластилин и т.д. Переберите старые игрушки ваших детей; возможно, у вас появятся идеи, как использовать их на уроках.
2. Для того чтобы у ребенка возникло желание использовать определения, начните обучение с общих понятий. Конечно, мы хотим, чтобы дети просили у нас печенье «Юбилейное» или «Корабль». Однако до того, как вы научите их использовать названия сортов печенья, обратьте внимания на свойства, которые можно

было бы использовать при составлении просьбы. Печенье «Юбилейное» прямоугольной формы, а «Курабье» – круглое. Когда ребенок научится использовать общие определения для описания того, что конкретно он хочет, он получит возможность сообщать нам, какие именно предметы ему наиболее интересны, и вы сможете добавить в его альбом соответствующие карточки.





Контроль достижений

Дата	Проба	Составляет предложение из трех карточек	Изучаемое свойство	Число доступных:		Выбирает правильное определение	Проверка соответствия
				Карточек	Предметов		
15/05	1	ЧП	красный	1	1	н/п	н/п
	2	ЧП	красный	1	1	н/п	н/п
	3	ЧП	красный	1	1	н/п	н/п
	4	+	красный	1	1	н/п	н/п
	5	+	красный	1	1	н/п	н/п
	6	+	красный	2	1	+	н/п
	7	+	красный	2	2	н/п	+
	8	+	красный	3	3	н/п	+
	9	+	красный	4	4	н/п	+
	10						

В таблице отражено первое занятие, посвященное свойствам. Педагог выяснил, что ученице нравятся красные конфеты «Skittles». Первоначальная цель – научить девочку составлять предложение из трех карточек. В первых трех пробах ребенку потребовалась частичная помощь. В четвертой и пятой пробах она самостоятельно составила предложение. В шестой пробе педагог поместил на обложку альбома дополнительную карточку-определение, но продолжил предлагать конфеты только одного цвета. Ученица самостоятельно составила предложение, правильно выбрав карточку-определение. В седьмой пробе педагог предложил конфеты двух цветов, поместив на обложку альбома соответствующие карточки-определения. Поскольку теперь у ученицы появился выбор, педагог провел проверку соответствия, чтобы определить, способна ли девочка правильно выбрать карточку. Задание было выполнено правильно. В восьмой и девятой пробах педагог увеличил число предлагаемых конфет и карточек на обложке альбома. Поскольку в пробах 7, 8 и 9 мы не могли определить, выбирает ли ребенок правильную карточку, до проведения проверки соответствия, данные о выборе карточки по этим пробам не приводятся.

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)**

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 продолжаем обучение детей наиболее полезным функциональным навыкам и подготавливаем основу для обучения комментированию на шестом этапе. На данном этапе PECS дети с аутизмом и сопутствующими нарушениями, как правило, все еще воспринимают материальное подкрепление просьбы лучше, нежели социальные последствия комментария. Поэтому можно ожидать, что развитие навыка спонтанного комментирования будет непростой задачей. В работе Бонди, Райана и Хейеса (Bondy, Ryan, and Hayes, 1991) говорится о том, что обучение комментированию проходит более эффективно, если вначале 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 комментирование. Сначала мы займемся ответами на вопросы, но первый вопрос, который мы станем задавать, будет связан с получением 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 постоянно создавать возможности для спонтанных просьб со стороны учащегося.



Помните



Структурированная учебная среда

Обстановка. Подготовьте альбом для занятий с карточкой «Я хочу» шаблоном для предложений и карточками с изображениями предметов на обложке. Подкрепляющие предметы должны находиться у вас в руке, но быть недоступны для ребенка.

Примечания

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

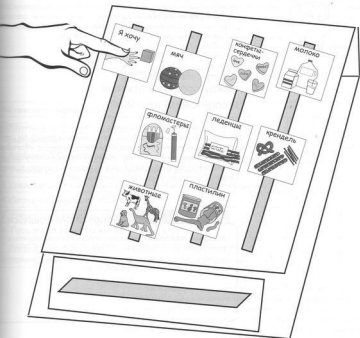
Стратегия обучения

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

На пятом этапе естественным сигналом будет вопрос «Что ты хочешь?». Мы стремимся к тому, чтобы ребенок научился отвечать на вопрос сразу, как только услышит его. Вспомогательной подсказкой на этом этапе будет указание или прикосновение педагога к вводной карточке со словами «Я хочу», так как учащийся уже привык к тому, что мы указываем на эту карточку, в процессе обучения на четвертом этапе.

Шаг 1. Нулевая задержка

Ребенок должен видеть желаемый предмет; на обложке его альбома должны находиться соответствующие карточки и карточка «Я хочу». Спросите ученика: «Что ты хочешь?», одновременно (с нулевой задержкой) указав на карточку «Я хочу» или постукая по ней пальцем. Поскольку просьба о желаемом предмете – хорошо знакомое ребенку действие, он возьмет карточку «Я хочу» и завершит обмен. Если этого не произойдет, физически помогите ему взять карточку «Я хочу». В последующих пробах используйте физическую помощь как более эффективную вспомогательную подсказку.



Шаг 2. Увеличение задержки

Начните увеличивать интервал между вопросом «Что ты хочешь?» и указанием на карточку «Я хочу». Сначала спросите: «Что ты хочешь?» и подождите 1–2 секунды, прежде чем указать на карточку «Я хочу». В каждой последующей пробе временной интервал необходимо увеличивать на 1–2 секунды. Наша цель – добиться того, чтобы ребенок постоянно «опережал» вспомогательную подсказку.

Помните
о поощрении!



Каждый раз, когда ученик отвечает на вопрос, отдавайте ему желаемый предмет. Если ребенок ответит на вопрос раньше, чем вы укажете на карточку «Я хочу», предоставьте большее поощрение (дифференцированное поощрение). Дайте ему большую порцию лакомства, разрешите подольше поиграть с желаемым предметом или предложите ему несколько предметов, а также щедро похвалите.

Шаг 3. Переключение между просьбой-ответом и спонтанной просьбой

Когда вы начнете спрашивать ученика: «Что ты хочешь?», не забывайте создавать возможности для спонтанных просьб. На структурированных занятиях, посвященных ответу на вопрос «Что ты хочешь?», делайте перерывы между пробами и «соблазняйте» учащихся имеющимися у вас предметами. Если ученику очень захочется получить какой-либо предмет, он спонтанно попросит его.

Исправление ошибок

Задержка подсказки – это стратегия безошибочного обучения. Если ученик не отвечает на вопрос на стадии нулевой задержки, значит, выбранная вами вспомогательная подсказка неэффективна и нужно использовать другую подсказку.

Неформальная учебная среда



Обстановка. Любая обстановка, любое окружение! Наш ученик уже имеет большой опыт общения. Он должен уметь приносить альбом, находить собеседника в любой обстановке и во время любых занятий. Продолжайте создавать возможности для общения в течение дня и ожидать обращения со стороны ученика.

К этому моменту учащийся должен использовать PECS, чтобы просить различные предметы в течение всего дня. Продолжайте проводить оценку 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 в ходе целенаправленных занятий см. в главе 12.

Вернитесь к навыкам, изученным на втором этапе: проверьте, способен ли ученик подойти к альбому и к Собеседнику. 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. Ученики участвуют в целенаправленных занятиях.			
3. Среда организована таким образом, чтобы «поощрять» 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 появляется все больше возможностей для общения, а обучение становится все менее структурированным, все сложнее становится отслеживать и оценивать все случаи использования PECS учащимися. Поскольку все люди, с которыми регулярно взаимодействует ученик, должны быть постоянно готовы к общению с ним, мы обнаружили, что удобнее ис-

пользовать таблицу для экспресс-проверки. Как сотрудники, постоянно находящиеся в классе, так и те, кто всего на минутку заглянул в класс, могут быстро оценить «коммуникативную среду» и определить, создаются ли возможности для общения и ожидают ли общения педагоги.

Подобная система проверки может использоваться и самими сотрудниками для оценки своей работы за определенный период времени. Мы часто учитываем подобные данные при разработке систем мотивации и поощрения сотрудников. Сотрудники могут оценивать собственную работу или работу коллег в рамках одного класса, а также оценивать работу всей своей команды и сравнивать 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 увеличить задержку в одной пробе и уменьшить в другой. Как только ученик освоит ответ на вопрос «Что ты хочешь?», педагог должен создавать возможности как для ответа на этот вопрос, так и для спонтанных просьб.



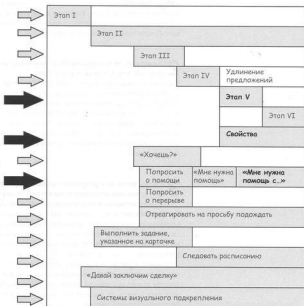
Этап V

- 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 одновременно начинаются этап V и обучение свойствам предметов. На некоторых занятиях необходимо заниматься навыками пятого этапа, другие должны быть посвящены свойствам. Когда учащийся освоит ответ на вопрос «Что ты хочешь?», начните задавать этот вопрос на любых других занятиях, посвященных уже изученным навыкам общения. 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?» ученику придется использовать карточку-определение. Продолжайте создавать для ученика возможности просить о помощи, вводите новые слова для выражения конкретных просьб («Я хочу + помощь + открыть» и т.д.).

Подробное описание 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 ученик уже слышал от меня вопрос «Что ты хочешь?». Почему и зачем рассматривать ответ на этот вопрос как навык, обучению которому необходимо посвятить целый этап?

Даже если вы полагаете, что ваш ученик уже слышал вопрос «Что ты хочешь?» и, возможно, даже отвечал на него, тем не менее, планируйте целенаправленное 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 шестом этапе. На пятом этапе мы учим ребенка отвечать в рамках обучения просьбе, чтобы повысить шансы ребенка на успех. Не забывайте, что мы готовимся к следующему шагу нашей программы – комментированию – и на шестом этапе обучения используются те же стратегии, что и на пятом. Когда мы приступим к шестому этапу, для обучения комментированию в ответ на вопрос мы будем снова использовать метод увеличения временной задержки.

2 Существует ли альтернативный способ отмены указания на карточку «Я хочу» в начале этого этапа?

Вы можете совместить стратегию постепенного увеличения задержки с отменой физической подсказки (указания). В начале обучения вы можете стучать по карточке пальцем, затем постепенно начните указывать на карточку, не прикасаясь к ней. Со временем делайте движения пальца все более незаметными – главное, чтобы ученик продолжал правильно реагировать! В конце концов вы сможете задать вопрос без единого жеста, а ученик в ответ составит предложение на шаблоне и обменяется на предмет.

3 Теперь, когда нам разрешено задавать прямой вопрос, мне кажется, что мои сотрудники постоянно задают вопросы и редко создают возможности 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, насколько раз ребенок о чем-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 проводились занятия. Однако вы должны удостовериться, что он спонтанно просит желаемые предметы как минимум 10 раз в течение одного дня занятий. Возможно, будет полезно повесить в комнате лист бумаги, на котором все сотрудники смогут отмечать число спонтанных просьб ученика.

Полезные советы (этап V)

детство-3



1. Старайтесь не использовать дополнительные подсказки, которые помогут бы учащемуся ответить на ваш вопрос. Например, если, перед тем как задать вопрос «Что ты хочешь?», вы будете приносить ученику его альбом для занятий, он может начать просить вас о чем-то еще до того, как вы зададите вопрос! Начинать занятие неожиданно, не допускайте возникновения стандартных процедур и ритуалов, делайте сюрпризы в ходе занятия. Создавайте разные ситуации: иногда ученик должен видеть интересный предмет, в других случаях – только слышать ваш вопрос. Разумеется, вы должны быть готовы реагировать на просьбы, не соответствующие ситуации. Если ваш вопрос искренен, готовьтесь честно выполнить 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	Опережает подсказку	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 - неприменимо

На первом занятии пятого этапа учащийся ответил на вопрос «Что ты хочешь?», заданный одновременно с предоставлением вспомогательной подсказки, в пробах 1-3. В пробах 4 и 5 он ответил на вопрос после получения подсказки с задержкой в 2, затем 3 секунды. В шестой пробе ребенок опередил подсказку, но в седьмой не сделал этого. В восьмой и девятой пробах ученик ответил на вопрос до получения вспомогательной подсказки. В девятой пробе педагог не предоставил подсказку, но ребенок ответил на вопрос. В десятой пробе педагог не задавал вопроса, ребенок спонтанно попросил предмет.



Контроль достижений

Дата	Проба	Интервал задержки	Отвечает на вопрос	Опережает 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

Этот урок проводился после того, как ребенок научился отвечать на вопрос «Что ты хочешь?». Целью занятия было совмещение возможностей для ответа на вопрос и спонтанной просьбы. Ученик смог переключаться между разными типами заданий до шестой пробы, в которой он не прореагировал на попытку заинтересовать его. Тогда Собеседник попросил коллегу физически помочь ребенку составить просьбу. После этого учащийся снова смог переключаться самостоятельно. Во время восьмой пробы Собеседник провел проверку соответствия, чтобы понять, правильно ли ученик использует недавно введенные карточки.

Этап VI: комментирование. В этом этапе учащиеся должны проанализировать текст, выделить основные моменты и сделать выводы. Это может быть сделано в виде письменного комментария или устного выступления.

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 (инициативно) просит и комментирует.

Обоснование. К началу этого этапа мы обучили ребенка использовать вводные слова «Я хочу» при составлении просьбы и ответе на вопрос о том, чего он хочет. Задача шестого этапа – научить ребенка как комментированию в ответ на вопрос, так и спонтанному комментированию. Даже на этом этапе обучения многие ученики-аутисты все еще реагируют на социальное поощрение менее охотно, чем на материальное. Поэтому мы не будем начинать шестой этап с обучения спонтанному комментированию; напротив, мы используем уже освоенный навык: ответы на простые вопросы. Мы перейдем от вопроса «Что ты хочешь?» к вопросу «Что ты видишь?». После того как учащийся освоит комментирование в ответ на вопрос, мы подключим новые стратегии обучения, направленные на развитие спонтанного комментирования.

Напомним два основных различия между комментарием и просьбой:

- комментарий представляет собой реакцию на некое интересное событие или происшествие в окружающей обстановке, а то время как просьба связана с возникновением у говорящего определенной потребности или желания;
- итогом комментирования становится социальное поощрение, итогом просьбы – материальный, или прямой, результат.

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



Структурированная учебная среда

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

Примечания

1. Обеспечьте соответствующее воощрение каждого акта общения: для просьб – *материальное и социальное*, для комментариев – *только социальное*.
2. Используйте «подсказки с задержкой» при тренировке ответов на каждый новый вопрос на этом этапе.
3. Проводите обучение различению между вводными картинками.
4. Каждый день создавайте не менее 30 возможностей для просьбы или комментария в ходе целенаправленных занятий.

Стратегия обучения

Подсказка с задержкой: Используйте ту же стратегию, что и на пятом этапе. Внимание указывайте на карточку «Я вижу» одновременно с вопросом: «Что ты видишь?» В ходе последующих проб увеличивайте временной интервал между вопросом «Что ты видишь?» и указанием на карточку «Я вижу». Помните, что наша цель – добиться того, чтобы ученик «опережало» подсказку.

Шаг 1. Первый вопрос, предполагающий ответ-комментарий

Планируя первый урок, подумайте о том, на каком занятии вы будете преподавать комментирование. Поскольку наша цель – добиться спонтанного комментирования со стороны ученика, мы должны создавать ситуации, подобные тем, в которых обычно комментируют что-то нормально развивающиеся дети. Представьте себе маленькую девочку, которая обращается с комментариями к родителям. За обеденным столом ее внимание вряд ли привлекут такие предметы, как скатерть, стена, потолок или стулья. Скорее всего, предметом ее комментариев станут часы, отбивающие час, собака, подбегающая с лаем к двери, опрокинутой кувшины с соком. Подобные события в окружающей обстановке вызывают комментарии, так как они:

- представляют собой нечто новое (например, появляется новая игрушка);
- не соответствуют ожиданиям (мама предлагает ребенку надеть пижаму вместо одежды для игр);
- пугают или удивляют (собака лает).

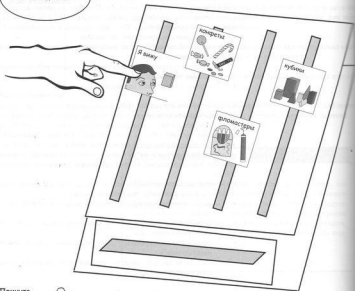
Разрабатывая первый урок, посвященный комментариям, мы должны обязательно включить в него хотя бы один из этих элементов. Если мы выложим на стол несколько предметов и по очереди будем спрашивать ученика: «Что ты видишь?» или «Что это?» о каждом из них, ребенок, возможно, научится отвечать, чтобы «выполнить урок», но вряд ли на подобном занятии у него возникнет желание прокомментировать что-то спонтанно. Можно предложить следующие варианты уроков:

- тиниственная коробка или мешок: наполните их знакомыми предметами и вынимайте предметы по одному;
- полистайте альбом с фотографиями знакомых ребенку предметов;
- посмотрите с ним любимую видеокассету или запустите компьютерную игру;
- полистайте знакомую книгу (для этого отлично подходит книжка-раскладушка!);
- сходите на прогулку (подготовьте несколько сюрпризов на вашем пути) и т.д.

Организовав подходящий тип занятия или обстановки, упростите обложку альбома для занятий, чтобы повысить шансы ребенка на успех. Снимите с обложки карточку «Я хочу» и большинство карточек с изображениями подкрепляющих стимулов и переместите их в альбом. Прикрепите карточку с вводными словами комментария с левой стороны обложки альбома. Выбор первой вводной карточки должен зависеть от интересов вашего ученика. Это может быть «Я вижу», «Я

слышу», «Это» и т.д. Также поместите на обложку альбома несколько изображений предметов, которые вы будете использовать на занятии.

Создайте новое событие (достаньте знакомый ребенку предмет из коробки и т.д.) и одновременно укажите на карточку «Я вижу», спросив: «Что ты видишь?» Жест, указывающий на карточку «Я вижу», должен стать для ученика эффективной подсказкой о том, что нужно взять эту карточку и поместить ее на шаблон для предложений. Поскольку ребенок узнает предмет и соотносит его с изображением на карточке, скорее всего, он поместит нужную карточку на шаблон и обменяет ее



Помните
о поощрении!



Ваша реакция на комментарий играет решающую роль! Предоставьте только социальное поощрение («Да, это мяч!»). Не оставляйте предмет ученику. Ребенок вряд ли будет счастлив такому повороту событий, поэтому не забывайте, что для первого занятия необходимо выбрать предмет, знакомый ребенку, но не самый любимый на свете.

- Если жест-указание на карточку «Я вижу» окажется эффективным, учащийся не будет делать ошибок. Если ребенок ошибается, значит, подсказка неэффективна! Возможно, в таком случае придется прибегнуть к физической помощи.
- После того как ученик несколько раз правильно ответит на вопрос (о нескольких разных предметах), начинайте увеличивать временной интервал между вопросом «Что ты видишь?» и указанием на карточку «Я вижу». Повторим: цель – добиться того, чтобы ученик «опережал» подсказку! Если это происходит, не забудьте обеспечить дифференцированное поощрение (более щедро похвалите, обвините ребенка и т.д.). Мы считаем, что учащийся освоил этот уровень, когда ему уже не нужна подсказка для того, чтобы ответить на вопрос с помощью правильной вводной карточки.

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. Поощряйте правильные ответы и используйте процедуру исправления ошибок в случае неправильных 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 знакомых ребенку предметов, которые вы будете использовать на занятии. Для этого выберите из предметов, использованных на первом шаге, те, которые ученик может захотеть. Создайте событие 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, новое действие – это выбор карточки «Я хочу» или «Я вижу».

Помните
о поощрении!



Как только ребенок потянется к правильной вводной карточке, обеспечьте положительную социальную реакцию на его действие. После того как он составит предложение на шаблоне и обменяет его, предоставьте соответствующее социальное (для комментариев) или материальное (для просьб) поощрение.

Если учащийся тянется к неправильной вводной карточке, не реагируйте и позвольте ему завершить обмен. Затем исправьте ошибку на отдельном уроке 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 вводную карточку (например, выбирает карточку «Я хочу», когда вы спрашиваете: «Что ты видишь?»). Скорее всего, карточки расположены на шаблоне в правильном порядке, поэтому при возникновении ошибки различения верните вводную карточку на обложку альбома и произведите следующие действия:

- **продемонстрируйте:** укажите на правильную вводную карточку;
- **подскажите:** повторите вопрос («Что ты видишь?» или «Что ты хочешь?») и помогите ученику выбрать правильную вводную карточку;
- **переключитесь:** предложите ученику выполнять другое задание;
- **повторите:** поместите вводную карточку обратно на обложку альбома и повторите вопрос.

Многим детям с расстройствами аутистического спектра трудно дается комментирование (даже в том случае, если комментарию предшествует вопрос), когда оно сопровождается только социальным поощрением. Если с вашим учеником дело обстоит именно так, попробуйте ввести «постороннее» материальное поощрение: пусть в качестве награды выступает не тот предмет, которого касался комментарий! Это

может быть жетон (см. главу 13), маленькая игрушка или лакомство. Проанализируйте занятие, удостоверьтесь, интересно ли оно ученику, и используйте элементы занятия в качестве мотивации. Например:

1. Откройте разворот книжки-раскладушки. Если ученик дает правильный комментарий, разрешите ему открыть следующий разворот.
2. Используйте электронную игрушку, воспроизводящую различные звуки. Покажите учащемуся карточку с изображением кошки и проиграйте звук «мяу». Если ребенок правильно составляет комментарий («Я слышу кошку!»), разрешите ему проиграть следующий звук.

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

Шаг 3. Поддержание навыка спонтанной просьбы

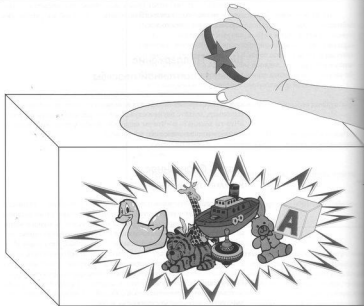
Помните: первый навык, освоенный учеником, – это спонтанная просьба! Создавайте на занятиях возможности для спонтанных просьб. Например, делайте паузы в случайной последовательности вопросов «Что ты хочешь?» и «Что ты видишь?», чтобы ученик имел возможность спонтанно о чем-либо попросить!

Шаг 4. Спонтанное комментирование

Конечной целью шестого этапа станет способность ученика к спонтанному комментированию. До сих пор он составлял комментарии, отвечая на наши 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 отменяйте вопросы, чтобы добиться спонтанного комментирования. Наверное, проще всего сделать это с помощью постепенного сокращения формулировки вопроса. Если ученик способен участвовать в занятии, на котором вы последовательно создаете ряд интересных событий, вы сможете повторять это занятие и постепенно «ужорачивать» вопрос.

Например, возможна такая последовательность действий:

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



Обучение дополнительным комментариям

Добавляйте новые вводные карточки на обложку альбома для занятий и обучайте ребенка составлению соответствующих комментариев. Используйте методику, описанную выше для вопроса «Что ты видишь?». Необходимо разработать специальные занятия, посвященные различению между разными вводными карточками. Приведем примеры дополнительных вводных карточек:

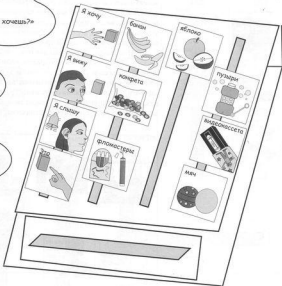
- «Это»
- «Я слышу»
- «У меня есть»

«Что ты видишь?»

«Что ты хочешь?»

«Что ты слышишь?»

«Что это?»



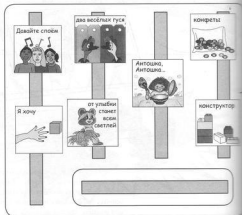
Если при составлении комментария или просьбы ученик использует неправильную карточку с изображением предмета (например, отвечает: «Я слышу собаку», услышав мычание коровы), исправьте эту ошибку различения с помощью четырехшаговой процедуры исправления ошибок, как это делалось на третьем этапе.



Обстановка. Где угодно! Как только ученик начинает делать успехи на шестом этапе, можно вводить дополнительные слова. Оцените текущие занятия и уроки, выявите возможности для комментирования и обучения ребенка необходимым словам. Продолжайте знакомить ребенка с новыми ситуациями и новыми собеседниками (не забывайте о ровесниках).

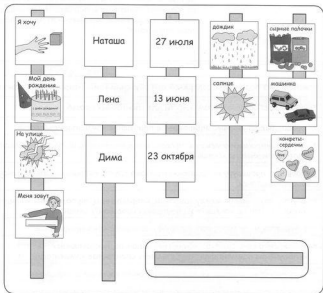
Когда учащийся научится комментировать, как спонтанно, так и в ответ на вопрос, можно начинать проводить занятия, посвященные изучению новых слов. Начиная обучать ребенка тематическим «группам» слов. Для дошкольников и младших школьников такие «группы» могут включать слова, относящиеся к временам года, 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 доски для занятий PECS, посвященные определенным занятиям или тематическим группам слов. Для каждого занятия мы делаем отдельную доску или альбом, куда помещаем различные вводные фразы и словарные карточки. С такими досками очень удобно работать на групповых занятиях: использование общего «словаря» развивает у детей способность к ожиданию и работе по очереди. Если слова, представленные на доске,



используются не только на конкретном занятии, поместите копии карточек в индивидуальные альбомы учащихся.

Продолжайте вводить дополнительные карточки с вводными словами, соответствующие определенным занятиям. Например, если на общем утреннем занятии вы говорите о «персональных данных» учеников, научите их использовать такие вводные карточки, как «Меня зовут», «Мой адрес», «Мой день рождения» и т.д.



Оценка работы педагогов



На шестом этапе используется стратегия подсказки с задержкой при изучении новых вводных фраз и методика обучения различению при обучении ребенка различению между несколькими вводными фразами. Педагог должен обратить особое внимание на правильное построение комментариев в противоположность просьбам. Даже после того как ребенок научится использовать вводные фразы для составления комментариев, педагог должен продолжать создавать возможности для спонтанных просьб. Чтобы добиться спонтанных комментариев, педагог применяет стратегию отмены подсказок. Наконец, при составлении комментариев должны использоваться изученные ранее слова (в том числе определения).

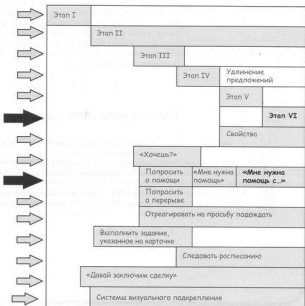
Этап VI

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

Совмещение с дополнительными навыками

К началу шестого этапа в работу введены все важнейшие дополнительные навыки общения. Продолжайте развивать эти навыки и используйте изученные понятия при обучении комментарию. Например, ученик может составлять комментарии с использованием определений или просить о помощи с определенным предметом («Я хочу помощь с зеленым мячом»).

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



? Часто задаваемые вопросы

1 Я знаю, что мой ребенок/ученик не реагирует на социальное поощрение. Может, не стоит даже пытаться начинать этот этап? Это сложный вопрос, на который нельзя ответить однозначно. Коллега твоя, работающий с учеником, должен обсудить этот вопрос и прийти к решению. Проанализируйте текущую ситуацию учащегося и его ближайшую учебную среду. Учится ли он сейчас или будет учиться «нормальной» обстановке? Если так, подумайте, какие стратегии обучения он должен будет нормально воспринимать. На большинстве занятий, проводимых в группах, предполагается «отклик» со стороны учащихся. Педагог рассказывает, показывает и т.д., затем задает вопросы, чтобы поощрить обсуждение или оценить степень усвоения учениками урока. Это основная методика обучения даже в детских садах. Педагоги спрашивают: «Какой сегодня день?», «Куда мы идем?», «Что это?», «Что ты сделал?». Если ваш ученик находится или будет находиться в такой учебной среде, первый навык, изучаемый на первом этапе, будет для него полезен. Вы можете обучить ребенка только комментированию в ответ на вопрос и затем решать, стоит ли заниматься спонтанным комментированием.

Хорошие идеи (этап VI)

1. Разрабатывая уроки, посвященные комментированию, подготовьте для каждого урока «доски для занятий PECS». Храните доски в установленном месте (в большой папке или скоросшивателе) или в коробке с другими материалами к уроку.
2. Наблюдайте за нормально развивающимися детьми и отмечайте, какие обстоятельства вызывают у них комментарии.




 Контроль
достижений

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты хочешь?		Спонтанная просьба			
		Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка
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 занятие ученика на шестом этапе. Первоначальной целью было обучение ребенка использованию вводной фразы «Я вижу» со знакомыми предметами. В первых пяти пробах потребовались подсказки, затем ребенок начал «опережать» подсказки и самостоятельно отвечать на вопрос. Он не делал ошибок и использовал при комментировании правильные карточки с изображениями предметов. Затем педагог начал по очереди задавать вопросы «Что ты видишь?» и «Что ты хочешь?», и ученик сделал ошибки в различении вводных фраз.


 Контроль
достижений

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты хочешь?		Спонтанная просьба			
		Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка
13/06	1	-	-						
	2	+	-						
	3			+	+				
	4			+	+				
	5					П	+		
	6	-	+						
	7	+	+						
	8			-	+				
	9					+	+		
	10	+	+						

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

Данное занятие было посвящено переключению между ответами на вопросы «Что ты видишь?», «Что ты хочешь?» и спонтанными просьбами. В первой пробе ученик выбрал для ответа на вопрос «Что ты видишь?» неправильную вводную фразу. Во второй пробе он не сделал ошибок. Когда в следующих двух пробах педагог спросил: «Что ты хочешь?», ученик ответил самостоятельно. Когда в пятой пробе педагог сделал паузу и показал учащемуся желаемый предмет, потребовалась подсказка, чтобы ученик попросил его. В шестой пробе ученик снова выбрал неправильную вводную фразу для ответа на вопрос «Что ты видишь?». В седьмой пробе он ответил самостоятельно. Затем, когда педагог переключился на вопрос «Что ты хочешь?», ученик использовал неправильную вводную карточку. Затем он смог спонтанно попросить желаемый предмет и в десятой пробе самостоятельно ответил на вопрос «Что ты видишь?». В целом, самое «слабое место» ученика – неправильный выбор вводной карточки.



Контроль достижений

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты хочешь?		Спонтанная просьба			
		Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка
13/06	1							+	+
	2							+	+
	3	+	+						
	4			+	+				
	5							+	+
	6			+	+				
	7	-	+						
	8	+	+						
	9	+	+						
	10							+	+

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

Целью этого занятия было правильное использование вводных карточек при составлении ответов на вопросы «Что ты слышишь?», «Что ты видишь?», «Что ты хочешь?» и спонтанных просьб. Ученик ошибся один раз: при переключении с вводной фразы «Я хочу» на вводную фразу «Я вижу».



Контроль достижений

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты хочешь?		Спонтанная просьба			
		Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка
13/06	1	+	+						
	2			+	+				
	3							П Я слышу	+
	4							+ Я слышу	+
	5							+ Я слышу	+
	6	+	+						
	7					+	+		
	8							П Это	
	9							+ Это	
	10					+	+		

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

На этом занятии педагог использовал несколько маленьких мягких игрушек, которые при сжатии производили звуки соответствующих животных. Педагог выполнял следующие действия:

- показывал ученику животное и спрашивал: «Что это?»;
- прятал игрушку, сжимал ее и спрашивал: «Что ты слышишь?»;
- молча показывал животное ученику;
- молча прятал игрушку и сжимал ее;
- молча играл с одним из животных.

Целью занятия было добиться от ученика ответов на вопросы, спонтанных комментариев с использованием подходящих вводных фраз или спонтанных просьб. Сначала ученик самостоятельно ответил на вопросы «Что это?» и «Что ты слышишь?». Затем ему потребовалась подсказка, чтобы составить спонтанный комментарий, когда педагог спрятал игрушку и сжал ее. Педагог несколько раз переключался между разными заданиями. Ученику один раз потребовалась подсказка, чтобы выбрать карточку «Это» для спонтанного комментария.

Важнейшие дополнительные навыки общения

Важнейшие дополнительные навыки общения

Умение слушать
Умение говорить
Умение договариваться
Умение разрешать конфликты

Важнейшие дополнительные навыки общения – это навыки, которые помогают человеку выстраивать эффективные отношения с другими людьми. К ним относятся:

- Умение слушать: способность внимательно слушать собеседника, не перебивая и не переключая тему.
- Умение говорить: способность ясно и кратко излагать свои мысли, задавать вопросы и отвечать на них.
- Умение договариваться: способность находить взаимовыгодные решения в ситуациях, требующих сотрудничества.
- Умение разрешать конфликты: способность находить конструктивные пути решения споров и разногласий.

Эти навыки являются основой для успешного общения и помогают человеку достигать своих целей в личной и профессиональной жизни.

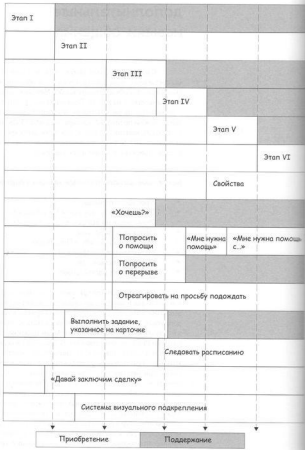
Важнейшие дополнительные навыки общения

Когда мы начинали обсуждение целенаправленного общения, мы составили список важнейших навыков общения. Освоение этих навыков является обязательным 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
- Смена деятельности
- Следование расписанию

Предлагаемый график поможет вам при планировании как 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 занятиями PECS, необходимо использовать специальные стратегии подсказок и исправления ошибок. Навыки, предполагающие проявление ИНИЦИАТИВЫ, наиболее эффективно развиваются с помощью подсказок при участии двух педагогов. На занятиях по освоению определенной последовательности действий, как правило, потребуются стратегии обратной последовательности. Для исправления ошибок различия подходит четырехшаговая процедура исправления ошибок, в то время как ошибки в последовательности необходимо исправлять с помощью процедуры обратных шагов или предвосхищающих подсказок (в том случае, если процедуру обратных шагов применить невозможно). Планируйте обобщение с самого начала каждого занятия.



Просьба о помощи

Шаг 1: Обмен единственного символа «помощь»

Процедура подсказки: с участием 2 человек

Процедура исправления ошибок: обратные шаги

Выбор символа:

Согласно графику обучения навыкам общения, мы начинаем учить ребенка просить о помощи до того, как он освоил различение. Разрабатывая занятия, посвященные просьбе о помощи, мы упускаем другие аспекты PECS, чтобы единственной доступной карточкой была карточка «помощь». Для того чтобы ученику было проще выделить эту карточку среди остальных, мы стараемся, чтобы символ «помощь» заметно отличался от других карточек. 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 дает ученику его любимый предмет в контейнере, который тот не может открыть (предмет должен быть виден).
- В тот момент, когда учащийся начинает испытывать трудности с извлечением предмета или собирается вернуть контейнер педагогу (но до того, как он устроит истерику!), Помощник помогает учащемуся отдать Собеседнику карточку «помощь».
- Как только Собеседник получает карточку, он говорит ребенку: «Давай я тебе помогу» (или нечто подобное) и разрешает проблему.
- Повторяйте этот сценарий, используя разнообразные предметы.

Удостоверьтесь, что карточка «помощь» постоянно доступна ребенку. Используйте методики второго этапа, чтобы научить ребенка подходить к альбому, доставать карточку и проходить небольшие расстояния в поисках Собеседника.

- Проводите это занятие в различной обстановке, с разными педагогами, с несколькими «проблемными» предметами. Помимо контейнеров используйте различные «препятствия».

обратите
внимание

Примеры занятий:

- Открыть пакетик сока/вставить трубочку.
- Завести механическую игрушку.
- Завязать шнурки.
- Застегнуть молнию на пальто.
- Покрутить юлу.
- Надуть воздушный шарик.
- Развернуть порционную пластинку сыра.
- Снять кожуру с банана/апельсина.
- Покачаться на качелях.
- 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:

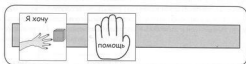
- В очень раннем возрасте нормально развивающийся ребенок часто приносит маме или папе предмет, с которым не может справиться сам. Многие наши ученики поступают так же. Возможно, ваш ученик еще находится в том возрасте, когда просить о помощи таким образом вполне естественно. В этом случае вы можете повременить с обучением использованию карточки «помощь».



- Когда вы все же начнете обучать ребенка использованию этой карточки, он будет провалать *имитацию*, протягивая Собеседнику вызвавший сложность предмет. Как только ребенок это сделает, Помощник должен помочь ему передать карточку «помощь» Собеседнику, который немедленно предоставит необходимую помощь и отдаст предмет ребенку. В ходе нескольких попыток Помощник постепенно отменяет поддержку при передаче карточки «помощь», чтобы учащийся научился самостоятельно передавать Собеседнику предмет и карточку или только карточку.

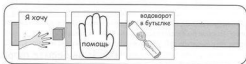
Шаг 2: Составление просьбы о помощи на шаблоне для предложений

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

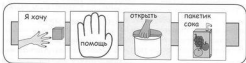


Шаг 3: Просьба о помощи в форме полного предложения

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



- Если ребенок уже понимает некоторые печатные слова, введите слово «с» и научите ребенка использовать его при составлении просьбы («Я хочу + помощь + с + ботинок»).
- По мере того, как в словарный запас ребенка будут включаться обозначения действий, научите его составлять еще более подробные просьбы о помощи («Я хочу + помощь + завязать шурки», «Я хочу + помощь + открыть + пакетик сока»).



Ответ «нет» на вопрос «Ты хочешь ... ?»

Ответ «да» на вопрос «Ты хочешь ... ?»

Ранее мы рассматривали два типа вопросов, на которые можно ответить «да» или «нет». Ответ на вопрос «Это...?» влечет за собой социальное поощрение: «Правильно, это...!». Ответ на вопрос «Ты хочешь...?» приводит к получению материального поощрения: ребенок либо получает доступ к желаемому предмету, либо избегает получения нежелаемого предмета. Поскольку второй тип поощрения в работе с нашими учениками, 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

Определитесь с тем, каким образом ребенок должен будет отвечать на ваш вопрос. Наши ученики не умеют пользоваться речью для общения, поэтому в качестве ответа может выступать либо изображение, либо жест. Поскольку изображения понятий «да» и «нет» абстрактны, мы предпочитаем обучать детей жестам, означающим «да» и «нет». Общепринятыми сигналами являются кивок головой и поворачивание головой из стороны в сторону – поэтому мы обучаем детей именно этим жестам.

Шаг 2: Решите, с какого ответа начать:

«да» или «нет»

Теперь определитесь с тем, с обучения какому ответу вы начнете – «да» или «нет». Нормально развивающиеся дети осваивают оба ответа практически одновременно, но нашим ученикам потребуются

сначала отдельные занятия для каждого из ответов и затем – занятия, посвященные использованию обоих ответов. Как правило, мы предпочитаем начинать с ответа «нет», так как неспособность спонтанно 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 ходе занятий PECS. Продолжайте проводить оценку подкрепляющих стимулов для определения любимых и нелюбимых предметов учащегося.



Процедура подсказки: с участием 2 человек

Строго говоря, этот навык не предполагает инициирования учеником акта общения в качестве реакции на внутреннее состояние или окружающую обстановку; скорее, ученик отвечает на вопрос. Тем не менее мы обнаружили, что использование процедуры подсказок с участием двух человек позволяет быстрее добиться самостоятельных ответов от учащегося. Когда Собеседник задает вопрос «Ты хочешь...?» и физически помогает учащемуся кивнуть или покачать головой, такие подсказки бывает очень сложно упразднить. Нам приходилось наблюдать за тем, как учащиеся, которым задавали подобный вопрос, брали Собеседника за руки и клали их себе на голову. Для обучения этих детей не использовалась методика подсказок с участием двух педагогов, поэтому они усвоили, что прикосновение рук Собеседника к их голове является элементом ответа!

Исправление ошибок: безошибочное обучение, или четырехшаговая процедура исправления ошибок

Поскольку физическую помощь оказывает Помощник, необходимо систематически уменьшать количество подсказок, применяя *строго безошибочное обучение*. Как только ребенок научится самостоятельно кивать и качать головой, он может допускать ошибки: например, киннет («да»), когда на самом деле не хочет получить предмет. Это ошибка различения, поэтому используйте четырехшаговую процедуру исправления ошибок в таких случаях.

Шаг 1: Покачивание головой, означающее «нет»

- Собеседник сидит/стоит перед учеником, показывает ему любимый предмет и одновременно спрашивает: «Ты хочешь...?». Помощник, находясь за спиной ученика, тут же начинает осторожно помогать ему качать головой из стороны в сторону. Собеседник немедленно отвечает: «Хорошо, мы это уберем» или «Хорошо, это не обязательно» и т.д. и убирает предмет.
- Повторяйте эту последовательность в ходе нескольких попыток, используя другие нелюбимые предметы. Не предлагайте один и тот же предмет несколько раз подряд. Это неразумно: ребенок может подумать, что вы не поняли или не запомнили его предыдущий ответ «нет!».
- Отменяйте физическую помощь, пока ученик не начнет самостоятельно качать головой в ответ на вопрос «Хочешь это?».
- Чередуйте вопросы «Хочешь это?» и «Хочешь (сырные палочки)?».
- Элементы второго этапа: смена ролей педагогов; участие разных педагогов; различные занятия, предлагаемые предметы, места проведения уроков; «путешествия» на расстояние; занятия в течение всего дня.
- Создавайте множество возможностей для спонтанных просьб тех же предметах 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 Помощнику следует физически помогать ученику кивать головой, чтобы ответить «да».

- Элементы второго этапа: разные предметы, педагоги, занятия, места проведения уроков, расстояния.
- Создавайте множество возможностей для спонтанных просьб тех же предметах с помощью PECS!

Помните



Шаг 3: Чередование возможностей для ответа «да» и «нет»

Приступайте к этому шагу, как только ребенок научится самостоятельно кивать и качать головой.

- Используя разнообразные предпочитаемые и не любимые учеником предметы, покажите ребенку один предмет и спросите: «Хочешь это?» либо «Хочешь...?».
- Если вы видите, что ребенок допустил ошибку (кивает – «да», когда вы предлагаете предмет, который, как вам известно, ему не нравится), проведите четырехшаговую процедуру исправления ошибок. На шаге «Подскажите» осторожно физически помогите ребенку ответить правильно.
- Создавайте множество возможностей для использования учеником ВСЕХ навыков общения, которые вы преподаете!

Помните

Шаг 4: Ответ в условиях отсутствия предмета

Мы не всегда можем протянуть ребенку предмет, который предлагаем (например, качели на детской 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 накрывайте предметы. Один из способов, которые мы используем, – положить предметы в прозрачный контейнер и постепенно обматывать его изолентой, чтобы увидеть предметы становилось все сложнее.



- Продолжайте обучение, предлагая предметы, находящиеся неподалеку, но не в непосредственной близости от вас.
- Постепенно начинайте спрашивать о предметах, которые находятся далеко, но видны ребенку (например, о качелях, которых можно увидеть через окно).
- Наконец, спрашивайте о предметах, которых не видно. Если ученик не понимает вашу речь, используйте наглядный сигнал для обозначения своего вопроса.

Направления дальнейшей работы

Отказ или согласие со стороны как детей, так и взрослых обусловлены разнообразными причинами и зависят от ряда условий. Проанализируйте внешние и будущие условия окружения учащегося, чтобы определить, какие дополнительные занятия ему необходимы. Приведем несколько примеров.

- Ответ «нет» на требование выполнить желаемое действие.
- Завершение текущего действия – заявление «С меня достаточно!». В качестве альтернативы вы можете научить ребенка давать знак «Готово» или «Больше не нужно».
- Ответ «нет» на предложение любимого предмета, который не соответствует текущей обстановке или не нужен учащемуся в данный момент.
- Ответ «нет» на предложение предмета, когда в поле зрения находится более привлекательный предмет.
- Ответ «нет» на дополнительное (избыточное) предложение предмета, которым ребенок уже пользуется в данный момент. В этом случае также уместно использование знаков «Больше не нужно» или «Готово».

Естественным продолжением обучения ответу «да» на вопрос «Хочешь...?» станут занятия, на которых учащийся должен будет правильно ответить на предложение выбрать один из нескольких предметов: «Ты хочешь ... или ...?». При ответе на такой вопрос ребенок должен будет обратиться к Собеседнику с конкретной просьбой, используя либо одну карточку, либо предложение. При обучении этим навыкам обратите 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 второй главе, способность ответить «да» или «нет» на вопрос «Это...?» связана с функцией комментирования в целом. Не забывайте, что следствием ответа на этот вопрос является социальное поощрение. Данный навык необходимо развивать, но не раньше чем учащийся научится отвечать на разнообразные вопросы четвертого этапа PECS, требующие ответа-комментария.

Прекрасное
подробное рассмотрение
обучения отказу
см. в работе Sigafos, O'Reilly,
Drasgow и Reichle (2002).

Просьба о перерыве

В нашей повседневной жизни мы часто делаем перерывы в работе. Это может быть формальный перерыв, когда мы покидаем рабочее место, или просто пауза на несколько секунд. Отпуск – это тоже, по сути, перерыв! Просьба о перерыве – это не то же самое, что отказ. Когда человек отказывается от предмета или выполнения какого-либо действия, это значит, что он вообще не хочет получить этот предмет или совершить определенное действие. Если человек просит о перерыве, это значит, что позже он планирует вернуться к предмету или действию.

«Перерыв» ≠ «Нет, спасибо»

До того как вы начнете обучать ребенка просить о перерыве, вы должны понять, когда ему, скорее всего, потребуется или захочется сделать перерыв. Вы наверняка обращали внимание на последовательность действий ученика в тех случаях, когда ему хочется избежать выполнения какого-либо задания. Часто такая последовательность действий заканчивается истерическим приступом. Ситуации, которых учащиеся стремятся избежать, обычно таковы:

- скучные занятия;
- сложные занятия;
- высокие требования;
- недостаточное поощрение.

Наша цель – добиться того, чтобы учащийся спонтанно просил о перерыве вместо того, чтобы прибегать к неадекватному поведению или реагировать на нашу подсказку о том, что он должен попросить о перерыве в занятии. Следовательно, нам необходимо хорошо изучить привычные стратегии поведения учащегося, чтобы начинать это обучение до того, как он начнет вести себя неадекватно, а не в ответ на неадекватное поведение.

Перерыв – это период времени, когда к учащемуся не предъявляют никаких требований. Не просите ребенка ни о чем, занятия в это время должны быть «нейтральными» или «успокаивающими». Просьба о перерыве – это не то же самое, что просьба о выполнении предпочитаемого ребенком действия, поэтому во время перерыва учащегося не должно быть доступа к наиболее предпочитаемым действиям или предметам. Вы можете выбрать любой символ для обозначения перерыва. Поскольку это понятие сложно изобразить на рисунке, мы обычно печатаем слово «перерыв» на карточке, отличающейся от остальных цветом или формой.

Организируйте дома или в школе зону, где будут проводиться пере­рывы. Как правило, мы выделяем специальный «уголок отдыха», куда помещаем стул, мягкий пуф или коврик и ставим таймер. В зоне от­дыха мы иногда прибавляем табличку с тем же изображением, что и на карточке, которую ребенок использует для просьбы о перерыве.

Наградой учащемуся, попросившему о перерыве, станет возмож­ность отсрочить выполнение какого-либо действия на определенное время, но не доступ к любимым предметам в зоне отдыха. Когда вы учите ребенка просить о перерыве, вы должны быть готовы выполнить просьбу. Это значит, что у вас должна быть возможность прервать те­кущее занятие, отвести учащегося в «уголок отдыха», а затем, по окон­чании перерыва, вернуться с ребенком к прерванному занятию. Обычно мы ставим таймер на 2 минуты и учим ребенка реагировать на сигнал таймера, отличающийся, что перерыв закончен; учащийся не должен слы­дать от нас сообщения об окончании перерыва.



Процедура подсказки: с участием 2 человек

Просьба о перерыве является проявлением инициативы, поэ­тому используется стратегия подсказок с участием двух человек.

Исправление ошибок: обратные шаги

Шаг 1: Спонтанная просьба о перерыве

- Создайте ситуацию, которой ученик наверняка захочет избежать. Например, быстро дайте ему несколько инструкций подряд.
- Как только учащийся начнет последовательность действий, ха­рактерную для него в подобных ситуациях, Помощник, НЕ дож­идаясь приступа гнева со стороны ученика, должен помочь ему «взять карточку «перерыв» и передать ее Собеседнику.

Сообщая о конце перерыва, используйте стратегию «Сначала - поощрение».

- Как только Собеседник получает карточку, он отвечает: «Да, можешь сделать перерыв» и отводит учащегося в «уголок отдыха». Необходимо физически помочь ученику запустить таймер и оставить его в одиночестве.
- Сразу же после звонка таймера подойдите к учащемуся, покажите ему следующий подкрепляющий стимул и отведите обратно на занятие. Не указывайте учащемуся на необходимость вернуться к «работе», не показав сначала предмет-поощрение!
- Если ученик покидает зону отдыха до звонка таймера, отведите его обратно на занятие. Мы рассматриваем такое поведение как указание на то, что зона отдыха (возможность избежать определенного занятия) больше не является для него подкреплением.
- Поскольку возвращение на занятие вызовет у ребенка стресс, скорее всего, ему захочется сделать еще один перерыв. В этом случае Помощник должен снова помочь ученику обменять карточку «перерыв» до появления неадекватного поведения.
- Собеседник снова отводит ребенка в «уголок отдыха» и повторяет последовательность.
- Наша цель – научить ребенка не покидать зону отдыха во время перерыва.
- Помощник постепенно уменьшает свою помощь при обмене карточкой «перерыв», чтобы ребенок научился просить о перерыве спонтанно.
- Научите ребенка самостоятельно запускать и останавливать таймер. Многие учащиеся способны абсолютно самостоятельно выполнять всю последовательность действий, связанную с проведением перерыва!
- Проводите это обучение в разное время дня, на разных занятиях, в различной обстановке и с разными педагогами.
- Не путайте «перерыв» и «перемену». Если ваше расписание занятий предусматривает перемены, не проводите их в «уголке отдыха». Время проведения перемен назначается педагогом, а то время как перерыв должен проводиться по инициативе учащегося.

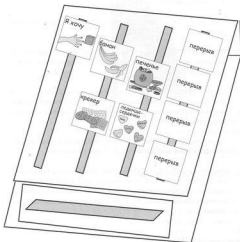
Помните

«Перерыв» ≠ «Перемена»

Частые просьбы о перерыве означают, что используемый на занятии подкрепляющий стимул неэффективен.

- Если до того, как попросить о перерыве, учащийся ведет себя неадекватно, не помогайте ему просить о перерыве! Ваша подсказка даст ему понять, что с помощью неадекватного поведения он может избежать нелюбимого занятия.
- Если ученик пытается «перерывать» все занятия, оцените ситуацию, пересмотрев вашу пирамиду (см. главу 1). Эффективно ли поощрение? Является ли занятие целенаправленным? У довольного ученика не появится желание прервать занятие!
- Если ученик просит о перерыве, а затем пытается получить доступ к какому-либо предмету, подумайте, не использует ли он карточку «перерыв» 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 доступен. В противном случае научите его просить этот предмет.

Шаг 2: Ограниченное число перерывов



Когда учащийся начнет просить о перерывах самостоятельно и сможет сам выполнять всю необходимую за следовательность действий в «утраченном отдыхе», попытайтесь постепенно ограничить число перерывов, доступных ему в какой-либо момент. В среднем взрослый человек делает перерывы в работе (как формальные, так и «неформальные») каждые 2–2,5 часа, так что не стоит ожидать, что ваши учащиеся продержатся дольше. Вы можете ограничить число перерывов либо в течение одного занятия, либо в течение дня или какой-либо части дня.

- Наглядно продемонстрируйте ученику, сколько перерывов ему разрешено. Для этого можно выдать ему несколько карточек со словом «перерыв», которые он сможет «потратить». Каждый раз после обмена он лишается одной из этих карточек.

- Чтобы определить, с какого числа перерывов необходимо начать, подсчитайте, сколько в среднем перерывов учащийся делает за занятие или часть дня. Число выданных ему карточек должно быть *больше* необходимого, чтобы они не закончились внезапно. Например, если по результатам наблюдений в течение 5–10 дней вы определили, что в среднем ваш ученик делает 6 перерывов в день, для начала дайте ему 7 карточек «перерыв». Если число перерывов сильно различается из дня в день, подумайте, не стоит ли дать ребенку еще больше карточек.
- Со временем постепенно уменьшайте число доступных карточек со словом «перерыв»: сначала давайте ребенку на одну карточку меньше, затем еще на одну и т.д. – до тех пор, пока ребенок остается способным выполнять задания, удерживаясь от неадекватного поведения.
- Удостоверьтесь, что учащийся способен просить о перерыве в различной обстановке, в том числе в городе.
- Если учащийся начинает чаще проявлять неадекватное поведение, пересмотрите число разрешенных ему перерывов.

Помните

обратите внимание

Будьте добры к учащимся! Мы доставляем детям маленькие удовольствия не только тогда, когда они нас об этом просят или «заработали» поощрение. Иногда мы просто подходим к ученику и даем ему печенье или разрешаем подольше покатайтесь на качелях, и точно так же время от времени мы предлагаем 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 вас был тяжелый день, но ученик ведет себя сравнительно неплохо.

Реакция на просьбу «подожди»

Все дети, как нормально развивающиеся, так и с нарушениями в развитии, сталкиваются с ситуациями, когда необходимо подождать, чтобы получить желаемое. Всем детям иногда трудно дается ожидание. Все мы видели дома или на улице детей, которым не нравится ждать. Припомните особенно сильную истерику? Мы, взрослые, тоже приходим в ожидании долгие часы каждый год, и нам также иногда бывает сложно его вытерпеть.

При обучении выполнению просьбы «подожди» вы должны контролировать:

- Доступ к поощрению
- Время ожидания



подожди

Мы обречены на неудачу, если попытаемся провести первый урок «ожидания» в очереди в ресторане быстрого обслуживания, потому что в такой обстановке мы не контролируем поощрение. Поэтому мы начинаем занятия по обучению навыку ожидания в структурированной среде, где наверняка ничто не будет отвлекать наше внимание, а «интервал ожидания» составит буквально пару секунд! Вокруг нас множество наглядных сигналов, которые напоминают нам о необходимости подождать (красный свет светофора, часы, длина очереди), и для наших учеников мы должны подготовить такой же наглядный сигнал. Поскольку понятие «ожидания» сложно изобразить на рисунке, в качестве такого напоминания мы используем карточку определенной формы (или цвета) с напечатанным на ней словом «подожди». Учащийся держит карточку «подожди» при себе и отдает ее нам, когда период ожидания завершен.

Мы начинаем обучение ожиданию после освоения учащимся первого этапа PECS и большей части второго этапа. К этому моменту ребенок умеет доставать карточку, находить Собеседника и обмениваться карточкой. Он делает это в различной обстановке и научился терпеть небольшие задержки, когда Собеседник отправляется за требуемым предметом. На первом этапе мы стараемся поощрять КАЖДУЮ просьбу ученика, пока он учится обмениваться карточкой. Вспомним аналогию с копилкой, которую мы приводили при описании второго этапа. На первом и втором этапе мы кладем монету в копилку каждый раз, когда поощряем обмен карточкой PECS. Когда мы просим учащегося «подождать», мы достаем монету из копилки, так что текущее число монет

В копилке позволяет нам оценить, 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 карточку с изображением предмета, дайте ему карточку «подожди» и попросите: «Подожди». Через 2–3 секунды заберите карточку у учащегося, скажите: «Молодец, что подождал!» и отдайте требуемый предмет (ребенок не должен просить вас еще раз). Интервал ожидания будет настолько коротким, что ученик едва успеет посмотреть на полученную от вас незнакомую ему карточку.
- Продолжайте подобные занятия в течение дня в различных ситуациях. Каждый раз, когда вы просите ребенка подождать, дайте ему карточку «подожди».
- Постепенно увеличивайте период ожидания, каждый раз – на 1–2 секунды.
- Если во время ожидания ребенок ведет себя неадекватно, это значит, что период ожидания слишком долг. В этом случае просто заберите карточку «подожди», дайте ребенку другое задание и позже начните урок с самого начала. НЕ давайте ученику предмет, ради которого он ждал! Сохраните следующий период ожидания и заново начните увеличивать его от занятия к занятию.
- Когда ребенок научится ждать 20–30 секунд (интервал должен соответствовать его возрасту!), переходите ко второму шагу.

Мы даем ребенку карточку «подожди», чтобы его руки были чем-то заняты. Но! Со временем, если ожидание ребенка соответствующим образом поощряется, эта карточка станет для него чем-то вроде «векселя»: учащийся поймет, что если какое-то время подержит эту карточку, то наверняка вскоре получит что-то хорошее.

Также научите ребенка ждать в ответ на события в окружающей среде, а не только тогда, когда он просит вас о чем-то, недоступном в данный момент. Например, подойдя к ванной комнате, дайте ученику карточку «подожди». Это будет для него сигналом к тому, что он должен дожидаться своей очереди.

- Чередуйте это занятие с другими в течение дня. Не проводите «урока ожидания» подряд: это быстро опустошит вашу копилку!
- Создавайте для ученика возможности просить желаемые предметы и выполняйте его просьбы, чтобы добавить монет в копилку.

Шаг 2. Длительные периоды ожидания

Когда мы, взрослые, заранее знаем, что нам придется ждать, мы планируем какое-нибудь занятие, чтобы скрасить время ожидания. Например, к зубному врачу, мы берем с собой книгу или журнал. Следовательно, мы не должны требовать от наших учеников, чтобы во время ожидания они просто сидели смирно и ничего не делали.

- Если ребенок способен ждать в течение 30 секунд, когда вы говорите ему: «Подожди», дайте ему соответствующую карточку и одновременно – что-нибудь, чтобы занять его руки во время ожидания. Эта вещь не должна быть ни тем предметом, который попросил ребенок, ни наиболее предпочитаемым им предметом. Это должно быть что-то, что просто займет его на некоторое время. Мы часто держим под рукой «коробку для ожидания» с предметами, которые могут быть интересны учащемуся. Когда мы просим ребенка подождать, мы предлагаем ему коробку и разрешаем выбрать любой лежачий в ней предмет.
- В течение нескольких дней, или даже недель, постепенно увеличивайте период ожидания до минуты, затем до двух минут и т.д., учитывая возраст ребенка при определении максимального возможного времени ожидания.
- Если учащийся ждет определенного предмета или действия, иногда бывает полезно поместить соответствующее изображение на карточку «подожди», чтобы напомнить ребенку о «плате» за ожидание.
- Когда интервал ожидания превысит минуту, воспользуйтесь дополнительными наглядными сигналами, чтобы дать ученику понять, как долго еще придется ждать. Для этого мы приклеиваем точки из «липучки» к карточке «подожди» и даем ученику небольшие предметы, которые он может прикрепить к этой липучке. Сначала приклейте к карточке одну точку. Когда период ожидания подойдет к концу, дайте ребенку небольшой предмет, помогите прикрепить его к липучке, продемонстрируйте, что «место занято», и скажите: «Дождались! Держи свой ...». Со временем добавляйте еще одну точку из липучки. Дайте ребенку





первый предмет примерно через $3/4$ интервала. Он, скорее всего, попытается отдать вам карточку «подожди», полагая, что ожидание закончено. Укажите на то, что нужно заполнить еще одно «пустое место», подложите несколько секунд и отдайте второй предмет. Постепенно увеличивайте число точек из липучки до трех, четырех, затем пяти. В конце периода ожидания ученик не обязательно должен возвращать вам «жетоны» (маленькие предметы, используемые для прикрепления к точкам).

- По мере того как занятия, посвященные ожиданию, становятся все более успешными, карточка «подожди» становится для учащегося «векселем». Он понимает, что если у него есть карточка, то он может вам доверять: вы выполните свою часть «делки».
- Если ваш ученик «провалил» урок, не поощряйте неудачу: не отдавайте ему предмет, которого он ждал. Смените деятельность, а позже попробуйте еще раз, уменьшив интервал ожидания.
- Никогда не говорите ученику: «Подожди, если на самом деле имеете в виду «нет»».

Шаг 3. «Реальный» мир

- Выйдите с учащимся в город, где вы не будете точно знать, как долго ему придется ждать.
- Возьмите с собой все материалы для занятий по ожиданию: карточку «подожди», жетоны, что-нибудь, чтобы занять ребенка во время ожидания, и уверенность в успехе! У ученика должен быть при себе альбом для занятий PECS.
- Для начала выберите обстановку, в которой вы можете быть уверены, что период ожидания будет достаточно недолгим. Например, сходите в «Макдоналдс» за картошкой фри после двух часов дня, когда закончится время обеда.
- Ребенок должен научиться ждать в различной обстановке, во время разных занятий и в течение более долгих периодов времени.
- Продолжайте создавать для учащегося возможности 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 несколькими лежащими перед ним карточками.

Обратите внимание

Выполнение функциональных инструкций

Иногда наши инструкции в определенной степени помогают нам самим, то есть тому, кто их произносит. Например, мама может сказать сыну: «Принеси мне ту книгу». Результат с точки зрения матери – полученная книга. Однако с точки зрения сына результатом будет благодарность матери. Тем не менее, нельзя забывать, что для многих учащихся с отклонениями в развитии такой результат не будет поощрением. Как мы уже отмечали в главе, посвященной целенаправленному общению, дети учатся общаться, поскольку навыки общения полезны в повседневной жизни. Следовательно, чтобы научить детей выполнять инструкции, мы должны давать им инструкции, полезные для них самих. Иными словами, мы должны разработать такие занятия, на которых последствия выполнения инструкций станут естественным подкреплением для наших учеников. Например, когда вы просите ученика сесть, за этим должно последовать приятное занятие (например, выдвинуть, рисование фломастерами и т.д.). Выполнение инструкции «Иди в спортзал» также должно дать учащемуся возможность заняться чем-то приятным, например, поиграть с любимым мячом. Для понимания инструкций, выполнение которых приводит к хорошим результатам, часто важно знание свойств предметов (например, размера: «Сок в большом графине»).

Поскольку люди используют различные способы передачи сообщений, наши учащиеся тоже должны понимать разные типы общения. Независимо от того, используют ли ученики для общения речь, жесты или карточки, мы должны научить их адекватно реагировать на разнообразные инструкции: наглядные (то есть выраженные с помощью картинок или символов), письменные и устные.

«Иди сюда»



Выполнение наглядных инструкций

До начала занятий, посвященных выполнению наглядных инструкций, мы должны понять, понимает ли учащийся смысл изображения как такового. Иногда может понадобиться совместить речь с наглядными сигналами; однако, когда учащийся реагирует на комбинацию сигналов, невозможно определить, вызвана ли его реакция только произнесенными словами, только карточкой или их комбинацией. В нашем обществе необходимо уметь реагировать на наглядные символы, не подкрепленные сигналами, воспринимаемыми на слух. Мы рекомендуем посвящать некоторое время выполнению наглядных инструкций, не подкрепленных речью, поскольку считаем это занятие важным для всех учащихся.

Процедура подсказки: обратная последовательность
Исправление ошибок: обратные шаги

Составьте список инструкций, которые вы будете использовать при обучении. Выбирайте инструкции, связанные с предметами и местами, знакомыми учащемуся; выполнение инструкций должно быть либо приятным для ученика (поиграть с мячом), либо хорошо знакомым действием (разставить тарелки на столе перед едой).

Места и связанные с ними предметы

Спортзал – мяч, качели, скакалка.
Стол – карандаш, фломастеры, тарелки, чашки.
Раковина – чашка, тарелка, ложка.
Комната, где проводятся утренние занятия в кругу, – предметы для обозначения песен, погоды и т.д.
Кабинет для урока музыки – музыкальные инструменты.
Игровая зона – игрушки.
Дверь – ботинки, игрушки для игр на улице, школьный портфель.

Тип символов. Подготовьте для учащихся, использующих PECS, символы того типа, к которому они привыкли. Однако, чтобы избежать путаницы, полезно подготовить разные карточки для обращения ученика к нам и нашего обращения к нему. Обычно карточки, с помощью которых мы общаемся с учащимся, мы делаем большего размера, чем его обычные карточки PECS. Как и в PECS, вы можете использовать любые символы, понятные учащемуся: фотографии, логотипы, миниатюры или обычные предметы, трехмерные изображения и т.д.

Шаг 1:

Полная физическая помощь

В начале занятия покажите учащемуся символ и осторожно помогите подойти к месту хранения соответствующего предмета. Например, предположим, что ваш ученик часто играет с машинками в игровой зоне. Ему нравятся машинки, и он ассоциирует их с игровой зоной. Покажите ему карточку «машинка» и физически помогите пройти к игровой зоне, где он увидит машинки. Он должен взять машинку в руки и начать с ней играть. В течение дня проводите такие занятия несколько раз, используя разные карточки. Не забывайте, что, когда вы показываете учащемуся карточку, произносите вслух название места

или предмета нельзя! Вы можете сказать: «Иди сюда» или «Возьми это» и т.д. или промолчать. Иногда ученик может взять у вас карточку и отнести ее в соответствующую зону, чтобы сравнить изображенное на ней с находящимся в этой зоне реальным предметом. В других случаях мы просто показываем ребенку карточку и оставляем ее у себя.

Шаг 2:

Упразднение физических подсказок

С каждым новым вводимым символом постепенно уменьшайте количество подсказок, начиная с конца последовательности. Физически помогите учащемуся выполнить первые действия последовательности, остановитесь за 30–50 сантиметров до нужного места и дайте ребенку возможность завершить последовательность самостоятельно. Продолжайте отменять подсказки до тех пор, пока ученик не начнет самостоятельно выполнять всю последовательность действий, когда вы показываете ему символ.

Наша цель заключается в том, чтобы учащийся, увидев карточку, отправлялся в изображенное на ней место или брал изображенный на ней предмет и использовал его соответствующим образом.

В определенный момент ваш ученик может сделать ошибку. На пути к нужному предмету или в нужное место он может отвлечься на что-то и остановиться или же увидеть что-то интересное в другом конце комнаты и свернуть с первоначального пути. Исправляйте такие ошибки, применяя стратегию *обратных шагов*. Верните ученика к последнему правильно выполненному шагу, физически помогите завершить последовательность и предоставьте дифференцированное поощрение (например, меньше времени на игру с машинками, не самую любимую машинку из коробки и т.д.). Когда ученик сбивается с пути или останавливается, у вас может возникнуть соблазн подойти к нему и провести его в правильном направлении. Не поддавайтесь этому соблазну! В результате таких действий с вашей стороны ребенок научится выходить на середину комнаты и затем ждать, чтобы вы подошли к нему и отвели в нужное место!



Помните

Выполнение устных инструкций

При обучении выполнению устных инструкций мы используем ту же последовательность действий, что и при обучении выполнению наглядных инструкций. Отличается только стимул: теперь учащийся должен реагировать только на устный сигнал. Некоторым ученикам с нарушениями сложно воспринимать сигналы только на слух. Такие дети либо совсем не реагируют, получив инструкцию, либо реагируют

неправильно, несмотря на то, что им дается несколько возможностей прореагировать. При работе с такими учащимися вы должны учитывать несколько дополнительных аспектов.

- 1. Привлекли ли вы внимание ученика?** Когда мы даем ребенку наглядную инструкцию, естественно, мы подходим к нему с соответствующим символом. Однако в случае устной инструкции легко забыть о необходимости проверить, обращает ли ученик на нас внимание, 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 дотроньтесь до него, чтобы привлечь его внимание. Если учащийся отзывается на свое имя, всегда зовите его по имени перед тем, как дать инструкцию.
- 2. Пересмотрите пирамиду!** Является ли инструкция функциональной? Инструкция должна иметь для ученика смысл. Когда вы говорите: «Подойди к двери» без какой-либо причины, это не функциональная инструкция. Когда вы говорите: «Подойди к двери» с определенной целью (мы выходим из класса), это функциональная инструкция. Ассоциируется ли поощрение с выполнением задания до того, как ученику дается инструкция? Если нет, необходимо исправить 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 затем физически помочь ученику подойти к двери. Если ребенок способен реагировать на чуть более сложные предложения, вы можете сказать: «Подойди к двери». Большинство учащихся не будут реагировать на подобную инструкцию: «Мы готовимся пойти в спортзал, поэтому мы надеваем спортивные костюмы и кроссовки, а по дороге мы зайдем в кабинет и оставим там нашу форму, поэтому, пожалуйста, встаньте в очередь у двери». Если мы обычно разговариваем с учащимися именно так, скорее всего, они воспринимают нашу речь как фоновый «белый шум». Помните, что все произносимые нами слова должны иметь отношение к цели – быть понятными ученикам! Если мы вставим инструкцию в середину длинного потока слов, ученик, скорее всего, не будет реагировать!
- 4. Подумайте, к чему привык ваш ученик.** Приходилось ли ему находиться в ситуациях, когда устные инструкции повторялись и повторялись вновь – по многу раз? В таком случае он, скорее всего, усвоил, что не обязательно отвечать, когда к нему обращаются в первый раз (а может быть, даже и во второй,

третий или четвертый)! **НЕ ПОВТОРЯЙТЕ ИНСТРУКЦИЙ, ЕСЛИ УЧЕНИК НЕ РЕАГИРУЕТ НЕМЕДЛЕННО!** Помните о том, что при обучении выполнению инструкций мы используем стратегию обратной последовательности. Это значит, что мы не даем ученику времени на ошибку, когда в первый раз произносим инструкцию, – мы немедленно физически помогаем ему отреагировать. Со временем мы упраздняем физическую подсказку.

Можно ли использовать наглядный сигнал при обучении выполнению устных инструкций?

Если ваш ученик уже научился реагировать на наглядные сигналы, вы можете воспользоваться этим при обучении реагированию на звуковые сигналы. Помните, что наша конечная цель – научить ребенка реагировать только на устную инструкцию (естественный сигнал). Если мы используем наглядные сигналы в качестве подсказки, мы должны спланировать их последующую отмену! Одна из эффективных стратегий – подсказка с задержкой, применяемая также на пятом и шестом этапах обучения. Используйте методику *увеличения временной задержки*. Вначале показывайте наглядный сигнал (жест или карточку) 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 сложности при восприятии стимулов на слух. Такие дети добиваются определенного успеха на занятиях, только когда наглядные стимулы используются одновременно с воспринимаемыми на слух. Peterson, Bondy, Vincent и Finnegan (1995) описывают работу с двумя такими учениками, продолжавшими выполнять инструкции, включающие устные и наглядные стимулы, более успешно, чем только устные инструкции, на протяжении довольно длительного времени. Если то же самое верно и для вашего ученика, учтите, что, возможно, при выполнении инструкций ему всегда будет необходима наглядная поддержка.

Реакция

на сообщение о смене деятельности

Во второй главе мы упоминали о том, что многим учащимся сложно переключаться с одного занятия на другое. Когда мы говорим или каким-либо другим образом указываем им на то, что пора завершать одно занятие и переходить к другому, такие дети реагируют неадекватно: плачут, устраивают истерики или отказываются выполнять нашу просьбу. У многих детей подобное поведение 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 ученику, что пора переходить к другому занятию, вы одновременно требуете, чтобы он прекратил занятие, которое ему нравится. Внезапная потеря подкрепляющего стимула вызывает негативную реакцию у любого из нас. Более того, инструкция может быть расплывчатой: она не убеждает учащегося в том, что на следующем занятии он сможет получить другое поощрение.

Чтобы помочь таким ученикам спокойно переходить от занятия к занятию, вспомните нашу стратегию «**Сначала – поощрение**» и покажите следующий подкрепляющий стимул до того, как дадите ученику сигнал о том, что пора сменить занятие. Этот сигнал должен быть наглядным: 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 отдавайте ему поощрение и сообщите о начале следующего занятия.
- Как только учащийся успешно перешел к следующему занятию, предоставьте ему поощрение.

Если на данном этапе обучения вы уже занимаетесь с учащимся выполнением наглядных инструкций, вы можете подойти к нему, показать следующее поощрение и затем дать наглядную инструкцию, которую он должен будет выполнить. Вы можете расширить комбинацию сигналов, когда начнете преподавать следующее расписание, объединив карточку с изображением следующего доступного поощрения и карточку с пунктом расписания.



Следование наглядному расписанию

Когда ваш ученик научится выполнять 6–8 отдельных инструкций на карточках, следующим логическим шагом будет объединение этих карточек в расписание. Мы размещаем карточки вертикально, поскольку восприятие символов по вертикали развивается раньше, чем восприятие последовательности слева направо. Обучая ребенка следовать расписанию, мы стремимся к тому, чтобы он научился самостоятельно переходить от занятия к занятию в течение дня. В целом, ученик должен усвоить, что, придя в школу (или домой), он должен немедленно подойти к расписанию, чтобы выяснить, какое действие нужно выполнить первым. Он должен выполнить это действие и самостоятельно вернуться к расписанию, чтобы узнать о следующем занятии. Чтобы действовать подобно взрослым, руководствующимся записями в ежедневнике, учащиеся должны уметь выполнять всю последовательность действий самостоятельно. Для развития самостоятельности мы должны обучать детей последовательности шагов при выполнении расписания. Поскольку учащийся вряд ли будет реагировать на устные подсказки (например, «Возьми верхнюю карточку расписания») или повторять ваши действия, для обучения этому навыку необходимо прибегнуть к физической помощи.



Процедура подсказок: обратная последовательность
Исправление ошибок: обратные шаги

Следование расписанию состоит из следующих шагов:

1. Подойти к расписанию.
2. Снять верхнюю карточку.
3. Поместить карточку в поле «Текущее занятие».
4. Пойти в место проведения занятия.
5. В конце занятия вернуться к расписанию.
6. Переместить карточку из поля «Текущее занятие» в ящик «Выполнено».

Шаги 2–6 повторяются для каждого занятия/символа.

Когда ученик придет в школу (или домой), встретьте его у двери и немедленно физически помогите подойти к расписанию, взять первую карточку и поместить в поле «Текущее занятие». После этого, поскольку ребенок научился реагировать на такие карточки в ходе обучения выполнению инструкций, он должен немедленно отреагировать на карточку (но не на произнесенную нами инструкцию!), пройдя в нужное место и начав нужное действие. После выполнения действия физически помогите ученику вернуться к расписанию, снять текущую карточку, поместить ее в ящик «Выполнено», снять верхнюю карточку, поместить ее в поле «Текущее занятие» и выполнить инструкцию на карточке. Не используйте устные подсказки ни на одном из шагов последовательности: со временем вам придется отменять физическую помощь, а потому не усложняйте ситуацию отмены подсказок, добавляя еще одну подсказку, которую впоследствии тоже потребует устранить! Обязательно поощряйте каждый выполненный самостоятельно шаг. Со временем постепенно уменьшайте физическую помощь (начиная с конца последовательности), пока ученик не сможет самостоятельно выполнять всю последовательность шагов для каждого занятия в течение дня.

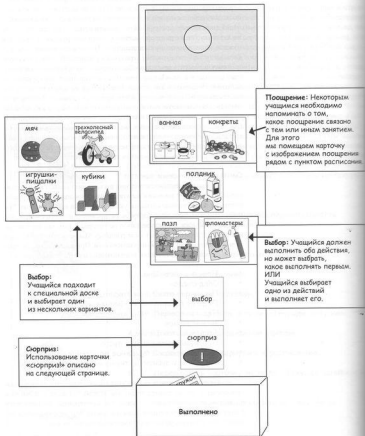
Сигнал об окончании занятия

Поскольку целью следования расписанию является самостоятельный переход от занятия к занятию, учащийся должен уметь реагировать на естественные сигналы, указывающие на конец занятия. Мы избегаем таких фраз, как «Проверь расписание» или «Посмотри, что там дальше». Нам, взрослым, 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 естественных сигналов, указывающих на окончание занятия:

- Поделка закончена.
- Обед съеден.
- Прочитана последняя страница книги.
- Педагог говорит всем: «Вот и все!»
- Педагог говорит: «Мы закончили!»
- Звонит звонок.
- Заканчивается фильм.
- Посудомоечная машина пуста.
- Мы выбрасываем бумажное полотенце, помыв руки.
- Мы убираем зубную щетку на место, почистив зубы.

Отметим, что некоторые из этих сигналов исходят из окружающей среды, а другие даются педагогом. Однако сигналы, подаваемые педагогом, не являются подсказками, так как подобные сигналы дети с нарушениями часто слышат дома и в школе. Мы не собираемся отменять эти сигналы, поэтому считаем их естественными.

Дополнительные элементы расписания:



Карточка «Сюрприз!»

Дети с аутизмом, как правило, с трудом воспринимают любые изменения. Часто мы пытаемся избежать неадекватного поведения, которое такие дети могут проявлять в ответ на изменения, как можно более однообразно организуя их повседневную жизнь. К сожалению, изменения – неизбежная часть жизни, поэтому мы должны научить детей адекватно реагировать на неожиданности. Мы учим их реагировать на карточку «СЮРПРИЗ!». Часто в повседневной жизни мы сталкиваемся с положительными изменениями. Мы играем в кубики вместо машинок, а вместо ресторана быстрого обслуживания идем в ресторан, где подают стейки и омаров. Однако мы не всегда можем предсказать возникновение неожиданностей, и они не всегда бывают приятными! Поэтому мы учим детей реагировать на обобщающую карточку «сюрприз!» в расписании. Карточка «сюрприз!» уникальна, поскольку, в отличие от других карточек, она не означает, что учащийся должен самостоятельно выполнить какое-либо действие. Напротив, он должен подождать, пока педагог не сообщит, что за сюрприз ждет его на этот раз.

Мы начинаем с приятных сюрпризов:

- Мы будем играть на улье еще десять минут.
- Мы проводим вечеринку и будем есть мороженое.
- Вместо контрольной по математике мы будем смотреть кино.

Когда учащийся, увидев карточку «сюрприз!», начнет ожидать чего-то «нового», сюрпризы должны постепенно стать более нейтральными:

- Вместо овсяных хлопьев на завтрак будут рисовые.
- Сегодня урок ИЗО ведет не миссис Джонсон, а миссис Коли.

Наконец, мы организуем менее приятные сюрпризы:

- Мы идем на прием к стоматологу.
- Сегодня идет дождь, поэтому мы не пойдем гулять.

Устраивайте подобные сюрпризы несколько раз в течение дня, причем каждый день сюрпризы должны быть разными. Чередуйте приятные, нейтральные и неприятные сюрпризы. Иногда помещайте карточку «сюрприз!» в расписание непосредственно перед тем, как она будет использована (еще больший сюрприз!). В итоге вы сможете помещать карточку «сюрприз!» в расписание и тогда, когда заранее планируете конкретное время проведения занятия, и непосредственно перед занятием, например, в случае учебной пожарной тревоги. Всегда поощряйте спокойную реакцию учащегося!

Каждый из дополнительных навыков общения представлен по отдельности. Заполняя «Предварительный контрольный список важнейших навыков общения», вы можете обнаружить, что необходимо быстро обучить ребенка одному из этих навыков. Иногда возможность

сюрприз



пождать с развитием какого-либо навыка, пока не появятся проблемы, обусловленные его отсутствием, может показаться вам заманчивой. Но это допустимо лишь в случае с уроками ожидания, которые мы вводим только после того, как ребенок, не дождавшись чего-либо (например прогулки), устраивает истерику. Мы рекомендуем планировать систематическое обучение всем этим навыкам для всех детей и взрослых, с которыми вы живете или работаете. Все сталкиваются с ситуациями, когда нужна помощь, приходится чего-то ждать или требуется понять, что хочет сообщить другой человек. Следовательно, любому человеку рано или поздно необходимо освоить все навыки, описанные в этой главе. График, представленный в этой главе (и в Приложении Е), поможет вам определить, когда следует начинать соответствующие занятия по отношению к занятиям PECS. Несмотря на то что все эти навыки сравнительно независимы друг от друга, мы полагаем, что некоторые из них более приоритетны. Мы хотим, чтобы дети выполняли инструкцию, но научить их сообщать о своих потребностях – более важная задача. Если любое взаимодействие с ребенком представляет собой команду «Сделай это», на первое место в приоритетах обучения ставится подчинение. Мы не видим причин, по которым необходимо установление такого приоритета до начала обучения другим навыкам общения.



Помните

Разрабатывайте занятия, целью которых будет правильный выбор навыка общения.

Наша цель при обучении навыкам общения – дать возможность учащемуся использовать любые из них или все одновременно в зависимости от обстоятельств. Мы должны создавать возможности использовать необходимые навыки общения для получения желаемого результата. Это не значит, что один навык будет лучше соответствовать конкретной ситуации, чем другой. Например, если на игровой площадке мы просим ребенка (в форме наглядной и/или устной инструкции) поиграть в мяч, он может ответить «нет» ИЛИ попросить «качели», чтобы дать вам понять, что он предпочитает именно это занятие. В такой ситуации просьба о перерыве рассматривалась бы как неадекватная. Когда учителя спрашивают: «Что ты хочешь?», в ответ он должен обратиться к вам с просьбой, а на вопрос «Хочешь это?» – ответить «да» или «нет». Мы должны научить ребенка определять, какой навык общения необходимо использовать в зависимости от ситуации.

В следующей главе мы продемонстрируем, каким образом с помощью освоенных ребенком навыков общения можно обеспечить лучшее взаимопонимание между учеником и педагогом, чтобы уроки проходили с пользой для обоих участников.

Обучение общению в повседневной жизни

Обучение общению в повседневной жизни

Обучение общению в повседневной жизни

Навыки общения, которые дети осваивают и используют на структурированных занятиях дома и в школе, несомненно, важны. Однако мы можем быть уверены в том, что учащийся полностью овладел тем или иным навыком, только в том случае, если он использует этот навык 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 выполнения учащимся повседневных дел.

На начальных этапах PECS мы учим детей просить наиболее предпочитаемые ими предметы или занятия. Мы уже говорили о необходимости преподавать PECS в разнообразной обстановке; таким образом, мы учим ребенка просить желаемые предметы в ходе различных занятий (например, во время подника, свободных игр, перемены и т.д.). Но что делать, если на каком-либо занятии ученик устойчиво предпочитает ограниченное число предметов? Достаточно ли обучить его обозначению только этих предметов? А как насчет занятий, на которых вам не удалось выявить ни одного интересного ребенку предмета? Допустимо ли не ожидать на таких занятиях спонтанных просьб? Предположим, одному из учащихся на уроке ИЗО нравится только фломастеры. С другими материалами он, возможно, работает с гораздо меньшим удовольствием. Мы можем научить его просить фломастеры, но в таком случае словарный запас этого учащегося будет слишком узким для столь регулярного занятия. Или представим себе, что ребенок учится чистить зубы. Логично предположить, что если однажды зубной щетки не окажется на месте, появится мотивация попросить ее. Однако если ребенок не любит чистить зубы, ему не захочется просить зубную щетку. Другой ученик учится накрывать на стол. Ножи и вилки сами по себе вряд ли вызывают у него интерес, поэтому велика вероятность, что при обучении мы могли упустить соответствующие слова из виду.

Существует две методики обучения словам, связанным с определенными повседневными занятиями ученика:

1. обучение словам, ассоциативно связанным с уже используемыми словами (то есть изучение названий сопутствующих предметов);
2. обучение словам, относящимся к самому занятию.

Изучение названий сопутствующих предметов

Скорее всего, ваш ученик уже умеет просить большинство из перечисленных ниже предметов:

- напитки;
- сок в пакетиках;
- хлопья для завтрака;
- мороженое;
- пудинг;
- музыка;
- видеофильмы;
- фломастеры;
- краски.

Для того чтобы ученик смог воспользоваться чем-то из вышеперечисленного, необходимы дополнительные предметы:



Подкрепляющий стимул	Сопутствующий предмет
Напитки	Чашка
Сок в пакетиках	Соломинка
Хлопья для завтрака	Ложка
Мороженое	Ложка
Пудинг	Ложка
Музыка	Кассета, магнитофон
Видеофильмы	Видеокассета, пульт
Фломастеры	Бумага

Когда ребенок научится просить подкрепляющий стимул, попробуйте отдавать ему этот предмет вместе с сопутствующим. В основе этой стратегии лежит предыдущий опыт использования этого предмета ребенком. Для того, чтобы получить удовольствие от определенного действия, ребенку требуются оба элемента, поэтому он будет заинтересован в получении недостающего предмета. Если он привык пить из чашки, то, получив кушачи сока, скорее всего, захочет попросить чашку. Если он любит рисовать, а вы дадите ему только краски, у него появится мотивация попросить кисточки.

Пролистайте альбом учащегося для занятий PECS и составьте список всех предметов, которые ребенок уже умеет просить. Определите сопутствующие предметы для конкретных подкрепляющих стимулов, вы сможете научить ребенка просить эти предметы.

Обучение общению на повседневных занятиях

Повседневными мы называем те занятия или последовательности действий, которые выполняются одинаковым образом и в определенное время суток. Существует два типа таких занятий:

После школы:

- Достать книги из портфеля
- Приготовить еду
- Пообедать
- Поиграть
- Накрыть на стол
- Поужинать
- Убрать со стола
- Сделать домашнее задание
- Принять ванну
- Почистить зубы
- Посмотреть видео
- Отправиться спать

Сервировка стола:

- Расставить тарелки
- Разложить вилки
- Разложить ложки
- Разложить ножи
- Разложить салфетки
- Расставить чаши
- Поставить соль и перец

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, выполняет домашние задания, принимает ванну, чистит зубы, смотрит видео и отправляется спать. Эти действия выполняются каждый день в одной и той же последовательности, поэтому после завершения одного из них следующее действие ожидаемо и предсказуемо.

2. Второй тип представляет собой отдельные шаги каждого из повседневных действий. Например, одеваясь утром, ребенок выполняет следующие шаги: снимает пижаму, надевает нижнее белье, носки, брюки, рубашку и обувь. В учебной среде отдельные шаги занятия выделяются с помощью *анализа задач*.

Чтобы определить, какие повседневные занятия подходят для обучения общению, все члены семьи и педагоги учащегося должны проанализировать его типичный день. В школе педагог, как правило, организует работу в форме последовательности занятий, повторяющихся каждый день. Учитель ставит определенные цели для каждого занятия (общеобразовательные, развитие мелкой моторики, навыки самостоятельности и т.д.). В дополнение к этим целям определяются целевые навыки общения, которые будут развиваться на занятиях. Для анализа повседневных действий полезно использовать приведенную ниже таблицу, которая поможет коллективу педагогов выявить полный спектр возможных целевых навыков общения.

Время	Занятие	Функциональные цели	Цели общения	Кто	Выполнение инструкций	Кто
8:45	Прибытие в школу, свободное время	Выложить книги из портфеля Сходить в туалет Попрограть	Попросить о помощи/ попросить игрушку Ответить на вопрос «Ты хочешь?»	Все	Выполнение просьб инструкций: «Сходи в туалет», «Дай это мне»	Все С.Ф. К.С. А.Б. Л.Р.
9:00	Утреннее занятие в кругу	Социальное взаимодействие Общение Развитие мелкой моторики Выполнение инструкций в группе	Попросить песню/ поощрение Попросить предметы для развития мелкой моторики Ответить на вопрос «Что ты слышишь?» Ответить на вопрос «Ты хочешь?»	Все Все Л.Р. С.Ф.	Выполнение инструкций в группе: «Встань!»	Все
9:20	Физкультура	Переход в спортзал Развитие крупной моторики: удары по мячу и броски Бег/прыжки	Попросить любимое занятие Попросить о помощи Прокомментировать окружающую обстановку	Все Все Л.Р.	Выполнение инструкций: удар/бросок Бег/прыжки	Все Все
10:00	Полдник	Переход в класс Сервировка стола Общение Адекватное поведение за столом	Правила сидеть за столом Налить напиток в чашку Попросить желаемый предмет Попросить о помощи Ответить на вопрос «Ты хочешь?»	Все	«Выбрось» «Дай мне твою чашку» «Возьми два/три...» «Убери за собой»	Все Л.Р. Все С.Ф.
10:30	Групповая работа за столом	Задачи по сборке поделок	Попросить подкрепляющие стимулы Сообщить: «Все готово» Попросить о помощи	Все Л.Р., Д.Д., С.М., Все	«Дай это мне» «Выбрось»	Все Все

Как осуществляется обучение общению в ходе выполнения повседневных дел?

Мы формируем установку.

При обучении общению в ходе повседневных дел мы используем различные стратегии «саботажа». Иногда такие стратегии называются «стратегиями прерывания цепочки действий» (Halle, 1984). Подобные процедуры предполагают введение препятствия, которое делает выполнение последовательности действий невозможным до тех пор, пока ребенок не устранил его. Например, в последовательности действий связанных с сервировкой стола, возможны такие препятствия:



Когда я



Мне требуется

- Ученищийся отправляется за ложками и обнаруживает, что их нет на месте.
- Ученищийся отправляется за ложками и обнаруживает вместо них посторонний предмет: в ящике для ложек лежат носки!
- Ученищийся не может дотянуться до ложек, которые лежат в сумке для посуды.
- Ученищийся не может открыть ящик, чтобы достать ложки.
- Ученищему не хватает ложек, чтобы положить по ложке рядом с каждой тарелкой.

Когда мы учим ребенка просить необходимый для выполнения повседневного действия предмет, должны быть соблюдены два условия:

1. **Поощрение:** ребенок должен хотеть выполнить действие. Если ему не нравится это действие, то, когда мы создадим препятствие, он, скорее всего, обрадуется («Зубной пасты нет, значит, не придется чистить зубы!!!»). Возможны два источника мотивации ученика:

а) если действие нравится ребенку само по себе (перемена, просмотр видеофильма и т.д.), поощрением является само участие в нем.

б) если ребенку не нравится выполнять действие (например, чистить зубы, убирать игрушки), следует организовать план занятий так, чтобы за нелюбимым действием следовало любимое. Со временем, если родители и педагоги будут разрешать ученику выполнять любимое действие только после того, как будет сделано нелюбимое, он поймет, что завершение нелюбимого дела дает возможность начать любимое. У ученищегося появится мотивация, чтобы участвовать в нелюбимом занятии и завершить его.

2. **Освоение всех шагов последовательности:** ученищийся должен быть способен выполнить действие полностью самостоятельно. В противном случае он не будет знать, какой предмет нужно попросить. Предположим, ученищийся еще 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.



Сначала



Затем

Например, семилетняя Мэри умеет пользоваться ложкой, но иногда не просит ложки и ничего о них не сообщает, поскольку сама себе ложки ей неинтересны. Предположим, что Мэри любит кукурузные хлопья с фруктовым вкусом. На завтрак (или на полдник) мама Мэри дает дочери коробку хлопьев, затем подводит ее к столу и дает пустую миску. Затем мама помогает Мэри насыпать в миску хлопья и налить немного молока. Наконец, мама дает Мэри ложку, и девочка приступает к еде. В период установки важно, чтобы все шаги выполнялись в одной и той же последовательности каждый раз. Кроме того, в период установки мать не должна ожидать от Мэри самостоятельного выполнения каждого шага. Напротив, она поможет дочери выполнить каждый шаг и в нужный момент даст ей ложку. В течение нескольких дней мама будет помогать Мэри все меньше и меньше, пока девочка не начнет выполнять всю последовательность самостоятельно. Во время выполнения последовательности мать Мэри должна избегать вопросов и многословных описаний выполняемых действий. Более того, чтобы последовательность действий стала как можно более предсказуемой, лучше всего либо говорить одно и то же каждый раз при ее выполнении, либо не говорить ничего вообще. Помните, что любое ваше слово может неумышленно стать для ребенка подсказкой!

Для обеспечения постоянства при выполнении повседневных действий можно провести анализ задачи для каждого из них. При этом все выделенные шаги последовательности записываются по порядку в виде нумерованного списка. Например, в случае с Мэри и хлопьями мама составила следующий список:

1. Взять хлопья.
2. Взять миску.
3. Взять ложку.
4. Взять молоко.
5. Подойти к столу.
6. Насыпать хлопья в миску.
7. Добавить молоко.
8. Съесть хлопья.

Предположим, что родители Мэри выполняли эту последовательность в течение недели, и теперь Мэри может приготовить себе миску хлопьев самостоятельно. Мы видим, что выполняются оба требования, необходимые для обучения общению в ходе повседневных действия:

1. **Поощрение:** Мэри нравится само действие, потому что она любит фруктовые хлопья!

2. **Освоение последовательности:** к концу недели Мэри может самостоятельно сделать миску хлопьев, если ей дают все необходимые для этого материалы.

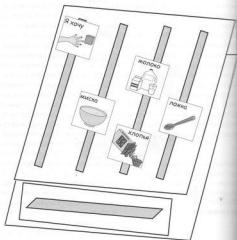


Однажды утром мать Мэри впервые «саботирует» последовательность: она «забывает» дать дочери ложку. Альбом Мэри для занятий PECS находится рядом, на его обложке – карточка «ложка». Если Мэри еще не знакома эта карточка, то она будет единственной на обложке альбома. Если Мэри использует шаблон для предложений, на обложке альбома также будет карточка «Я хочу». Когда Мэри подходит к столу, чтобы приготовить хлопья, мама молчит. Когда Мэри тянется за ложкой и обнаруживает ее отсутствие, мама наблюдает за тем, как дочь поведет себя. Если Мэри просит ложку с помощью соответствующей карточки, мама радостно отдает ей ложку и щедро хвалит. Если Мэри не просит ложку спонтанно, мать показывает ей ложку, но ничего не говорит. Поскольку Мэри умеет обращаться с просьбами, используя PECS, ей должно быть достаточно увидеть ложку и карточку «ложка», чтобы составить необходимую просьбу.

В течение нескольких дней мать Мэри будет саботировать последовательность действий **различными** способами. В один из дней пропадет ложка, в другой день – молоко. **НО!!!** В некоторые дни последовательность не нарушается. Нам знакомы ситуации, когда во время выполнения последовательности учащиеся просили предметы независимо от того, имелись ли они в наличии. По сути, они усвоили новую последовательность, одним из шагов которой стала просьба о чем-либо. Эти учащиеся не научились выявлять нарушения в ходе последовательности.

Для обобщения усвоенной навыка родители могут создать для Мэри другие возможности попросить о чем-либо, *древняя* привычную последовательность повседневных дел. Предположим, что Мэри привыкла каждый день есть хлопья **после** того, как оденется. Сигналом о том, что пора есть хлопья, для нее становится завершение одевания. Поэтому, пока Мэри еще находится в спальне, мама или папа могут сказать: «Пора завтракать». Но, когда девочка отправится в кухню, ожидая, что получит хлопья, может оказаться, что коробки с хлопьями нет на месте. Таким образом, родители могут «подготовить почву» для общения, *задерживая* предложение коробки и ожидая, пока Мэри сама не попросит хлопья с помощью соответствующей карточки. Как только Мэри просит хлопья, родители немедленно дают их ей и щедро хвалят за отличное выполнение задания. Роль родителей в данном случае

заключается не в том, чтобы предвосхитить просьбу Мэри и дать ей то, чего она ожидает (хлопья для завтрака), а в развитии жизненно важно-го для нее навыка: они организуют ситуацию таким образом, чтобы Мэри должна была попросить желаемое.



Мы советуем родителям и педагогам выбирать последовательности действий в соответствии с временем суток. Например, типичная последовательность действий утром в будний день может быть такова: снять пальто, одеться, позавтракать, умыться и почистить зубы, надеть пальто и сесть в школьный автобус. Последовательность действий после школы такова: снять пальто и повесить его на место, перекусить в кухне, надеть пальто, выйти на улицу поиграть, вернуться домой, снять пальто и повесить его на место, помыть руки и лицо, накрыть на стол, поужинать, убрать посуду и т.д. В школе каждое занятие также предполагает определенную последовательность действий. Будет очень полезно, если родители и учителя вместе составят списки таких последовательностей. Мы знаем, что дома редко выполняется абсолютно одинаковая последовательность действий каждый день; однако чем более систематично вы подойдете к составлению расписания вашего ребенка, тем быстрее он научится общаться с вами во время выполне-

ния этих дел. Записав последовательность действий, выберите по одному действию в каждой комнате вашего дома. Затем выберите, на каком шаге и о чем должен просить вас ученик. После этого соблюдайте последовательность не менее недели (или двух недель, если это необходимо), прежде чем прервать привычную цепочку действий, используя стратегию «саботажа».

Прежде чем использовать последовательность для обучения общению, удостоверьтесь, что учащийся освоил последовательность и участие в ней либо ее завершение является для него поощрением! Возможно, вам помогут приведенные ниже таблицы.



Первая таблица используется для «мозгового штурма», когда вы перечисляете все повседневные дела, в которых участвует ученик. Составьте список всех дел. Затем оцените подкрепляющие стимулы,

доступные ребенку во время каждого из дел. Если оказывается, что подкрепляющий стимул отсутствует, подумайте, можно ли изменить последовательность действий таким образом, чтобы обеспечить более эффективное поощрение. Если это невозможно, то ребенок должен понять, что поощрением является завершение действия, то есть то, что следует за ним. В таблицу заносится информация о том, где именно в доме, в школе или в городе осуществляется действие, чтобы вы смогли подготовить альбом или доску для занятий. Наконец, указываются материалы, необходимые для выполнения действия. Их названия станут теми новыми словами, которые ученику предстоит освоить в будущем.

Занятие	Шаги	Слова, необходимые для составления просьбы
Стратегия «саботажа» после усвоения последовательности:	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
	4.	4.

Место: _____ Время: _____

Действие	Поощрение (само действие или его завершение)	Зона в доме/ школе	Материалы

Следующая таблица применяется для анализа отдельных шагов конкретной последовательности. Перечислите все шаги и материалы (слова) для каждого шага. Укажите, какое предусмотрено поощрение, и опишите стратегии «саботажа», которые будут использоваться после освоения последовательности действий и вы начнете обучение, вы можете каждый день отмечать, насколько успешно ребенок использует слова, связанные с данной последовательностью.

Помните, что учащийся должен уметь определять, нужно ли прибегать к общению в ходе выполнения действия. Для этого в течение нескольких дней саботируйте последовательность разными спо-

собами, чтобы ученик просил у вас разные предметы. Однако в некоторые дни оставляйте последовательность неизменной.

Общение 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, видеомэгаитофон
Мытье рук	Завершение — получает завтрак	Ванная	Вода, мыло, полотенце
Завтрак	Действие является поощрением	Кухня	Хлопья, миска, молоко, ложка
Чистка зубов	Завершение — может 5 минут поиграть	Ванная	Вода, зубная щетка, зубная паста, полотенце
Свободная игра	Действие	Общая комната	Поезд (разные вагончики), рельсы, другие любимые игрушки
Подготовка к приезду автобуса	Завершение — любит ездить на школьном автобусе	Общая комната	Ботинки, пальто, рюкзаки

Общение при выполнении повседневных дел дома и в классе: список занятий

Школа, УТРО (образец)			
Действие	Поощрение (само действие или его завершение)	Зона в доме/школе	Материалы
Прибытие: достать книги из портфеля и т.д.	Завершение — может идти играть	Класс	Портфель, полка для школьных / домашних принадлежностей
Свободная игра	Действие является поощрением — любит игрушки	Класс	Игрушки
Утреннее занятие в кругу	Действие является поощрением — любит петь песни	Класс	Коврики, реквизит для песен, названия песен
Школьные предметы/ занятия за столом	Завершение — может 5 минут поиграть	Класс	Развивающие игрушки, карандаш, бумага и т.д.
Спортивное занятие	Действие - любит гимнастический мяч, туннель и т.д.	Комната общего назначения	Гимнастический мяч, горки, мячи, туннель
Мытье рук	Завершение — может пойти на подник	Ванная	Мыло, вода, полотенце
Полдник	Действие — любит закуски на полднике	Столовая	Закуски, чашка, тарелка, салфетка, ложка, стул

Общение при выполнении повседневных дел дома и в классе:
шаги последовательности

Имя: _____ (образец)

Занятие	Шаги	Слова, необходимые для составления просьбы
<p>Мытье рук</p> <p>Стратегия «саботажа» после усвоения последовательности: за исключением ребенка в ванной надо закрепить сразу сначала после или полотенце</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зойли в вандро калпачу 2. Залочить воду 3. Намочить руки 4. Намылить руки 5. Промыть руки 6. Сполоснуть руки 7. Зоскратить руки 8. _____ 9. _____ 10. _____ 11. _____ 12. _____ <p>Поощрение: выполнение действий - за или следующий прием или</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. Зода 3. 4. Мыло 5. 6. 7. Полотенце 8. 9. 10. 11. 12.

Последовательность не нарушалась — просьба не требовалась

Дата	06.11	07.11	08.11	09.11	10.11	13.11	14.11	15.11	16.11	17.11
Предмет	Мыло	Мыло	Полотенце	Нет	Нет	Ребенок отсутствовал на занятии	Полотенце	Вода	Вода	Нет
Реакция	+	+	+	-	+		+	-	-	-
Педагог	Л.Ф.	Л.Ф.	Л.Ф.	С.Р.	С.Р.	Л.Ф.	Л.Ф.	Л.Ф.	Д.Р.	Д.Р.

Общение при выполнении повседневных дел дома и в классе:
шаги последовательности

Имя: _____ (образец)

Занятие	Шаги	Слова, необходимые для просьбы
<p>Очередь в кафе</p> <p>Стратегия «саботажа» после усвоения последовательности: различные предметы, различные персонал кафе, разные виды еды</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Войти в кафе</u> 2. <u>Встать в очередь</u> 3. <u>Двигаться в очередь</u> 4. <u>Получить напиток</u> 5. <u>Взять одноразовые приборы</u> 6. <u>Взять напиток у сотрудника на раздаче</u> 7. <u>Поставить напиток на напиток</u> 8. <u>Замесить на кассе</u> 9. <u>Взять трубочку и салфетку</u> 10. <u>Пойти к столу</u> 11. <u>Сидеть</u> 12. <u>Начать есть</u> <p>Поощрение: вымпелки последовательности - получить визуальную оценку</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. <u>Пожалуйста</u> 5. <u>Вилка/ложка</u> 6. <u>Еда</u> 7. <u>Сок / молоко</u> 8. 9. <u>Трубочка/салфетка</u> 10. 11. <u>Сидеть</u> 12.

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	Салфетка	Салфетка	Вилка
Реакция	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+
Педагог	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**

Сводим все воедино. Системы визуального подкрепления

PECS дает учащимся возможность объяснить нам, что они хотят. Мы, в свою очередь, с помощью этой системы можем заключать «сделки» с учащимися: «Сделай это, и я дам тебе вот это». В основе всех наших занятий, будь то дома, в школе или в городе, лежит принцип «Давай заключим сделку». Разрабатывая занятие для ученика, мы смотрим на «общую картину»: что наш ученик должен научиться делать по-другому в ближайшем и отдаленном будущем. Мы стремимся разрабатывать целенаправленные занятия, в ходе которых развиваются определенные навыки общения. Некоторые из этих навыков должны стать заменой неадекватному поведению ученика. При выборе формата занятия мы руководствуемся типом развиваемого навыка, а также планируем применение конкретных стратегий обучения, обеспечивающих эффективную помощь и исправление ошибок.

Однако даже такое тщательное планирование окажется бесполезным, если мы не будем учитывать необходимость заинтересовать учащегося в занятии. Мы уже говорили о том, что отношения между педагогом и учеником аналогичны отношениям между начальником и подчиненным. Когда мы работаем на работодателя, мы требуем обязательного включения определенных пунктов в наш контракт. Мы хотим знать, будет ли «вознаграждение», которое мы получим за нашу работу, достаточным. Нам важно знать:

- каким будет поощрение (зарплата!);
- когда мы получим поощрение;
- сколько предусмотрено выходных;
- какие обязанности мы должны выполнять.

Несмотря на наши хорошие навыки устного общения, мы не предполагаем, что запоем все подробности, обсуждавшиеся на собеседовании при приеме на работу, поэтому все элементы нашего соглашения закрепляются в письменном договоре. Письменный договор можно рассматривать как *наглядное представление* сделки 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 выучен. Таким же образом начальник ждет от подчиненного выполнения определенной задачи. Мы знаем, каким будет поощрение, до

выполнения должностных обязанностей, и наши ученики тоже имеют на это право. В книге «The Pyramid Approach to Education» (Bowlby, Sidzer-Azaroff, 2001) говорится о том, что до начала любого занятия педагог должен «заключить сделку» с учащимся. При этом используются те же основные элементы, что и в нашем трудовом договоре, причем они должны быть наглядно представлены.

В начале работы с PECS поощрение каждой просьбы является важнейшим условием усвоения нового навыка общения. Вернемся к аналогии с копилкой, которую мы «наполняем» на первом и вторых этапах. Каждый раз, поощряя просьбу, составленную с помощью PECS, мы добавляем монету в копилку. Однако со временем немедленное поощрение каждой просьбы становится нецелесообразным. Мы хотим, чтобы наши ученики становились все более самостоятельными. Это означает, что для получения поощрения они должны все больше «работать». Мы рекомендуем вводить стратегию «сделок», как только ребенок начинает проявлять настойчивость при обмене карточки; как правило, это происходит через несколько дней после начала обучения PECS.

Заключаем сделки

Шаг 1: Простые сделки — поощрение в поле зрения ученика

Первое занятие, посвященное заключению сделки, начинается в тот момент, когда ученик обращается к взрослому с просьбой. Вместо того чтобы немедленно удовлетворить просьбу, педагог предлагает учащемуся выполнить простое задание (например, поместить на нужное место последний кусочек небольшого пазла или положить ложку в посудомоечную машину). При этом важно, чтобы предмет-подкрепление находился в поле зрения ученика. Выбирайте задачи, несложные для ученика, а не такие, выполнять которые он еще учится. Когда простая задача выполнена, педагог говорит: «Молодец!» и отдает требуемый предмет. Учащийся не должен инициировать еще одну просьбу с помощью PECS — он уже сделал это. В такой ситуации «работа» очень проста и быстро выполнима. Со временем педагог дает ребенку все более сложные задачи: например, просит положить на место последние два, затем три, затем четыре кусочка пазла и т.д. Объем работы постепенно увеличивается от сделки к сделке.

Ключом к эффективному использованию этой стратегии — помимо 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, сотрудники, не согласимся выполнять работу, если начальник скажет: «Эй, я хочу, чтобы вы сделали эту

В первой «сделке» используются желаемый предмет и легко выполнимая задача.

боту для меня, а примерно через год я скажу вам, сколько вы заработали». Мы возьмемся за работу только в том случае, если будем знать размер нашей зарплаты (поощрения) заранее. Тот же принцип действует для учащихся: они должны знать, что могут получить, до того, как начнется урок. Поощрение должно находиться на виду все время, пока ученик участвует в «сделке».

Некоторые дети предпочитают не слишком усердствовать: они спокойно сидят, ничего не делают и ничего у нас не просят. При работе с такими учениками или с теми, кто по какому-либо другим причинам пока не обращается к нам с частыми спонтанными просьбами, сделка начинается с того, что педагог подходит к учащемуся и протягивает ему несколько любимых предметов. Если ребенок тянется к одному из них, сделка заключается в тот же момент. При этом не используется ни речь, ни карточки: педагог предлагает, ученик протягивает руку, и сделка заключена.

Любая сделка
успешна лишь в том случае,
если поощрение эффективно.

Шаг 2: Наглядный контракт

Когда учащийся научится успешно выполнять описанные выше простые сделки, при заключении контракта начните использовать карточки, изображающие поощрение.

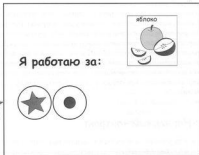
- Заключая сделку, вместо того чтобы немедленно давать инструкцию, поместите карточку на специальный шаблон (размером примерно с открытку), на котором написана фраза «Я работаю за...». Кроме того, к шаблону должен быть приклеен кружок с прикрепленной к нему точкой из липучки.
- Поместив карточку на шаблон, дайте ребенку задание.

- Как только ученик выполнит задание, похвалите ребенка, дайте ему жетон (монетку, наклейку, небольшую безделушку и т.д.) и физически помогите поместить его на кружок. Так мы «расплачиваемся» с учеником.

- Затем физически помогите ребенку снять жетон с шаблона и отдать его вам. Немедленно отдайте ему предмет, изображенный на карточке. Таким образом мы учим ребенка «покупать» предмет. Мы рекомендуем применять эту стратегию весь день в течение нескольких дней или до тех пор, пока не станет ясно, что учащийся способен самостоятельно и быстро «реализовать» полученный жетон.



- Затем прикрепите к шаблону второй кружок.
- Последовательность снова начинается с сообщения учащегося о том, что он хочет.
- Когда ученик выполнит часть задания, дайте ему один жетон.
- В этот момент учащийся, возможно, захочет «реализовать» жетон. В таком случае, спокойно укажите на оставшийся пустой кружок и объясните, что нужно продолжать работу.



оставшийся пустой кружок и объясните, что нужно продолжать работу.

- Оставшаяся часть задания должна быть очень короткой и очень простой по сравнению с первой частью. Как только ребенок выполнит задание, дайте ему второй жетон.
- Ученик должен поместить жетон на шаблон с изображением поощрения. Теперь все круги заполнены, и он может получить выбранное вознаграждение.

Со временем постепенно увеличивайте число кружков на шаблоне до трех, затем до четырех и, наконец, до пяти. Мы обычно не используем более пяти кружков, поскольку работать с большим их количеством становится затруднительно. Чтобы

побудить учащегося работать больше или дольше, мы постепенно увеличиваем объем работы, необходимый для получения каждого жетона (учитывая при этом возраст ребенка). Для разных заданий могут использоваться разные шаблоны «контракта». Например, для нового и потенциально сложного для ребенка задания используйте шаблон с одним или двумя кружками, для хорошо знакомых ему заданий – шаблон с пятью кружками.

Определить, насколько часто следует выдавать жетоны, можно несколькими способами. Во-первых, можно установить определенные временные интервалы. Для получения каждого жетона учащийся должен работать в течение фиксированного промежутка времени. Мы часто включаем таймер в качестве напоминания о «следующем» жетоне. Таймер может послужить ученику дополнительным наглядным сигналом во время выполнения задания.

Кроме того, мы можем выдавать жетон после выполнения учащимся определенного объема работы. Например, ребенок, который учащийся доставать столовые приборы из посудомоечной машины и убирать их в ящик, сначала получает по жетону за каждую пару убранных при-



побудить учащегося работать больше или дольше, мы постепенно увеличиваем объем работы, необходимый для получения каждого жетона (учитывая при этом возраст ребенка). Для разных заданий могут использоваться разные шаблоны «контракта». Например, для нового и потенциально сложного для ребенка задания используйте шаблон с одним или двумя кружками, для хорошо знакомых ему заданий – шаблон с пятью кружками.

Определить, насколько часто следует выдавать жетоны, можно несколькими способами. Во-первых, можно установить определенные временные интервалы. Для получения каждого жетона учащийся должен работать в течение фиксированного промежутка времени. Мы часто включаем таймер в качестве напоминания о «следующем» жетоне. Таймер может послужить ученику дополнительным наглядным сигналом во время выполнения задания.

Кроме того, мы можем выдавать жетон после выполнения учащимся определенного объема работы. Например, ребенок, который учащийся доставать столовые приборы из посудомоечной машины и убирать их в ящик, сначала получает по жетону за каждую пару убранных при-

боров. Со временем педагог постепенно увеличивает число приборов, которые ученик должен убрать на место для получения каждого жетона. Повышать требования необходимо постепенно!

Мы иногда устаем к концу тяжелого дня или долгого занятия; наши ученики – тоже. Мы рекомендуем давать больший объем работы для получения первых нескольких жетонов и меньше – для последних жетонов.

Завершающий элемент нашего наглядного контракта – возможность сделать перерыв. Мы помещаем на шаблон контракта одну карточку «перерыв», которую ребенок может использовать несколько раз, или определенное число таких карточек, соответствующее числу разрешенных во время занятия перерывов. В последнем случае карточка «перерыв» после использования не возвращается на шаблон и остается недоступной до заключения следующей сделки.



Периодически все учащиеся теряют концентрацию внимания во время занятия. Обычно, когда это происходит, мы напоминаем ребенку о задаче, которое нужно выполнить: «Нужно закончить работу!» или «Эй! Внимательнее!». Такие подсказки представляют собой своеобразный «крик», чем продуманную стратегию обучения. Однако в том случае, когда мы используем систему визуального подкрепления, педагог может просто указать на карточку, изображающую вознаграждение, если внимание ребенка ослабнет.

«Вспомни, за что ты работаешь!»

Такие напоминания помогают учащимся сосредоточиться на ожидаемой награде, и в большинстве случаев ученики возвращаются к работе. Иногда ученик продолжает отвлекаться; это означает, что текущее поощрение утратило эффективность и необходимо прервать урок до повторного заключения сделки между педагогом и учащимся. В этом случае для получения нового вознаграждения требуется заново заработать жетоны при смене поощрения. Таким образом мы устраняем возможность того, что ребенок привыкнет часто менять свои предпочтения (такое поведение представляет собой уклонение от выполнения задачи).



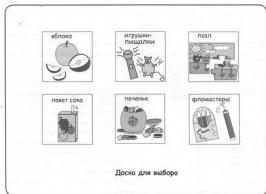
Такие напоминания помогают учащимся сосредоточиться на ожидаемой награде, и в большинстве случаев ученики возвращаются к работе. Иногда ученик продолжает отвлекаться; это означает, что текущее поощрение утратило эффективность и необходимо прервать урок до повторного заключения сделки между педагогом и учащимся. В этом случае для получения нового вознаграждения требуется заново заработать жетоны при смене поощрения. Таким образом мы устраняем возможность того, что ребенок привыкнет часто менять свои предпочтения (такое поведение представляет собой уклонение от выполнения задачи).

обратите
внимание ■

Не каждая просьба должна превращаться в сделку!!! Мы ожидаем от учащихся десятки просьб каждый день. Большинство из этих просьб должно выполняться немедленно. Помните о балансе и соблюдайте баланс между немедленно удовлетворяемыми просьбами и просьбами, служащими поводом для заключения сделки.

По мере того как учащиеся будут все чаще использовать систему визуального подкрепления, «срок работы» будет увеличиваться. Мы

обычно растягиваем такие «сделки» примерно на два часа. Иногда в течение столь долгого периода времени предпочтения ученика могут действительно измениться. Если это происходит достаточно часто, откажитесь от выбора конкретного поощрения до начала сделки и научите ребенка выбирать награду из «меню поощрений» в конце сделки. То же самое делаем и мы, взрослые, когда, получив зарплату, решаем, что ее потратить.



«А что, если...»

1. ...ребенок еще не умеет различать карточки, когда я впервые применяю наглядный контракт? Мы не устанавливаем в графике обучения жесткие сроки: вполне возможны небольшие изменения! Обратите внимание, что, согласно графику, занятия «Давай заключим сделку» начинаются в самом конце первого этапа. Если ваш ученик освоил первый этап за несколько минут, стоит подождать день-два, прежде чем начинать заключать сделки, чтобы в вашей копилке накопилось достаточно ситуаций общения. Во время первых сделок мы, как правило, держим вознаграждение в руке, объясняя ученику, что он должен сделать. Когда работа выполнена, мы отдаем ребенку вознаграждение. Вы можете использовать наглядный контракт, не помещая на него карточку с изображением поощрения, пока ребенок не научится различать карточки, обозначающие его любимые предметы. Наглядный контракт может лежать рядом с учащимся, а вознаграждение – либо в вашей руке (чтобы ребенок его видел), либо на самом контракте (но так, чтобы ребенок не мог его достать!).
2. ...я не могу найти ничего, что хотел бы получить мой ученик? Помните твердое правило – «Без поощрения нет сделки». Если вы не можете выявить возможное поощрение, вы не можете требовать чего-либо от учащегося (в противном случае ваше поведение будет равноценно принуждению, а не преподаванию). Еще раз обратитесь к стратегиям оценки подкрепляющих стимулов, описанным в Главе 3, и продолжайте искать! Иногда поиску поощрений мы полностью посвящаем первые несколько дней работы с учеником – в эти дни мы не предъявляем к ребенку никаких требований.
3. ...во время выполнения сделки я понимаю, что дал ребенку слишком сложное задание? Если наглядный контракт предусматривает получение четырех жетонов, а вы решаете, что учащемуся будет действительно сложно заработать такое их количество, измените объем работы, необходимый для получения каждого жетона. Если у ученика уже есть два жетона из четырех, быстро отдайте ему третий, затем четвертый и при заключении следующей сделки скорректируйте ваши требования.
4. ...при выполнении сделки мой ученик сделал нечто потрясающее? Дайте ему премию! Мы все любим получать премии на работе, и нашим ученикам это тоже понравится. Если ученик удивил вас, сделав нечто очень сложное для него, дайте ему два жетона. Вы можете даже отдать ему все оставшиеся жетоны, чтобы он быстро оценил вознаграждение. Например, если ваш ученик заработал один из трех жетонов, необходимых для завершения сделки, и вдруг поприветствовал вошедшего в ком-

нату человека (применив навык, над которым вы уже работали, но еще не добились его использования без подсказок), щедро похвалите ребенка И отдайте ему два недостающих жетона!

5. ...мой ученик, кажется, не «схватывает» идею использования наглядного контракта? Существуют разнообразные способы наглядного представления сделки. Один из них основан на принципе составления пазла. Если ребенок хочет заработать желательный мармелад, педагог использует карточку с изображением мармелада для обозначения сделки. Вначале, как и в случае с шаблоном с одним кружком, после выполнения задания учащийся получает целую карточку, которую может «потратить» на мармелад. Со временем карточку разрезают на две части, затем на три, четыре и, наконец, на пять частей. Учащийся должен получить все кусочки, чтобы составить карточку и обменять ее на вознаграждение.



Более подробное описание исправления неадекватного поведения см. в книге «The Pyramid Approach to Education in Autism» (Bondy, Sulzer-Azaroff, 2001).

Будьте внимательны!

Описанные системы визуального подкрепления направлены на достижение положительных изменений в процессе обучения. Когда учащийся ведет себя неадекватно, возникает соблазн отобрать у него жетоны. Если неадекватное поведение проявляется, когда жетон уже заработан, мы занимаемся исправлением этого поведения отдельно. Мы не наказываем и не штрафуем ученика, отнимая у него заработанные жетоны. Вместо этого мы разрабатываем отдельную систему для уменьшения или устранения проявлений нежелательного поведения.

Результаты PECS.
Переход
к другим формам общения.

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 влияния PECS на другие сферы поведения: социальные навыки, управление поведением, развитие речи и т.д.

Работает ли PECS?

В нашей первой статье, посвященной PECS (Bondy, Frost, 1994), были представлены учебный план и некоторые показатели результатов, достигнутых участниками Программы для работы с аутистами штата Делавэр (Statewide Delaware Autistic Program). В основе статьи не лежало формальное исследование, то есть не сравнивались результаты обучения детей в экспериментальной и контрольной группах – с использованием и без использования PECS. В статье описывались данные регулярных наблюдений персонала за поведением детей, обучающихся по комплексной школьной программе, ориентированной на формирование определенных типов поведения. Все решения, принимаемые нами по поводу обучения каждого ребенка, основывались на полученных данных, касающихся конкретных целей, указанных в индивидуальном плане 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 отмечалось успешное использование PECS полугодовалыми детьми. Существует множество статей, в которых приводятся данные исследований, посвященных успешному освоению навыков в рамках PECS, в том числе Schwarz, Garfinkle и Bauer (1998) и Charlop-Christy (Carpenter, Charlop-Christy, LeBlanc, Le, 1998; Carpenter, Charlop-Christy, 2000).

Кроме того, мы отметили сильную положительную корреляцию между использованием PECS и развитием речи у детей-аутистов, начавших обучение в школе в возрасте 5 лет и младше. 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 прекратили применение PECS и пользовались речью как единственной формой общения (хотя у них по-прежнему отмечалась задержка речевого развития). Еще 30% детей применяли речь для обще-

ния и одновременно использовали PECS. В работе Schwarz, Garfinkle и Bauer (1998) также приводятся убедительные доводы в пользу использования PECS при обучении дошкольников с различными нарушениями общения и отмечается положительное влияние PECS на развитие речи.

Профессор колледжа Клермонт Маккенна (Claremont McKenna College) Марджори Чарлоп-Кристи и несколько аспирантов Клермонтского университета последилового образования (Claremont Graduate University) представили на нескольких недавних конференциях результаты исследований, посвященных применению PECS. Помимо веских доказательств эффективности использования PECS различными педагогами, они также представили данные, подтверждающие:

- 1) **снижение проявлений неадаптивного поведения** после введения PECS (Carpenter, Charlop-Christy, LeBlanc, Kellet, 1998);
- 2) **улучшение социального поведения** (Le, Charlop-Christy, 1998; Le, Charlop-Christy, Carpenter, Kellet, 1999);
- 3) **положительные сдвиги в речевом развитии** после освоения PECS (Carpenter, Charlop-Christy, LeBlanc, Le, 1998; Carpenter, Charlop-Christy, 2000).

При наблюдении над детьми, использующими PECS в период приобретения речевых навыков, выявляется следующий феномен: число произносимых слов и сложность речевых конструкций повышается в случае, если детям предоставлен доступ к альбомам для занятий PECS (Frost, Daly, Bondy, 1997).

На всем протяжении этого руководства мы подчеркивали, что обучение детей системе PECS помогает им приобрести навыки целенаправленного общения. Мы используем PECS не для того, чтобы заставить детей разговаривать. Конечно, мы хотим, чтобы дети использовали для общения речь, но не ценой задержки развития целенаправленного общения. Мы считаем, что развитие устной речи не связано с развитием общения. Со временем у многих детей – при условии адекватного подкрепления – эти две сферы совмещаются.

Для содействия развитию устной речи необходимо обучать детей ряду навыков и поощрять разнообразные действия. Необходимо уделять внимание навыкам имитации, в том числе:

- 1) крупной и мелкой 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 быстро усваивают навыки имитации второго и третьего типов, чем первого. Следует активно поощрять произнесение любых звуков, особенно новых для учащегося. Для подкрепления подобных действий необходимо чи-

сто проводить игры, предполагающие голосовую имитацию и использование подсказок с задержкой (например, игры типа «заверши последовательность» и «заполни пропуск»). Как уже говорилось в главах, посвященных 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 подчеркиваем, что правильное использование ребенком шаблона для предложений является эффективным проявлением целенаправленного общения и должно быть должным образом поощряемо. Нельзя относиться к ребенку, использующему PECS, но не умеющему разговаривать, как к неудачнику.

Многие родители и специалисты высказывают опасения, что использование системы карточек, такой как PECS, может негативно сказаться на потенциальном развитии речи, особенно при использовании системы очень маленькими детьми. Исследования, проведенные в течение последних 25 лет (Carpenter, Charlop-Christy, 2000; Romski, Sevcik, 1996; Brenda, Erickson, 2000), показали, что системы дополнительной коммуникации (с использованием специальных символов или без них) не только не мешают развитию речи, но и повышают вероятность развития или улучшения речевых навыков (Bondy, Frost, 2001).

Переход от PECS к другим формам общения

Когда дети, использующие PECS, начинают разговаривать, педагоги задают закономерный вопрос: «Можно ли прекратить использование PECS?» Применение любой альтернативной или дополнительной системы коммуникации может стать весьма трудоемким для членов семьи и педагогов. Сначала мы должны подобрать карточки, для чего необходимо снимать и проявлять фотографии, копировать имеющиеся фотографии или рисунки, печатать изображения из различных компьютерных программ или вырезать их из коробок, журналов или каталогов. Затем нам приходится клеить, слова вырезать, ламинировать или покрывать пленкой, разрезать линучку, отрезать еще немного линучки, с трудом отслаивать с линучки защитное покрытие. Кому не захочется поскорее покончить со всем этим?

Анализируя успехи сотен детей, использующих PECS, мы обнаружили, что прекращение применения PECS сразу после того, как ребенок научится произносить первые слова, может пагубно повлиять на дальнейшее развитие речевых навыков. Согласно нашим наблюдениям, дети, начавшие разговаривать во время использования PECS, должны пройти «переходный» период, в течение которого их речевые навыки «догонят» навыки PECS. Для большинства детей такой переходный период продолжается не менее четырех месяцев, в среднем – около одиннадцати месяцев. Для того чтобы речь «догнала» PECS, должны быть выполнены следующие условия:

- 1. Частота проявления учащимся инициативы для устной речи и PECS должна быть одинаковой.** Во время переходного периода многие дети сначала выучивают 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 «звучивают» предложения, составленные по шаблону, а не произносят предложения вместо использования шаблона. По сути, PECS поддерживает развитие речи. Когда учащийся передает шаблон для предложения Собеседнику, который в ответ «читает» предложение, используя процедуру задержки подсказки, ребенок, как правило, повторяет слова за Собеседником или «заполняет пропуск», 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 «проговаривать» все больше слов в обменяемых предложениях, мы замечаем, что они начинают инициировать взаимодействие посредством устной речи.
- 2. Объем устного словарного запаса учащегося должен соответствовать числу освоенных 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 уменьшился при переходе от PECS к устному общению.
- 3. «Длина высказываний» учащегося должна быть одинаковой как в случае устной речи, так и при использовании PECS.** Многие дети, начинающие разговаривать в ходе обучения PECS, сначала произносят за один раз всего одно-два слова. Очень часто такие дети умеют составлять предложения из пяти, шести или семи карточек PECS, но месяцами не способны произнести предложения, состоящие более чем из одного-двух слов. Отличная возможность использовать PECS у учащегося, который еще не способен произносить столь же сложные предложения, как те, которые он составляет с помощью карточек PECS, мы видим его ценных навыков общения.
- 4. Речь учащегося должна быть понятна незнакомому собеседнику.** Многие маленькие дети, начинающие разговаривать одновременно с использованием PECS, допускают артикуляционные или фонетические ошибки. Мы рекомендуем посоветоваться с логопедом, будут ли ребенку полезны логопедические занятия.

Такие занятия часто проводятся в течение нескольких месяцев, пока навыки устной речи «догоняют» навыки PECS. Мы рассматриваем возможность полного отказа от PECS только в том случае, если не менее 70% речи учащегося может быть понято незнакомым человеком*.

Каким образом мы определяем, удовлетворены ли все условия?

Чтобы понять, всем ли условиям удовлетворены речь учащегося, мы разрабатываем занятия, на которых проводится формальная оценка всех описанных параметров. Для этого следует выбирать знакомые учащемуся занятия, во время которых он привык общаться. В идеале такие занятия 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 менее 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 обращения со стороны ученика; учащийся использует PECS для общения. Педагог должен записывать данные о том, сколько раз ребенок инициировал общение, сколько разных карточек он использовал, а также о длине и структуре каждого предложения. В ситуации «без PECS» единственное отличие заключается в том, что ребенок не имеет доступа к альбому для занятий PECS. Педагог фиксирует все необходимые данные. Кроме того, два человека стенографируют речь ребенка. После занятия знакомый с ребенком слушатель (который понимает, о чем говорит ребенок) и незнакомый слушатель сравнивают сделанные записи, чтобы определить степень разборчивости его речи.

Каким образом мы прекращаем использование PECS после того, как удовлетворены все условия?

Как правило, невозможно полностью отказаться от PECS внезапно. Обычно это постепенный процесс. Мы видим, что учащийся часто обращается к нам с речью (первое условие) и использует разные слова (второе условие) в высказываниях различного типа (третье усло-

* В главе 7 мы говорили о возможных затруднениях, которые могут возникнуть у ученика при озвучивании составленных из карточек фраз. Эти сложности обусловлены грамматическими особенностями русского языка: необходимостью согласовывать слова в предложении по роду, числам и падежам. Как мы отмечали ранее, навык грамотного построения фраз и согласования слов становится наиболее актуальным 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 англоязычного руководства по обучению целенаправленному общению) (примеч. ред.).

Чтобы сравнить степень использования речи «PECS, оценивайте их в ходе знакомых ученику занятий.

вне), понятных всем (четвертое условие). Когда ученик подходит к собеседнику и говорит: «Я хочу три больших синих кубика» или «Я слышу звук пожарной машины», мы не требуем, чтобы он сообщил нам то же самое с помощью PECS. Мы даем ребенку три больших синих кубика или идем искать пожарную машину! Подобное устное взаимодействие происходит все чаще, пока однажды мы не замечаем, что учащийся за весь день ни разу не использовал PECS, а его речь при этом была такой же сложной, как если бы он обращался к нам с помощью PECS!

Переход к другой форме общения

Некоторые дети достигают очень высокого уровня использования PECS, но не начинают разговаривать. В таком случае встает вопрос о необходимости перехода к более «высокотехнологичной» системе. Многие специалисты и родители хотят, чтобы у учащегося был «голос», поэтому мы рассматриваем возможность перехода на вспомогательные устройства речевого вывода (VOCA – Voice Output Communication Aids). Существует множество подобных устройств – от очень простых и достаточно недорогих (в Америке их можно купить за сумму от 100 до 500 долларов) до очень сложных и дорогостоящих (более 8000 долларов!!!). Если вы решите, что вашему ученику необходимо такое устройство, ваша команда должна изучить доступный ассортимент, проконсультироваться со специалистом по дополнительной и альтернативной коммуникации или реабилитационной технике. Мы полагаем, что при выборе устройства речевого вывода должны удовлетворяться фактически те же условия, что и при переходе к устной речи.

- 1. Частота проявления инициативы.** Инициатива или физическое приближение к слушателю – неотъемлемый элемент PECS. Это не так в случае с VOCA, когда учащийся нажимает на кнопку, чтобы прозвучал голос. Некоторые учащиеся после перехода от PECS к устройству воспроизведения речи перестают подходить к собеседнику – вместо этого они нажимают на кнопку и ждут! Это может привести к неудачной попытке общения, если никто не услышит голос. Когда наш ученик начинает использовать VOCA, мы поощряем использование устройства, внимательно прислушиваясь и реагируя на попытки общения со стороны ученика, поскольку этот навык – новый для него. Однако позже, чтобы свести к минимуму вероятность того, что ребенок будет «лениться» инициировать общение, мы проводим занятия, на которых Собеседник намеренно не отвечает учащемуся. Затем мы учим ребенка «исправлять» срыв попытки общения с помощью различных стратегий. Мы учим его повторять сообщение, увеличивать громкость (если это возможно) или брать устройство, подходить к Собеседнику, привлекать его внима-

манье с помощью прикосновения и затем повторять сообщение. Поскольку речь идет об инициативе, мы используем при обучении стратегиво подсказок с участием двух человек.

- 2. 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 карточек. 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 карточки в устройстве). Это вызывает особые трудности, если ребенок составляет сложные предложения с определениями, глаголами и т.д. Например, если учащийся может быстро составить из карточек предложение «Я хочу три больших коричневых круглых печенья», просто сняв нужные карточки со страниц альбома, то у него должна быть возможность так же быстро составить аналогичное предложение с помощью VOCA. Если в устройстве на каждой странице хранится ограниченное число карточек, для составления такого предложения потребуется два или три раза сменить страницу (и соответствующую раскладку карточек). Когда общение становится настолько трудоемким, многие учащиеся начинают упрощать предложения. Во многих более современных устройствах применяется «динамический» сенсорный дисплей, что позволяет отказаться от физической замены карточек при смене «страницы» или «уровня». Многие наши ученики, работавшие с PECS, успешно освоили такие приборы и смогли и дальше расширять свой словарный запас.
- 3. Длина предложений.** Многие устройства, оснащенные динамическими дисплеями, позволяют с помощью программных средств использовать аналог «шаблона для предложений». Таким образом, учащийся может видеть составляемое предложение, добавляя карточку за карточкой. Благодаря такому творческому подходу к программированию после перехода от PECS к VOCA дети, как правило, могут продолжать составлять предложения так же, как при использовании PECS, и учатся составлять предложения различных типов.
- 4. Разборчивость речи у современных устройств,** как правило, достаточно высока, поэтому несложно обеспечить понятность речи учащегося. В таких устройствах обычно либо используется запись голоса, для чего каждое слово произносится диктором

и записывается, либо речь синтезируется компьютером из отдельных звуков.

После того как вы решили перейти от PECS к устройству речевого вывода и выбрали устройство, подумайте о том, какой набор изображений или символов будет использоваться в устройстве. Многие подобные приборы уже содержат готовый набор изображений. Некоторые позволяют «импортировать» выбранные вами символы с помощью компьютера. В некоторые приборы вставляются специальные карточки, в таком случае вы можете выбрать любые изображения/символы. Если вы решите сменить набор символов, попытайтесь, если это возможно, познакомить ребенка с новыми символами до перехода от PECS к устройству: тогда ребенку не придется одновременно осваивать использование устройства и новый набор символов. Многие производители выпускают наборы символов в печатной форме или в виде компьютерных программ, в таком случае вы можете использовать эти символы при изготовлении карточек PECS. Вначале замените всего несколько символов – мы обычно заменяем те символы, которые учащийся использует чаще всего. Если учащийся быстро привыкает к новым карточкам, скоро всего, вам не потребуется заменять все карточки до начала использования устройства речевого вывода.

Когда устройство получено и мы запрограммировали или подготовили карточки для него, мы учим ребенка использовать устройство с помощью процедуры подсказок с участием двух человек, как на первом этапе PECS. Мы оцениваем способность учащегося к различению изображений с помощью проверок соответствия, как на третьем этапе. Мы учим ребенка составлять предложения с помощью стратегии «обратной последовательности», как на четвертом этапе.

Переход к использованию «высокотехнологичного» прибора не забывайте, что техника иногда ломается. Будьте готовы к тому, что кто-нибудь забудет зарядить аккумулятор, ученик оставит прибор в школе или дома либо прибор потребует отправить в ремонт. Чтобы подготовиться к подобным непредвиденным обстоятельствам, периодически предлагайте учащемуся общаться с помощью альбома для заметок PECS, чтобы у него не вызвало проблем использование альбома, когда прибора нет под рукой.

Подведем итог: при смене формы общения от PECS к речи или другой форме дополнительной или альтернативной коммуникации необходимо удостовериться, что учащийся не утратит ни одного уже приобретенного им навыка общения. Лишать ребенка навыков просто неэтично.

PECS и вербальное поведение

PECS и вербальное поведение

Энди Бонди

Скиннер (1957) утверждает, что полезнее понимать принципы функциональности, целенаправленности вербального поведения, чем обращать внимание на его форму. Скиннер выделил ряд базовых вербальных оперантов (то есть функций высказываний): манды (или требования), такты, интравербы и аутоэпитетики. Каждый из них определяется в терминах подкрепления (последствий реакции) и сравнительно узко определенных стимулов. Кроме того, Скиннер рассматривал вербальные операнты комбинированного типа. Данные операнты находятся под множественным контролем и описываются автором в терминах как множества предшествующих стимулов, так и множества возможных последствий*.

Некоторые программы обучения общению для детей с тяжелыми нарушениями в развитии, в том числе с аутизмом, были разработаны с учетом подхода Скиннера (см., например: *Greer, Sailor, Bair, 1976; Kern, 1974; Koeloff, 1974; Lovvass, 1977; Romanczyk, Matey, Lockshin, 1994; Sandberg, Partington, 1998*). Увеличивается число программ, направленных на обучение детей вербальным оперантам с помощью перечисленных форм общения (см.: *Reichle, York, Sigafos, 1991*). Однако более тщательный анализ стимулов, используемых конкретными стратегиями обучения, может выявить проблемы, касающиеся развития «спонтанного» общения (см.: *Carr, 1982; Schreibman, 1988*).

Система общения при помощи обмена карточками (PECS) была создана в качестве альтернативной/дополнительной системы общения для маленьких детей-аутистов (*Bondy, Frost, 1994a*). Структура PECS и последовательность начальных этапов обучения разрабатывались с учетом теории вербальных оперантов Скиннера (1957) и бихевиорально-аналитического подхода к изучению аутизма (*Bondy, 1988*). Ряд методов, разработанных в рамках PECS, позволяет с учетом комбинированных вербальных оперантов содействовать быстрому развитию сложного вербального поведения у детей с явными нарушениями речевой деятельности.

В данной главе представлен расширенный анализ комбинированных вербальных оперантов, по Скиннеру. Наиболее пристальное внимание мы уделим их влиянию на структуру программ обучения об-

* Фраза «вербальный оперант находится под контролем» означает, что то или иное речевое высказывание вызывается некоторыми предшествующими условиями и ожидаемыми последствиями, и, в этом смысле, речевое, вербальное поведение человека управляется, контролируется этими условиями и последствиями. Вызывает, что несколько окружающих условий сочетаются одновременно (например, контролер спрашивает: «Где Ваш билет?» и протягивает за ним руку) или может иметь место несколько последствий (пассажир отвечает: «В нормане» и дает билет контролеру для проверки). Такие поведенческие реакции и получили название комбинированных вербальных оперантов (примеч. ред.).

шению. В главе описываются разновидности комбинированных вербальных оперантов; затем в качестве примера того, каким образом подобный анализ способствует повышению эффективности обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями речи, рассматривается последовательность обучения в рамках учебного плана PECS.

Вербальные операнты

Скиннер (1957) выделил несколько ключевых вербальных оперантов. Критериями для их различения стали условия, предшествующие поведенческой реакции (исходные стимулы), и последствия этой

	МАНД
Стимул (предшествующие условия)	Отсутствие желаемого стимула или наличие неприятного стимула
Реакция (поведение)	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Прямое (материальное) / определенное в просьбе

реакции (вид подкрепления) (см. таблицу 1). Например, манд – это вербальная оперантная реакция, «которая подкрепляется характерными для нее последствиями и находится под функциональным контролем таких условий, как отсутствие желаемого стимула или наличие неприятного стимула (р. 35–36)». В работе Митчелл (Michael, 1988) делается попытка уточнения условий, мотивирующих ученика к обращению, посредством введения термина «установочные дей-

ствия» («establishing operations»). Скиннер отмечает, что термин «манда» (*mand*) происходит от слов «команда» (*command*) и «требование» (*demand*). К распространенным примерам мандов, особенно у маленьких детей, относятся просьбы о конкретных предметах, просьбы о помощи и отказ от предлагаемых предметов или действий.

	ТАКТ
Стимул (предшествующие условия)	Предмет или событие в окружающей среде
Реакция (поведение)	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Социальное/ образовательное

Таким – это оперант, вызываемый «определенным предметом, событием или свойством предмета или события (р. 82)». Этот термин происходит от слова «коминикто», т.е. данный вербальный оперант обусловлен контактом с каково-либо аспектом стимульной среды. Распространенные примеры тактов – называние или упоминание предметов, событий и действий, в т.ч. установлений между этими предметами или событиями.

Термин «интраверб» используется для определения вербального поведения, находящегося под стимульным контролем другого вербального поведения, вначале со стороны других людей, затем все в большей

	ИНТРАВЕРБ
Стимул (предшествующие условия)	Предшествующее вербальное поведение
Реакция (поведение)	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Социальное/ образовательное

степени со стороны самого человека по мере того, как развиваются его речевые навыки. Более того, форма интраверба напрямую не связана с формой предшествующего вербального стимула. К распространенным примерам интравербов относятся ответы на вопросы типа «Как тебя зовут?», «Как дела?» или продолжение таких фраз, как «Один, два, три...» или «Розы – красные, фиалки – ...».

Звукоподражание – это вербальный оперант, также контролируемый вербальным поведением, однако его форма аналогична (полностью или частично) форме вербального стимула. К звукоподражанию относятся имитация звуков («му», «ааа» и т.д.), слов («печенье», «собачка» и т.д.) или целых фраз («Я тебя люблю», «Спасибо» и т.д.).

Покалуй, из всех выделенных Скиннером вербальных оперантов наиболее сложным для понимания является **автоклитика**. Этот

	АВТОКЛИТИКА
Стимул (предшествующие условия)	Вербальное поведение самого говорящего
Реакция (поведение)	Вербальное поведение
Подкрепление (последствия)	Социальное/образовательное/влияние на слушателя

вербальный оперант находится под контролем собственного вербального поведения говорящего («автоклитика» переводится как «наклон к себе»). Автоклитики нацелены на то, чтобы неявно поквитаться на слушателя и побудить его соприкоснуться с тем, что вызывает поведение говорящего. Например, я могу сказать: «Я хочу печенья». Однако если я говорю «Я ужасно хочу печенья», я не информирую вас о каком-либо свойстве печенья; скорее, я сообщаю вам больше

о себе самом как говорящем или условиях, в которых я говорю. Скиннер выделял несколько различных типов автоклитик, в том числе описательные, количественные и качественные в соответствии с типом контроля со стороны окружающей среды.

Помимо различий стимуляющего контроля, важное отличие мандов от других вербальных оперантов (т.е. тактов, интравербов, звукоподражаний и автоклитик) связано с типом подкрепления, ассоциируемого с каждым оперантом. В то время как манд сам по себе задает подкрепление, другие вербальные операнты устанавливаются и поддерживаются благодаря языковой общности с помощью того, что Скиннер неоднократно называл «образовательным подкреплением» (см., например, р. 56, 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 обучения общению, основанных на хевиоральных принципах, не учитывались различия между типами вербальных оперантов. Возможно, это связано с тем, что практически осуществлялись попытки определить целевое поведение в терминах вербальных оперантов (см.: Tarleton, Bondy, 1991). Большинство ранних программ начиналось с попыток обучения звукоподражанию (то «Скажи "мяч"») и использованию интравербов («Что это?»). Основным недостатком подобных программ, помимо очень долгого периода обучения (Carr, 1982), было отсутствие «спонтанной» речи даже у тех детей, кто освоил программу успешно (Schreibman, 1988). Однако, если обратить внимание на стимульный контроль, свойственный звукоподражаниям и интравербам, становится ясно, что в таких случаях они представляют собой реакцию на вербальное поведение других людей. Следовательно, мы не можем ожидать значительного обобщения с различных типов оперантов при условии столь неуверенного владения различными навыками. С другой стороны, манды и такты – операнты, которым применимо свойство «спонтанности»: мы просим и комментируем «неожиданно». Ни один из этих оперантов не находится под стимульным контролем непосредственно предшествующих вербальных стимулов.

Комбинированные вербальные операнты

Скиннер использовал термин «чистый», описывая такт, контролируемый «абсолютно обобщенным подкреплением» (р. 8). Скиннер отмечает, что такт в чистой форме

«...определяется исключительно конкретными свойствами стимульной среды» (р.83).

Таким образом,

«...ребенок, который учится называть предметы, цвета и далее, в случае, если некое обобщенное подкрепление (типа одобрения, выраженное вербальным стимулом "Правильно") зависит от реакции, имеющей заданное отношение к данному стимулу» (р. 84)

использует чистый такт. «Комбинированный» такт описывается так: «Единый результат сочетания контролирующего отношения характерных как для такта, так и для манды» (р. 151).

Скиннер приводит следующее пояснение:

«Домохозяйка говорит: "Обед готов" не ради обобщенного подкрепления, характерного для этого такта, но главным образом потому, что ее слушатели после этого сидят за столом, в функциональном аспекте реакция очень близка к манду "Идите-есть!"» (р.151).

Стоит отметить, что одним из аспектов «чистого» такта является полное отсутствие вербальных стимулов в стимульной среде, то есть данная стимульная среда не предполагает вербальных стимулов. Когда вербальные стимулы являются частью физической окружающей среды, возникающий вербальный оперант будет находиться под смешанным контролем и, таким образом, будет частично схож с интравербом (в более узком смысле – звукоподражательным интравербом, текстовым и т.д.). Тщательный учет всех аспектов действующего комплекса стимулов для конкретных вербальных оперантов позволяет разрабатывать более эффективные методики обучения.

Например, если учитель показывает ученику яблоко и спрашивает: «Что это?», реакция ребенка, отвечающего: «Яблоко», представляет собой оперант, нежели если бы ребенок зашел в комнату и, увидев яблоко на столе, сказал: «Яблоко». В последнем случае речь идет о «чистом» такте. Аналогичным образом, если бы учитель сказал: «Назовите красный круглый фрукт» (при этом рядом не было бы яблока) и ребенок ответил бы: «Яблоко», ответ ребенка можно было бы охарактеризовать как «чистый» интраверб. Вербальные реакции, контролируемые как предшествующими вербальными стимулами, так и конкретными свойствами или аспектами среды, следует называть комбинированными оперантами; в данном случае мы назовем подобную комбинацию «интраверб-такт». В таблице 2 перечислены разнообразные комбинированные вербальные операнты, вызываемые сочетанием стимулов и ведущие к совокупности контролируемых последствий.

	Интраверб-такт	Такт	Интраверб
Стимул (предшествующие условия)	• Яблоко на виду • «Что это?»	• Яблоко на виду •	• «Назовите красный круглый фрукт»
Реакция (поведение)	«Яблоко»	«Яблоко»	«Яблоко»

Поясним значение каждого из перечисленных комбинированных оперантов (см. таблицу 2) с помощью примеров. Допустим, мы спрашиваем ребенка: «Что ты хочешь?», когда в поле его зрения нет ничего достаточно ценного. Если ребенок в ответ обратится к нам с конкретной просьбой – его реакцией станет *интраверб-манд*. В этом случае *манд* будет элементом операнта, поскольку подкреплением является получение предмета, обозначенного в ответе (а не служащие образовательным целям – как правило, социальные по своей природе – последствия, предусмотренные слушателем). Вопрос педагога рассматривается как интравербальный аспект комплекса стимулов. Наличие вопроса педагога изменяет реакцию ребенка с «чистого» *манда* на «неоднородный» *манд*. В работе Райчел и Сигафус (*Reichle, Sigafos, 1991*) отмечается, что в результате использования методик, направленных на обучение

детей просящим в ответ на вопросы педагога, «учащийся может научиться просить о чем-либо только тогда, когда от него этого требуют или другим образом помогают сделать это (Reichle, Sigafos, 1991, p. 103). Отсутствие спонтанности, часто отмечаемое у детей с аутизмом (см.: Reichle, Sigafos, 1991), выражается в том числе в малочисленности «чистых» мандов.

Подобным образом, если конкретный предмет или событие, в котором просит ребенок в форме манда, является частью стимульной среды (например, имеющееся в наличии печенье или игрушка), можно более точно определить этот вербальный оперант как *манда-токс*, чтобы отличить его как от чистого манда, так и от чистого такта. Следует также отметить, что подкреплением манда-такта скорее станет предмет или событие, указанное в сообщении, нежели возможное дополнительное социальное поощрение (похвала), особенно для детей-аутистов. Если ребенку доступна только такая форма манда, педагог должен хотя бы временно убрать контролирующий стимул из вида (или устранить другие управляющие формы стимулирования, связанные с предметом или событием), чтобы обеспечить использование чистых мандов. Таким образом, маловероятно освоение любым ребенком чистых мандов раньше, чем мандов-тактов.

В более сложном случае, если ребенка спросят: «Что ты хочешь?», показывая ему яблоко, ответ «яблоко» будет охарактеризован как *интраверб-манда-токс*. Таковая часть операнта обусловлена отношением контроля между самим яблоком (как определенной частью окружающей среды) и формой ответа. Как и в предыдущем случае, на ранней стадии развития навыков целенаправленного общения ребенок вряд ли сможет использовать «чистые» манды без специального обучения, если для вызова реакции на занятии будет использована подобная комбинация стимулов.

	(чистый) Манд	Интраверб-манда	Манда-такт	Интраверб-манда-такт
Стимул (предшествующие условия)	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие яблока у ребенка • • 	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие яблока у ребенка • • «Что ты хочешь?» 	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие яблока у ребенка • Яблоко на виду • 	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие яблока у ребенка • Яблоко на виду • «Что ты хочешь?»
Реакция (поведение)	«Яблоко»	«Яблоко»	«Яблоко»	«Яблоко»

Рассмотрим таким же образом ситуации имитации. В случае «чистого» звукоподражания единственным предшествующим вербальным стимулом является то, что должно быть повторено. Педагог говорит: «Мяч», и ребенок отвечает: «Мяч». Если педагог применяет за-

положительный стимул, не требующий имитации, например, «Скажи "мяч"», и ребенок отвечает: «Мяч», реакцию ребенка можно определить более точно как *интраверб-звукоподражание*. «Чистым» звукоподражанием был бы ответ ребенка: «Скажи "мяч"» (так делают многие дети-аутисты, которым свойственны эгоцентрические реакции). Если же педагог показывает ребенку мяч и произносит слово «мяч», ответ ребенка («мяч») можно охарактеризовать как *звукоподражание-такт*. Мы можем назвать ответ «мяч» «чистым» тактом исключительно в том случае, если эта реакция вызвана только присутствием мяча, в отсутствие каххлихо предварительных вербальных стимулов. Аналогичным образом, если педагог говорит: «Скажи "мяч"», показывая ребенку мяч, мы определяем ответ «мяч» как *интраверб-звукоподражание-такт* до тех пор, пока не сможем выявить конкретные стимулы, вызвавшие реакцию.

	(чистое) звукоподражание	Интраверб-звукоподражание	Звукоподражание-такт	Интраверб-звукоподражание-такт
Стимул (предшествующие условия)	<ul style="list-style-type: none"> • «Мяч» 	<ul style="list-style-type: none"> • «Скажи "мяч"» 	<ul style="list-style-type: none"> • Мяч на виду • «Мяч» 	<ul style="list-style-type: none"> • Мяч на виду • «Скажи "мяч"»
Реакция (поведение)	«Мяч»	«Мяч»	«Мяч»	«Мяч»

О'Нил (O'Neill, 1990) полагает, что

«...различия между мандатами, тактами и интравербалими должны более внимательно учитываться при разработке программ развития речи» (p. 59).

Кроме того, при обучении детей с нарушениями развития речи вербальному поведению целесообразно выявлять примеры смешанного вербального контроля. Подобный анализ вначале может показаться обременительным. Однако выявление случаев смешанного вербального контроля может быть полезно при анализе причин неэффективности методик и процедур обучения. Например, если ребенка учат называть группу предметов только тогда, когда его об этом попросил педагог, то есть результатом обучения становится ответ на вопрос: «Что это?» о различных предметах, мы не можем ожидать, что ученик будет «спонтанно» называть тот же набор объектов без специального обучения. Спонтанное называние функционально аналогично чистому такту, в то время как ответ на вопрос об «имени» предмета является смешанным оперантом: интравербсом-тактом.

Программы обучения общению и дети-аутисты

Часто отмечается, что дети-аутисты (особенно младше пяти лет) редко вступают в социальное взаимодействие со взрослыми и обладают крайне ограниченными возможностями для реакции на взаимодействие, инициированное другими людьми (Bondy, Frost, 1994b). Например, детям с аутизмом свойственно ограничивать зрительный контакт или даже избегать прямого взгляда, они часто предпочитают неодушевленные предметы межличностному взаимодействию (Schreibman, 1988). Весь спектр нарушений социальной ориентации можно описать в терминах относительной нечувствительности таких детей к социальному подкреплению (Bondy, 1988). В работе Бонди и Фроста (Bondy, Frost, 1994b) по результатам трехлетних наблюдений в одном из американских штатов делается вывод о том, что 80% детей-дошкольников с аутизмом, начинающих заниматься по программе средней школы, не обладают навыками целенаправленного общения.

При обучении таких детей целенаправленному общению необходимо учитывать их текущие возможности и проблемы, а также типы подкреплений, которые могут оказаться эффективными в учебной среде. Фактически, для таких детей, как правило, не является мотивацией одобрение или похвала педагога (то есть выражение удовольствия за его лице, когда ребенок выполняет какое-либо задание). Поэтому первые попытки развития вербальных оперантов (тактов, интравербов или звукоподражаний) обязательно должны предполагать использование «несоциального» образовательного подкрепления. Такие подкрепления часто бывают достаточно неестественными, например, в качестве поощрения используются конфеты «M&M's» или другие материальные награды.

Первый этап обучения в рамках ряда программ развития речи, основанных на бихевиоральных принципах (см., например: *Gwess, Sailor, Baer, 1976; Kent, 1974; Kozloff, 1974; Lovass, 1977*), часто направлен на развитие способности ученика давать невербальные реакции, такие как зрительный контакт или обучение послушанию. Иногда такие реакции называют «словечными навыками внимания» (Romanczyk, Mates, Lockshin, 1994). На последующих этапах, как правило, развиваются способности к имитации, причем часто не целых слов, а отдельных гласных звуков (этому этапу могут предшествовать логопедические занятия, посвященные работе над гласными звуками). При разработке методик обучения часто не учитываются различия между комментариями (то есть тактами) и просьбами (то есть мандами). За обучением имитации часто следует обучение вербальным оперантам типа «звукоподражание-такт» (педагог показывает мяч и говорит: «Мяч»). Иногда в обучении также используется интравербальный компонент (интравербно-звукоподражание-такт), если педагог формулирует подсказку с помощью слова «скажи» и ожидает, что учащийся НЕ повторит это слово.

Некоторые
традиционные
программы
развития речи

стимул
⊕

звукоподражание
⊕

интраверб-
звукоподражание-
такт
⊕

интраверб-
такт
⊕

такт
⊕

интраверб-
звукоподражание-
манд-
такт
⊕

интраверб-
манд-
такт
⊕

манд-
такт
⊕

манд

Если целью обучения является «спонтанный» такт, необходимо постепенно отменять как звукоподражательный, так и интравербальный компоненты. Тем не менее в итоге реакция учащегося на некий предмет в окружающей обстановке может быть выражена тактом, но он не сможет реагировать на предмет в форме манда. Если дальнейшее обучение направлено на развитие мандов, часто к уже освоенным звукоподражательным навыкам добавляются интравербальный и тактовый компоненты (в этом случае педагог показывает мяч и говорит: «Что ты хочешь? Скажи "мяч"»).

Часто утверждается, что обучение называнию должно предшествовать обучению просьбам. Такой последовательный подход к развитию речи частично оправдывается очевидным сходством с процессом освоения речи нормально развивающимися детьми (лепет, затем звукоподражание, затем однословные высказывания и т.д.).

Подобный псевдоразвивающий (псевдобихевиоральный) подход неприменим к детям с аутизмом по ряду причин. Хотя в книге «Вербальное поведение» (1957) Скиннер описывает звукоподражания, интравербы и такты после мандов, он не утверждает, что манды осваиваются ранее других оперантов. Более того, Скиннер полагает, что операнты развиваются независимо друг от друга, и такая точка зрения все чаще подтверждается экспериментальными исследованиями (обзор см. в Oak, Dickinson, 1989).

Также, поскольку для нормально развивающихся детей социальное подкрепление настолько же эффективно, как и различные формы материального поощрения (при условии отсутствия существенных лишений), теоретически нет причин предполагать, что вербальные операнты какого-либо типа развиваются раньше, нежели операнты других типов. Несмотря на то что ранние попытки систематического описания начальных этапов речевого развития у нормально развивающихся детей не основывались на бихевиоральном подходе (Bronn, 1973; Nelson, 1973), обзор таких работ позволяет сделать вывод, что дети с равной вероятностью используют слово «собачка» как в качестве комментария (влекущего за собой социальную реакцию и не являющегося звукоподражанием), так и в качестве просьбы (также не являющейся звукоподражанием и влекущей за собой получение предмета или выполнение действия). Кроме того, очевидно, что нормально развивающиеся дети осваивают навыки звукоподражания в ходе игрового (то есть социального) взаимодействия с другими людьми, а не потому, что кто-то специально планирует давать им конфеты каждый раз, когда они повторяют слово «конфета». Как отмечалось выше, одно из основных различий между дошкольниками с аутизмом и нормально развивающимися детьми связано с типами подкреплений, 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 (Bondy, Frost, 1995). Они могут предпочитать определенные лакомства,

игрушки и т.д., иногда до такой степени, что их поведение определяется как навязчивое или ритуальное. Обычно достаточно легко выявить ряд предметов, в получении которых может быть заинтересован дошкольник-аутист. С помощью PECS мы попытались ответить на вопрос: какой тип вербальных оперантов следует в первую очередь развивать у дошкольника с аутизмом, начинающего обучение по школьной программе, с учетом силы влияния конкретных материальных подкреплений и сравнительно низкой эффективности социального поощрения? Обучение зрительному контакту или звукоподражательным ответам (или даже определенной форме «сравнения с образцом» при работе с предметами, карточками и другими символами) требует применения конкретных поощрений, ассоциируемых с различными типами «образовательного» подкрепления, по Скиннеру. Поэтому в начале обучения PECS для вызова реакции используются подкрепления, эффективные в текущий момент, и не предполагается предшествующее вербальное поведение другого человека. Таким образом, первым оперантом, которым мы обучаем в рамках PECS, является манд (см. таблицу 3).

PECS

Манд-такт

§

манд

Обучение PECS и вербальные операнты

Оценка подкреплений

манд-такт

Перед началом занятий PECS проводится оценка подкреплений (Bondy, Frost, 1994b). Выявив потенциальные поощрения (то есть те предметы, к которым настойчиво тянется ребенок), педагог выбирает один предмет, который используется на первом занятии. Собеседник (слушатель) привлекает внимание ребенка с помощью предмета, ребенок тянется к нему, и Помощник (находящийся за учащимся) физически помогает ребенку передать карточку с изображением предмета Собеседнику. Пока ребенку оказывается помощь, Собеседник держит перед ним раскрытую ладонь. Получив карточку, педагог говорит: «О, печенье!» (или что-то подобное) и немедленно отдает ребенку вознаграждение. Обмену не предшествуют никакие словесные подсказки; таким образом, не используется комплексный интраверб. Хотя Собеседник на раннем этапе обучения держит ладонь открытой, это действие всего лишь подчеркивает его готовность к восприятию любых форм вербального поведения ученика (см.: Skinner, 1957, p. 173, 176), необязательно именно мандов. При этом навык звукоподражания не развивается, поскольку при обмене оказывается физическая помощь, но не используется моделирование. Тем не менее на начальном этапе обучения требуемый предмет является элементом стимульной среды, и поэтому полученная реакция наилучшим образом описывается как смешанный манд-такт. Для того чтобы вызвать чистый манд, необходимо удалить из стимульной среды соответствующие предметы.

телем. Таким образом, в противоположность традиционному подходу, согласно которому ребенка обучают смотреть в глаза педагогу, в рамках PECS ребенок усваивает, что важно заставить педагога посмотреть на него.

В ходе первых проб педагог использует по одной карточке в каждую единицу времени. Эта карточка изображает подкрепление, наиболее эффективное для учащегося на данный момент. На следующем этапе вводится различие между карточками. Для обучения различию используются разнообразные методики. В частности, используются две карточки, одна из которых напрямую связана со средой, в которой находится ребенок, и, соответственно, прочно ассоциируется с определенным вознаграждением, в то время как другая карточка обозначает предмет, не имеющий непосредственного отношения к ближайшему окружению ученика. Проведем пример. Предположим, ребенок научился просить ложку тогда, когда он видит миску хлопьев на кухонном столе, и просит включить телевизор, когда он находится в гостиной. Если в ситуации, когда наиболее вероятен выбор телевизора, ребенок выбирает из пары карточек «ложка»/«телевизор» карточку с изображением ложки – ему дают ложку (вместо того, чтобы сказать, что он неправ или сделал ошибку).

Если малышку, по всей видимости, безразличен результат (то есть он так же доволен, получив ложку, как если бы включили телевизор), он вряд ли обратит внимание на наглядные стимулы, позволяющие правильно различать карточки. Однако если ребенок, получив ложку, демонстрирует удивление или раздражение, часто во время следующей пробы он делает правильный выбор. Такой же анализ ситуации можно проделать и в случае, когда мы предлагаем ребенку любимый и нелюбимый предметы.

После того как ребенок научится правильно формулировать просьбы, выбирая одну из пары или даже множества карточек, мы переходим к следующему важному шагу: освоению другого вербального оператора. Однако на этапе, когда ребенок использует только отдельные карточки, собеседнику бывает сложно понять, какова функция предложенной карточки. Мама это или такт? Когда нормально развивающиеся дети на аналогичной стадии речевого развития произносят отдельные слова, эти высказывания могут выступать в роли как мама, так и такта. Мы определяем, какой вербальный оператор использует ребенок, благодаря интонации, с которой произносится слово. Интонация выполняет функцию автоклитики (Skinner, 1957, p. 315, 355), поэтому на данном этапе PECS необходимо предоставить детям возможность выбора аналогичной автоклитики, уточняющей функцию используемой им карточки.

Одна из автоклитик, осваиваемых ребенком в процессе обучения по системе PECS, представляет собой «рамочную автоклитическую» (Skinner, 1957, p. 336). Рамочная конструкция дополняет уже знакомую ученику карточку, не изменяя при этом общую функцию высказывания. Напри-

Различение
символов
сужение
стимульного контроля

Мама
с рамочной
автоклитической

мер, вначале, чтобы попросить печенье, ребенок дает педагогу одну карточку с изображением печенья. Затем ребенок учится составлять предложение «Я хочу + печенье» из двух разных карточек. Рамочная конструкция «Я хочу» выражается с помощью одной карточки. Предложение «Я хочу + печенье» является мандом, но дополненным рамочной автоклитикой. Обучение применению рамочной конструкции осуществляется в формате обратной последовательности: сначала педагог помещает символ «Я хочу» на шаблон для предложений. Ребенку физически помогают поместить на шаблон карточку с изображением желаемого предмета и отдать шаблон педагогу. Получив шаблон, педагог «читает» предложение ребенку и выполняет его просьбу. Затем ребенок учится брать карточку «Я хочу», помещать ее на шаблон для предложений и самостоятельно добавлять карточку, соответствующую желаемому предмету. Стоит отметить, что поведение ребенка в данном случае также расценивается как манд; если желаемый объект удаляется из стимульного окружения, реакция представляет собой чистый манд, дополненный рамочной автоклитикой.

Интраверб-манд

На следующем этапе обучения просьба ребенка является реакцией на высказывание другого человека, то есть мы вводим *интраверб-манд*. Для этого мы спрашиваем: «Что ты хочешь?», одновременно указывая на карточку «Я хочу». Ребенок уже обладает навыком, необходимым для ответа: он способен составить на шаблоне предложение «Я хочу + печенье»; однако вопрос педагога представляет собой вербальный стимул, частично контролирующей вызываемую реакцию. На данной стадии обучения ребенок умеет использовать манды и отвечать на вопросы с помощью интраверба-манда, что позволяет нам перейти к следующему этапу.

Интраверб-такт

На следующем этапе обучения педагог помещает на доску для занятий новые рамочные автоклитики: «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 карточке «Я вижу». Такая подсказка-жест, знакомая ученику по предыдущему этапу обучения, часто оказывается достаточно эффективной для того, чтобы ребенок взял карточку и поместил ее на шаблон для предложений. Затем ребенок, вероятно, поместит на шаблон карточку с изображением соответствующего предмета и передаст шаблон педагогу. Получив шаблон, педагог читает вслух предложение: «О! Я вижу мяч!», но НЕ отдает мяч ребенку. Таким образом, мы развиваем реакцию в форме *интраверба-такта*, управляемого как предшествующим вербальным стимулом, так и определенным элементом окружающей среды и приводящего к образовательным последствиям, не выраженным в самой реакции. Если бы педагог отдал мяч, ребенок освоил бы всего лишь другую форму манда.

Такт

Для обучения чистым тактам необходимо постепенно отменять вербальный аспект стимульного комплекса, предшествующего интравербу-такту. Для этого используются различные методики. Например,

вводится обобщенный манд или такт перед частным мандом «Что ты видишь?» или обобщенным мандом вроде «Смотри!» или «Ух ты!». В ходе последующих проб постепенно отменяется конкретный или частный манд и сохраняется такт. Со временем словесные подсказки упраздняются и заменяются невербальными (поднятые брови, ожидающий взгляд педагога). Важно иметь в виду, что, даже если такты используются только в сочетании с обобщенными мандами, говорить об освоении ребенком чистого такта преждевременно.

Выводы

Разработка эффективных программ развития речи стала возможной отчасти благодаря функциональному анализу вербального поведения, предпринятому Скиннером. В основе эффективных учебных планов лежат стратегии, учитывающие принципы стимульного контроля и источники 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 комплексных вербальных оперантов, источники стимульного контроля которых можно определить как «смешанные». Мы надеемся, что представленное здесь описание ряда комбинированных вербальных оперантов может послужить толчком к дальнейшему обсуждению процедур, позволяющих совершенствовать эффективность управления стимульным контролем на занятиях по развитию 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, бихевиоральный анализ позволит описать процессы стимульного контроля и контроля подкреплений с течением времени в ходе запланированных этапов обучения. Предположим, что некая программа направлена на обучение называнию предметов. Вне зависимости от используемых терминов, анализ учебного плана позволит определить, какие стимулы (то есть факторы среды, вербальные или социальные) и какие типы подкреплений (прямые или социальные) связаны с конкретными формами поведения ученика. Такое трехаспектное рассмотрение программы позволяет определить сам оперант скорее, чем намерения или философию педагога. Наблюдению фактического взаимодействия между педагогом и учащимся уделяется особое внимание и в том случае, когда речь идет об обучении конкретным вербальным оперантам. Например, в описании методики, направленной на обучение использованию мандов, может отсутствовать необходимое уточнение о том, что манды не являются «чистыми», но частично контролируются вопросами или комментариями педагога.

Вполне возможно, что существуют эффективные стратегии развития речи, в основе которых не лежат бихевиоральные принципы. Использование незнакомых нам терминов не должно препятствовать анализу оперантов, обучению которым посвящены соответствующие методики. Возможно, подобный анализ позволит расширить наши собственные возможности обучения и создать общую терминологическую базу для сравнения даже абсолютно различных подходов.

Таблица 1. Чистые вербальные операнты

	Чистый манд	Чистый такт	Интраверб (ИВ)	Звуко-подражание	Автоклитика
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	• Конфета на виду	•	• «Мяч»	• УД
С	•	•	•	•	•
Р	• «Я хочу конфету»	• «Конфета!»	• «Один, два, три...»	• «Мяч»	• «Я ужасно хочу печенье»
П	• Получает конфету	• «Правильно!»	• «Четыре, пять»	• «Мяч»	• «Правильно!»
			• «Правильно!»	• «Правильно!»	• Получает печенье (вы узнаете больше о говорящем, чем о печенье)

Таблица 2. Комбинированные вербальные операнты

	Манд—такт	ИВ—манд	ИВ—такт	ИВ—манд—такт	Звукоподражание—такт	ИВ—звукподражание	ИВ—звукподражание—такт
Стимул (предшествующие условия)	УД + определенный элемент окружающей среды	УД + ВП другого человека	ВП другого человека + элемент окружающей среды	УД + ВП другого человека + элемент окружающей среды	Чистый 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, дублирующее вербальный стимул	ВП, дублирующее только модель	ВП, идентичное ВП говорящего
Подкрепление (последствия)	Определяется УД и конкретным элементом окружающей среды	Получение требуемого подкрепления + образовательное	Образовательное	Получение требуемого подкрепления + образовательное	Образовательное	Образовательное	Образовательное
Пример С	• УД • Конфета на виду •	• УД •	• Карандаш на виду • «Что это?»	• УД • Меч на виду • «Я хочу...»	• • Меч на виду • «Меч»	• •	• Карандаш на виду • «Сказки "карандаш"»
Р	⊘ «Я хочу конфету»	⊘ «Печенье»	⊘ «Карандаш»	⊘ «Меч»	⊘ «Меч»	⊘ «Меч»	⊘ «Карандаш»
П	Получает конфету	Получает конфету и улыбку	⊘ «Правильно!»	⊘ Получает меч + «Правильно!»	⊘ «Правильно!»	⊘ «Хорошо!»	⊘ «Правильно!»

Таблица 3. PECS и вербальные операнты

Этапы PECS	Вербальные операнты		
	Стимул (предшествующие условия)	Реакция (поведение)	Подкрепление (последствие)
	SD «»	R	« SR»
Этап I - Материальный обмен Слушателю передается изображение предпочитаемого предмета. Ученик просит желаемый предмет посредством обмена: предмет находится на виду.	УД Подкрепление на виду	Манд-такт (комбинированный манд)	Получение требуемого предмета
Этап II - Расстояние и настойчивость Говорящий идет слушателя в различных местах/разнообразной обстановке и сам достает альбом PECS. Ученик обращается со спонтанной просьбой в социальной ситуации.	УД Подкрепление не на виду	Чистый манд	Получение требуемого предмета
Этап III-A - Различение символов Различение контролируется подкрепляющей силой желаемого предмета (безусловное различение).	УД Подкрепление на виду или не на виду	Чистый манд или манд-такт	Получение требуемого предмета
Этап III-B - Различение просьб Ученик выбирает одну карточку из нескольких и берет требуемый предмет (условное различение).	УД Подкрепление на виду или не на виду	Чистый манд или манд-такт	Получение требуемого предмета
Этап IV - Структура предложения Говорящий учится формулировать просьбы с помощью фразы «Я хочу...».	УД	Чистый манд с речичной автоклитикой	Получение требуемого предмета
Свойства Составление сложных мандов с использованием определений. Проверки соответствия обеспечивают условное соответствие. Просьбы о нескольких подкреплениях - с проверками соответствия	УД Какой-либо аспект подкрепления (элемент окружающей среды) - -	Манд-такт с речичной автоклитикой Манд-такт с речичной автоклитикой	Получение требуемого предмета Получение нескольких подкреплений
Этап V - Ответ на вопрос «Что ты хочешь?» Просьбы контролируются вербальным поведением другого человека. Все ранее освоенные навыки поддерживаются.	УД Вербальный стимул	ИВ-манд	Получение требуемого предмета
Этап VI - Комментирование в ответ на вопрос Описание элементов окружающей среды.	Вербальный стимул Элемент окружающей среды	ИВ-такт	Обобщенное социальное подкрепление
Спонтанное комментирование Ученик комментирует элементы окружающей среды.	Элемент окружающей среды	Чистый такт	Обобщенное социальное подкрепление

Таблица 3 разработана Брендой Терич, магистром педагогики (компания «Applied Behavior Consultants», Сакраменто, Калифорния)

Список литературы

- Apel, K. and Masterson, J. (2001). *Beyond Baby Talk*. Kima Publishing.
- Bondy, A. (May, 1988). Autism and initial communication training: How long have we been wrong? Paper presented at the Association for Behavior Analysis convention, Philadelphia.
- Bondy, A. & Frost, L. (May, 1992) Autism as an autoclitic disorder. Paper presented at the annual Association for Behavior Analysis convention, San Francisco, CA.
- Bondy, A. & Frost, L. (1994a). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 11, 1-19.
- Bondy, A. & Frost, L. (1994b). The Delaware Autistic Program. In S. Harris & J. Handleman (Eds.), *Preschool Education Programs for Children with Autism* (pp. 37-54). Austin, TX: Pro-Ed.
- Bondy, 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.
- Bondy, A. (1996). *The Pyramid Approach to Education*. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Bondy, A. & Frost, L. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Seminars in Speech and Language*, 19, 373-389.
- Bondy, A., Ryan, L., and Hayes, M. (1991) Tact training following mand training using the Picture-Exchange Communication System. Paper presented at the Association for Behavior Analysis Conference, Atlanta, GA.
- Bondy, 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.
- Carpenter, M., Charlop-Christy, M., LeBlanc, L. & Le, 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.
- Carpenter M. & Charlop-Christy, M.H. (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.
- Charlop-Christy, M.H. (March, 2001). Using PECS as functional communication training: Like water for chocolate. 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 fading: A case study. Paper presented at the Association for Behavior Analysis. San Francisco, CA.
- Frost, L., Daly, M. & Bondy, 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.
- Glennen, S.L. (1997). Introduction to augmentative and alternative communication. In, S.L. Glennen and D.C. DeCoste, *Handbook of augmentative and alternative communication* (pp. 3-20). San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Guess, D., Sailor, W., & Baer, D. (1976). *Functional Speech and Language Training for the Severely Handicapped*. Lawrence, KS.: H & H Enterprises.
- Halle, J.W., (1984). Arranging the natural environment to occasion language. *Seminars in Speech and Language*, 5, 185-196.
- Hart, B. and Risley, T. (1999). *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. Handleman (Eds.), *Preschool Education Programs for Children with Autism* (pp. 37-54). Austin, TX: Pro-Ed.
- Kent, 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.
- Le, L. & Charlop-Christy, M.H. (February, 1999). PECS and social behavior. Paper presented at the meeting of the California Association for Behavior Analysis, San Francisco, CA.
- Le, L., Charlop-Christy, M.H., Carpenter, M. & Kellet, 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.
- Miranda, P. & Erickson, K. (2000). Augmentative communication and literacy. In A.
- Wetherby & 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.
- Oh, S. & Dickenson, A. (1989). A review of empirical studies of Verbal Behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 7, 53-68.
- O'Neill, R. (1990). Establishing verbal repertoires: Toward the application of general case analysis and programming. *The Analysis of Verbal Behavior*, 8, 113-126.
- Peterson, S., Bondy, A., Vincent, Y., & Finnegan, C. (1995). Effects of altering communicative input for students with autism and no speech: Two case studies. *Augmentative and Alternative Communication*, 11, 93-100.
- Pryor, K. (1999). *Don't shoot the dog: the new art of teaching and training*. New York: Bantam Books.
- Reichle, J. & Sigafoos, J. (1991) Establishing an initial repertoire of requesting. In J. Reichle, J. York, & J. Sigafoos (Eds.), *Implementing Augmentative and Alternative Communication Strategies for Learners with Severe Disabilities* (p. 89-114). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Reichle, J., York, J. & Sigafoos, J. (1991). *Implementing Augmentative and Alternative Communication Strategies for Learners with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Romanczyk, R. G., Matey, L., & Lockshin, S. B. (1994) The Children's Unit for Treatment and Evaluation. In S. Harris & J. Handleman (Eds.), *Preschool Education Programs for Children with Autism*. (181-223). Austin: Pro-Ed.
- Romski, M.A., & Sevcik, R.A. (1996). Breaking the speech barrier: *Language development through augmented means*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Schreibman, L. (1988). *Autism*. Newbury Park, Sage Publications.
- Schwartz, I., Garfinkle, A. & Bauer, J. (1998). The Picture Exchange Communication System: Communicative Outcomes for Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10-15.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Drasgow, E. & Reichle, J. (2002). Strategies to achieve socially acceptable escape and avoidance. In J. Reichle, D. Beukelman, & J. Light (Eds.), *Exemplary Practices for Beginning Communicators: Implications for AAC* (pp. 157-186). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.

- Silverman, F. (1995). *Communication for the speechless* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Sulzer-Azaroff, B. and Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sundberg, M.L. & Partington, J.W. (1998). *Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities*. Behavior Analysts, Inc.: Danville, CA.
- Tarleton, R. and Bondy, A. (May, 1991). Tumbling the tower of babel: An analysis of verbal operants in JABA. 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 общения при помощи обмена карточками (PECS)

Находясь (У.): _____ Место обучения: _____

Цель	Критерии достижения	Текущий уровень	Дата начала обучения	Дата достижения цели
1. Увидев конкретный желаемый предмет (при условии, что карточка с изображением этого предмета находится в пределах досягаемости), У. берет карточку, дотрагивается до человека, держащего предмет, и кладет карточку на его ладонь.	Самостоятельно завершает последовательность действий в 10 из 10 случаев, когда педагог находится от него на расстоянии 30 см, с использованием 5 различных подкреплений, с 3 различными педагогами и на 3 разных занятиях.	Тянется к желаемому предмету.		
2-а. Увидев конкретный желаемый предмет (при условии, что единственная карточка с изображением этого предмета находится в пределах досягаемости на обложке альбома для занятий), У. достаёт карточку из альбома, подходит к Собеседнику и отдаёт ему карточку.	Самостоятельно завершает последовательность действий в 9 из 10 случаев, когда педагог 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 подкреплений, с 5 различными педагогами.	Отдаёт карточку, когда педагог находится от него на расстоянии 30 см.		
2-б. Увидев конкретный желаемый предмет (при условии, что единственная карточка с изображением этого предмета находится на обложке альбома для занятий), У. подходит к альбому, достаёт из него карточку, подходит к Собеседнику и отдаёт карточку.	Самостоятельно завершает последовательность действий в 9 из 10 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 подкреплений, с 5 различными педагогами.	Отдаёт карточку, когда альбом находится от него на расстоянии 30 см. Может пройти расстояние 1,5 м до педагога.		
3-а. Увидев конкретный желаемый предмет (при условии, что в пределах доступности находится альбом для занятий, с обложке которого прикреплены карточки с изображениями желаемого предмета и предмето-дистрактора), У. просит предмет, передавая Собеседнику нужную карточку.	А. Отдаёт правильную карточку в 9 из 10 проб. Б. Отдаёт правильную карточку в 9 из 10 проб, если альбом и Собеседник находятся на расстоянии не менее 60 см от У.	Отдаёт карточку, если в каждой пробе используется только по одной карточке.		
3-б. Увидев два подкрепляющих стимула (при условии, что в пределах доступности находится альбом для занятий с соответствующими карточками на обложке), У. просит один из предметов, передавая Собеседнику нужную карточку, и выбирает правильный предмет, получив инструкцию «Давай, возьми».	А. Отдаёт правильную карточку в 9 из 10 проб. Б. Отдаёт правильную карточку в 9 из 10 проб, если альбом и Собеседник находятся на расстоянии не менее 60 см от У.	Отдаёт правильную карточку, если она находится на обложке альбома вместе с карточкой-дистрактором.		
3-в. Увидев несколько подкрепляющих стимулов, У. подходит к альбому для занятий, выбирает одну карточку из всех имеющихся в наличии (на обложке или в альбоме), берет ее и отдаёт Собеседнику; затем, получив инструкцию «Давай, возьми», берет соответствующий предмет.	Выполняет последовательность действий самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами.	Выбирает одну карточку из двух и берет соответствующий предмет.		

<p>3-г. Если в поле зрения нет ни одного предмета-подкрепления, У. подходит к альбому, выбирает карточку с любой страницей, берет ее и отдает Собеседнику; затем, получив инструкцию «Давай, возьми», берет соответствующий предмет.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, на различных занятиях, с разными собеседниками и в разнообразной обстановке.</p>	<p>Подходит к альбому, выбирает нужную карточку из 5 имеющихся, приносит карточку Собеседнику и берет соответствующий предмет.</p>	
<p>4-а. Получив альбом для занятий, в котором находится разнообразное карточки и шаблон для предложений с карточкой «Я хочу» с левой стороны, У. просит предмет, прикрепив карточку с изображением подкрепления в правой части шаблона и передавая шаблон педагогу.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, на различных занятиях, с разными собеседниками и в разнообразной обстановке.</p>	<p>Просит предметы с помощью одной карточки.</p>	
<p>4-б. Получив альбом для занятий, в котором находится разнообразное карточки с изображениями подкреплений, карточка «Я хочу» и шаблон для предложений, У. просит желаемый предмет, прикрепив карточку «Я хочу» с левой стороны шаблона, карточку с изображением предмета с правой стороны шаблона и передавая шаблон с предложением педагогу.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, на различных занятиях, с разными собеседниками и в разнообразной обстановке.</p>	<p>Составляет просьбу, помещая карточку с изображением подкрепления на шаблон, на котором уже находится карточка «Я хочу».</p>	
<p>4-в. Желая получить конкретный предмет, У. подходит к альбому для занятий, составляет полное предложение на шаблоне, подходит к Собеседнику и обменивает шаблон.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, на различных занятиях, с разными собеседниками и в разнообразной обстановке.</p>	<p>Составляет просьбу на шаблоне для предложений в ситуации, когда и альбом, и Собеседник находятся рядом.</p>	
<p>Свойство-а. Когда У. показывают две разновидности какого-либо предмета (любимый и нелюбимый: например, синие и зеленые конфеты) и дают альбом для занятий PECS, карточку «Я хочу», карточку с изображением желаемого предмета и карточку, изображающую предпочитаемое свойство предмета, У. просит предмет, составив предложение из трех карточек.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев.</p>	<p>Просит предметы с помощью шаблона и демонстрирует предпочтение конкретной разновидности желаемого предмета.</p>	
<p>Свойство-б. Когда У. показывают две разновидности какого-либо предмета (любимый и нелюбимый) и дают альбом для занятий PECS, карточку «Я хочу», карточку с изображением желаемого предмета и две карточки, изображающие свойство (предпочитаемое и нелюбимое), У. просит конкретный желаемый предмет, используя правильную карточку-определение в предложении из трех карточек.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с двумя или более предметами, обладающими желаемым свойством (например, синий фломастер и синие конфеты «M&M's»).</p>	<p>Просит конкретный предпочитаемый предмет с помощью предложения из трех карточек, если не требуется различать карточками-определения.</p>	

<p>Свойство-в. Когда У. дает альбом для занятий и показывают две предпочтительные разновидности желаемого предмета, отличающиеся одним свойством, У. в правильной последовательности составляет предложение на шаблоне, используя карточку-определение, и обменивает шаблон; затем, получив инструкцию «Возьми» и т.д., берет соответствующий предмет.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с тремя или более различными карточками (например, конфеты M&M's трех цветов) и двумя или более разновидностями предметов (конфеты M&M's И фломастеры трех цветов).</p>	<p>Просит желаемый предмет с помощью предложения из 3 карточек и различает две карточки: одну с изображением предпочтительного свойства и другую - с изображением нелюбимого свойства.</p>	
<p>5-а. В ответ на вопрос «Что ты хочешь?» У. составляет предложение на шаблоне, используя карточку «Я хочу» и карточку с изображением подкрепления, и отдает шаблон педагогу.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, на различных занятиях, с разными собеседниками и в разнообразной обстановке.</p>	<p>Спонтанно просит предметы с помощью фразы «Я хочу...».</p>	
<p>5-б. В ответ на вопрос «Что ты хочешь?» или при возможности спонтанно попросить о чем-либо У. подходит к альбому, составляет предложение на шаблоне, подходит к Собеседнику и обменивает шаблон.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, на различных занятиях, с разными собеседниками и в разнообразной обстановке, причем возможности для спонтанных просьб или просьб в ответ на вопрос чередуются случайным образом.</p>	<p>Просит и/или отвечает на структурированных занятиях при отсутствии смешанных стимулов.</p>	
<p>6-а. Когда У. предоставляется доступ к альбому для занятий и задается вопрос «Что ты видишь?», У. составляет предложение на шаблоне, используя вводную карточку «Я вижу» и карточку с изображением предмета, и отдает шаблон педагогу.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с разными предметами, на различных занятиях, с разными собеседниками и в разнообразной обстановке.</p>	<p>Спонтанно просит и может ответить на вопрос «Что ты хочешь?».</p>	
<p>6-б. Когда У. предоставляется доступ к альбому для занятий и в случайном порядке задаются вопросы «Что ты видишь?» и «Что ты хочешь?», У. составляет предложение на шаблоне, используя правильно выбранную вводную карточку «Я хочу» или «Я вижу» и карточку 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 о различных предметах (при условии, что к ним может относиться любая из вопросов).</p>	<p>Отвечает на отдельные задаваемые вопросы «Что ты видишь?» и «Что ты хочешь?».</p>	
<p>6-в. Когда У. предоставляется доступ к альбому для занятий, в случайном порядке задаются вопросы «Что ты видишь?» и «Что ты хочешь?» и предоставляется возможность для спонтанных просьб, У. правильно отвечает на вопрос, используя вводную карточку «Я хочу» или «Я вижу», или спонтанно просит желаемый предмет с помощью вводной карточки «Я хочу».</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда вопросы задаются в случайном порядке и о различных желаемых предметах (при условии, что к ним может относиться любая из вопросов).</p>	<p>Отвечает на вопросы «Что ты хочешь?» и «Что ты видишь?» и просит предметы, правильно используя вводные карточки.</p>	

6-г. Когда У. предоставляется доступ к альбому для занятий, показывается конкретный предмет и задается вопрос «Что это?», У. составляет ответ из карточки «Это...» и карточки с изображением нужного предмета.	Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, с различными знаковыми предметами.	Отвечает на вопросы «Что ты хочешь?» и «Что ты видишь?» и умеет просить предметы, правильно составляя предложения.		
6-д. Когда У. предоставляется доступ к альбому для занятий, в случайном порядке задаются вопросы «Что ты видишь?», «Что ты хочешь?» и «Что это?» и предоставляется возможность для спонтанных просьб. У. правильно отвечает на вопрос, используя вводную карточку «Я хочу», «Я вижу» или «Это...», или спонтанно просит желаемый предмет с помощью вводной карточки «Я хочу».	Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда вопросы задаются в случайном порядке и о различных желаемых предметах (при условии, что к ним может относиться любой из вопросов).	Отвечает на отдельные вопросы и умеет спонтанно просить.		
6-е. Увидев знакомый предмет в новой обстановке (при условии, что альбом для занятий находится в пределах доступности), У. спонтанно комментирует предмет с помощью карточек «Я вижу» или «Это...».	Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев.	Комментирует в ответ на вопрос.		
Помощь-а. Столкнувшись с проблемой, У. приносит Собеседнику карточку «помощь».	Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев.	Подходит к Собеседнику и обменивается одну карточку (первый и начало второго этапа PECS).		
Помощь-б. Столкнувшись с проблемой, У. составляет и приносит Собеседнику предложение из карточек «Я хочу» и «помощь», размещенных на шаблоне в правильном порядке.	Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев.	Обменивает одну карточку «помощь».		
Помощь-в. Столкнувшись с проблемой, У. составляет и приносит Собеседнику предложение из карточек «Я хочу», «помощь» и изображения предмета, размещенных на шаблоне в правильном порядке («Я хочу + открыть + дверь» или «Я хочу + помощь + дверь»).	Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев.	Составляет и обменивает предложение из карточек «Я хочу» и «помощь», прикрепленных к шаблону в правильном порядке.		
Перерыв-а. В стрессовой ситуации отдает Собеседнику карточку «перерыв».	Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев.	Просит желаемые предметы, отдавая карточку Собеседнику.		
Ожидание-а. Получив карточку «поладки», У. спокойно сидит/стоит.	Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, в 3 или более разных типах обстановки, в течение: А. 5-10 секунд; Б. 10-30 секунд; В. 30 секунд - 3 минут; Г. более 3 минут.	Просит желаемые предметы, обменивая одну карточку.		

<p>Сидение-Б. Получив карточку «подожди», У. спокойно сидит/ стоит и занимается с развивающей/ интерактивной игрушкой (не являющийся наиболее предпочитаемым предметом).</p>	<p>Выполняет действие самостоятельно в 9 из 10 случаев, в 3 или более разных типах обстановки, в течение: ____ минут; ____ минут; ____ минут.</p>	<p>Спокойно ждет до 3 минут.</p>		
<p>«Нет». На вопрос «Хочешь...?» или «Хочешь это?» о любимом предмете У. отвечает «нет», кивая головой.</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>Просит железные предметы, обменивая одну карточку.</p>		
<p>«Да». В ответ на вопрос «Хочешь...?» или «Хочешь это?» о любимом предмете У. отвечает «да», кивая головой.</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>Просит железные предметы, обменивая одну карточку.</p>		
<p>Выполнение инструкций. У. правильно выполняет устную или наглядную инструкцию, направленную на получение функционального результата.</p>	<p>Выполняет последовательность самостоятельно в 9 из 10 случаев, когда дается инструкция: пойти в ____ (количество) мест в комнате или достать ____ предметов.</p>	<p>Завершив выполнение инструкции, переходит к логическим следующему действию (дойдя до игровой зоны, начинает играть; получает чашку, наливают в нее сок и т.д.).</p>		
<p>Смена деятельности. Когда У. показывают следующее доступное подкрепление и просят перейти к следующему занятию, У. выполняет инструкцию, не проявляя неадекватного поведения.</p>	<p>Выполняет требуемые действия самостоятельно в 9 из 10 случаев, в течение всего дня.</p>	<p>Демонстрирует предпочтения с помощью PECS или другой формы общения.</p>		
<p>Следование наглядному расписанию. Приходя в школу или просыпаясь дома, У. выполняет следующие шаги: 1) подходит к расписанию; 2) снимает верхнюю карточку; 3) помещает карточку в поле «Текущее занятие»; 4) завершает занятие; 5) возвращается к расписанию; 6) снимает карточку с поля «Текущее занятие»; 7) помещает карточку в конверт «Выполнено». В течение дня У. повторяет шаги 2-8.</p>	<p>Все шаги выполняются самостоятельно, последовательность повторяется в течение дня.</p>	<p>Выполняет инструкции, обозначенные с помощью одной карточки.</p>		

Все права принадлежат компании «Pyramid CEducational Consultants, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Приложение В

Контрольный список важнейших навыков общения

Контрольный список важнейших навыков общения

Имя:	Возраст:	Дата:
Навык	Пример	Адекватно?
1. Просьба о поощрении		
Еда		
Игрушки		
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		
«Иди сюда»		
«Стой»		
«Сядь»		
«Дай это мне»		
«Пойди принеси...» (знакомый предмет)		
«Иди в...» (знакомое место)		
«Положи (на место)»		
«Пойдем (со мной)»		
УСТНЫЕ ИНСТРУКЦИИ		
Реагирует, когда его зовут по имени		
«Иди сюда»		
«Стой»		
«Сядь»		
«Дай это мне»		
«Пойди принеси...» (знакомый предмет)		
«Иди в...» (знакомое место)		
«Положи (на место)»		
«Пойдем (со мной)»		
8. Переход от одного вида деятельности к другому		
9. Следование расписанию		

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2001. Копирование разрешено.

Приложение С

Определение иерархии поощрений

Определение иерархии поощрений

Имя: _____ Возраст: _____ Дата: _____

Предмет	Отвергает	Нет реакции	Тянется	Протестует, когда забирают	Проявляет признаки удовольствия	Берет снова
			v		v	

Приложение D

Выбор карточек для обучения

Выбор карточек для обучения

Инструкция по использованию

Ученик/ребенок:
Педагог:
Дата:

Инструкция: перечислите 5-10 пунктов, относящихся к каждой из категорий. Указывайте лишь те предметы/места/занятия и др., которые нравятся ученику (либо не нравятся - для последней категории).

Предпочитаемая еда	
Предпочитаемые напитки	
Любимые занятия (смотреть телевизор, кружиться, сидеть на определенном стуле, обниматься)	
Любимые игры (прятки, салки, шенотка и т.д.)	
Места, в которых ученику нравится бывать	
Предпочитаемое времяпрепровождение в свободное время	
Люди, которых ученик узнает и общение с которыми доставляет ему удовольствие	
Предметы и занятия, которые ученик НЕ любит	

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Предпочитаемые свойства

Имя: _____

Дата: _____

Понятие	Подкрепляющие стимулы						
Размер							
Цвет							
Форма							
Текстура							
Скорость							
Части тела							
Действие							
Месторасположение							

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Приложение Е

Оценка работы педагогов

Оценка работы педагогов

Педагог:
Проверяющий:
Дата проверки:
Место:

	Перейти к следующему этапу	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 I - Собеседник

• Организует эффективную обучающую среду: в каждом задании используется только одна карточка, педагоги размещаются правильным 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 поощрение			
• Не настаивает на использовании речи			
• Возвращает карточку (пока ученик ест/играет с предметом-подкреплением)			

Примечания:

Этап I - Помощник			
• Ждет, пока ученик проявит инициативу (потянется к предмету-подкреплению)			
• 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 идти 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 тела»			

• 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 дойти до Собеседника, если это необходимо			
• Помогает ученику дойти до альбома, если это необходимо			
• Не вступает в социальное взаимодействие с учеником			
• При необходимости использует стратегию обратных шагов			

Примечания:

Этап III-A - различение между предпочитаемым предметом и дистрактором

• Организует эффективную учебную среду			
• Привлекает внимание ученика 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			

<ul style="list-style-type: none"> • Правильно проводит процедуры исправления ошибок (желаемый/нежелаемый предмет) <ul style="list-style-type: none"> • дает нежелательный предмет • вызывает негативную реакцию • Модель • Подсказка • Переключение • Повтор • Проводит процедуру исправления ошибок второй раз, если это необходимо 			
<ul style="list-style-type: none"> • изменяет положение карточек в альбоме (по диагонали, по вертикали, по горизонтали) 			
<ul style="list-style-type: none"> • не настаивает на использовании речи 			
Примечания:			
Этап III-Б - различение между несколькими предпочитаемыми предметами			
Организует эффективную учебную среду			
Привлекает внимание ученика с помощью обоих предметов			
Проводит проверку соответствия			
<ul style="list-style-type: none"> • Правильно проводит процедуры исправления ошибок (желаемый/нежелаемый предмет, проверка соответствия) <ul style="list-style-type: none"> • не позволяет ученику взять неправильный предмет • демонстрирует карточку, соответствующую желаемому предмету • Модель • Подсказка • Переключение • Повтор • 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			

Примечания:

Этап IV

• Начинает 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			
• 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 указывать на карточки 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 неправильно			

• Эффективно организует альбом для занятий			
• Не настаивает на использовании речи и не тренирует навыки повторения слов за педагогом и инициативного говорения во время обучения PECS			

Примечания:

Свойства

• Выявляет интересные ребенку свойства 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 «опережает» вспомогательную подсказку			

• Поощряет новое действие в течение полусекунды			
• Создает множество возможностей для спонтанных просьб И ответа на вопрос «Что ты хочешь?» в ходе одного урока			
Примечания:			
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 различению между вопросом, направленным на получение комментария, и вопросом «Что ты хочешь?»			
• Проводит процедуру исправления ошибок в случае неправильного различения вводных карточек			
• Обучает различению между вопросом, направленным на получение комментария, вопросом «Что ты хочешь?» и спонтанной просьбой/комментарием			
• Разрабатывает занятия, поощряющие спонтанное комментирование			
• Постепенно сокращает формулировку вопросов, направленных на получение комментария, чтобы вызвать спонтанные комментарии			
• Использует на занятиях по комментированию карточки-определения			
• Обучает дополнительным комментариям и/или вопросам, направленным на получение комментария			
Примечания:			

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Приложение F

**Последовательность
обучения
целенаправленному
общению**

Последовательность обучения целенаправленному общению

Этап I				
	Этап II			
		Этап III		
			Этап IV	
				Этап V
				Этап VI
			Свойство	
		«Хочешь?»		
		Попросить о помощи	«Мне нужна помощь»	«Мне нужна помощь с...»
		Попросить о перерыве		
		Отреагировать на просьбу подождать		
	Выполнить задание, указанное на карточке			
		Следовать расписанию		
	«Давай заключим сделку»			
	Системы визуального подкрепления			
	↓	↓	↓	↓
	Приобретение навыков		Поддержание навыков	

Приложение G

Сбор данных

Система общения при помощи обмена карточками PECS – долгосрочные результаты®

Имя: _____ Период сбора данных: _____

	Спонтанно комментирует											58
	Различает начало всех предложений											56
	Комментарий в ответ на второй вопрос											54
	Комментарий + просьба + спонтанная просьба											52
	Различает начальное слово предложений/комментария и просьб											50
Этап VI	Комментарий в ответ на первый вопрос											48
	Отвечает и спонтанно просит											46
Этап V	Отвечает самостоятельно											44
	Задержка 3-5 секунд											42
	Задержка 0 секунд											40
	Использует несколько свойств											38
	Использует несколько эквивалентов											36
	Различает две предпочтительные карточки и более											34
	Различает предпочтительную и не предпочтительную карточку											32
Свойства	Составляет предложение из 3 карточек											30
	Показывает на карточке во время чтения											28
	Составляет полное предложение											26
Этап IV	Добавляет карточку подкрепляющего стимула к предложению											24
	Смотрит в альбом											22
	5 предпочтительных предметов											20
	4 предпочтительных предмета											18
	3 предпочтительных предмета											16
	2 предпочтительных предмета											14
Этап III	Высокая степень предпочтения/низкая степень предпочтения											12
	Подходит к альбому											10
Этап II	Подходит к собеседнику											8
	Берет карточку из альбома											6
	Самостоятельный обмен											4
Этап I	Обмен с физической помощью											2
	Дает											

Заполненные участки = освоение PECS W – число произнесенных слов P – число карточек

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап I. Данные о пробах

Имя:

Место:

Дата	Проба	Взял	Дотронулся	Положил	Картонка	Занятие
	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 компании «Fugamid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап I. Данные о наблюдениях

Имя: _____ Место: _____

Время проведения занятия	Примерное число проб	Место проведения и продолжительность занятия	Список использованных карточек	Инициалы учителей	Физическая помощь

Таблица разработана Энн Хоффман, компания «Pyramid Educational Consultants, Inc.».
Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап II. Данные о формировании

Имя: _____

Место: _____

Дата, инициалы педагога	Необходимые предметы	Расстояние до слушателя, м	Число проб на целевом расстоянии!	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии!
		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		
		Расстояние до альбома, м	Число проб на целевом расстоянии!	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии!
		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		
Примечания:				

Дата, инициалы педагога	Необходимые предметы	Расстояние до слушателя, м	Число проб на целевом расстоянии!	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии!
		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		
		Расстояние до альбома, м	Число проб на целевом расстоянии!	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии!
		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		
Примечания:				

Дата, инициалы педагога	Необходимые предметы	Расстояние до слушателя, м	Число проб на целевом расстоянии!	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии!
		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		
		Расстояние до альбома, м	Число проб на целевом расстоянии!	Число самостоятельно пройденных проб на целевом расстоянии!
		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		
Примечания:				

Таблица разработана Викторией Блуэнт-Мерфи, компания «Applied Behaviour Consultants, Inc.».
Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап II. Данные о пробах

Имя:

Место:

Дата	Проба	Подход к педагогу	Расстояние до педагога	Подход к доске с карточками	Расстояние до доски с карточками	Карточка	Занятие
	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 «из комнаты в комнату» и т.д.

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап II. Данные о наблюдениях

Имя:

Место:

Дата	Место/ продолжительность/ занятие	Список использованных карточек	Собеседник(и)	Визуальная помощь	Расстояние до Собеседника	Положение Собеседника	Расстояние до альбома

Таблица разработана Энн Хоффман, компания «Pyramid Educational Consultants, Inc.».

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Имя:

Место:

Дата	Пробы	Уровень различения (отметьте обозначение выбранной карточки)	Отрицательная реакция? (да/нет)	Карточки
	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
	8			
	9			
	10			
	11			
	12			
	13			
	14			
	15			
	16			
	17			
	18			
	19			
	20			

П = предпочитаемый предмет, Д = дистрактор

Все права принадлежат компании «Pugamid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Имя:

Место:

Дата	Проба	Уровень различия	Проверка соответствия	Расстояние до педагога	Расстояние 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 = предпочитаемый предмет.

Д = дистрактор (не предпочитаемый/пустая карточка/негативный/нейтральный)

Для проверки соответствия: + = берет предмет, соответствующий карточке, - = берет неправильный предмет.

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап IV

Имя:

Место:

Дата	Проба	Помещает карточку на шаблон	Помещает карточку «Я хочу» на шаблон	Обменивает шаблон	Указывает на карточки	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 «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Свойства

Имя: _____

Место: _____

Дата	Проба	Составляет предложение из трех карточек	Изучаемое свойство	Число доступных:		Выбирает правильное определение	Проверка соответствия
				Карточек	Предметов		
	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 «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Имя:

Место:

Дата	Проба	Интервал задержки	Отвечает на вопрос	Опережает подсказку	Спонтанная просьба	Проверка соответствия
	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 «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап VI без спонтанного комментирования

Имя: _____

Место: _____

Дата	Проба	Что ты видишь?		Что ты хочешь?		Спонтанная просьба			
		Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка
	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 «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

PECS Этап VI со спонтанным комментированием

Имя:

Место:

Дата	Проба	_____?		_____?		Спонтанная просьба		Спонтанный комментарий	
		Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка	Вводная фраза	Карточка
	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 «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Приложение Н

Четырехшаговая процедура исправления ошибок

Четырехшаговая процедура исправления ошибок
 Наиболее предпочитаемый предмет – предмет-дистрактор

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

Четырехшаговая процедура исправления ошибок
Проверка соответствия

Шаг	Педагог	Ученик
	Заинтересуйте с помощью обоих предметов	
		Дает карточку
	«Возьми», «Давай» и т.д.	
		Тянется к неправильному предмету
	Препятствуйте доступ	
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Покажите правильную карточку или постучите по ней пальцем	
ПОДОКАЖИТЕ	Положите раскрытую ладонь рядом с правильной карточкой, помогите ученику физически или жестами	
		Дает правильную карточку
	Покажите (не отдавайте предмет)	
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«Сделай так» или другое знакомое задание	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Заинтересуйте с помощью обоих предметов	
		Дает карточку
	«Держи» и т.д.	
		Берет правильный предмет
	Отдайте предмет и похвалите	

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Четырехшаговая процедура исправления ошибок
Изучение свойств предметов

Шаг	Педагог	Ученик
	Заинтересуйте ученика с помощью наиболее и наименее предпочитаемых предметов	
		Составляет предложение с неправильной карточкой-определением
	Отдайте соответствующий предмет	
		Реагирует отрицательно
	Верните карточку-определение на обложку книги	
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Покажите правильную карточку или постучите по ней пальцем (заставьте ученика посмотреть на карточку)	
		Сматривает на правильную карточку на обложке альбома
ПОДСКАЖИТЕ	Положите раскрытую ладонь рядом с правильной карточкой, помогите ученику поместить правильную карточку на шаблон (физически или жестами)	
		Помещает правильную карточку на шаблон
	Похвалите (не отдавайте предмет). Верните карточку на обложку альбома	
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«Сделай так», перерыв и т.д.	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Заинтересуйте с помощью обоих предметов	
		Помещает правильную карточку на шаблон
	Прочитайте предложение, похвалите и отдайте предмет	

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Четырехшаговая процедура исправления ошибок
 Проверка соответствия при изучении свойств предметов

Шаг	Педагог	Ученик
	Зантересуйте ученика с помощью двух или более предпочитаемых предметов	
		Составляет предложение из трех карточек, одно из которых обозначает свойство
	«Я хочу ... мам., конфеты», «Возьми»	
		Тянется к неправильному предмету
	Препятствуйте доступ к предмету	
	Верните карточку-определение на обложку книги	
СМОДЕЛИРУЙТЕ или ПОКАЖИТЕ	Покажите правильную карточку или постучите по ней пальцем (заставьте ученика посмотреть на карточку)	
		Сматривает на карточку на обложке альбома
ПОДСКАЖИТЕ	Положите раскрытую ладонь рядом с правильной карточкой, помогите ученику физически ИЛИ укажите жестами на пустое место на шаблоне	
		Помещает правильную карточку на шаблон
	Похвалите (не отдавайте предмет). Верните карточку на обложку альбома	
ПЕРЕКЛЮЧИТЕСЬ	«Сделай то», перерыв и т.д.	
		Переключается
ПОВТОРИТЕ	Зантересуйте с помощью обоих предметов	
		Помещает карточку на шаблон
	«Я хочу эти конфеты», «Держи»	
		Берет соответствующий предмет
	Прочитайте предложение и похвалите	

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Приложение I

**Обучение общению
во время выполнения
повседневных дел**

Экспресс-проверка PECS

Дата:					
Проверяющий:					
1. Альбомы PECS доступны всем учащимся.					
2. Ученики участвуют в целенаправленных занятиях.					
3. Среда организована таким образом, чтобы «поощрять» 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.					

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 1998. Копирование разрешено.

Обучение общению в ходе выполнения повседневных дел

Класс:

Место:

Время	Занятие	Функциональные цели	Цели общения	Кто	Выполнение инструкции	Кто

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2000. Копирование разрешено.

Обучение общению в ходе выполнения повседневных дел

Класс:

Место:

	Цели занятия	Продуктивные навыки	Навыки восприятия
Время			
Занятие			
Где			
Кто			
Время			
Занятие			
Где			
Кто			
Время			
Занятие			
Где			
Кто			
Время			
Занятие			
Где			
Кто			
Время			
Занятие			
Где			
Кто			

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2002. Копирование разрешено.

Общение при выполнении повседневных дел дома и в классе: список занятий

Место: _____ Время: _____

Действие	Описание (само действие или его завершение)	Зона в доме/школе	Материалы

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products, Inc.», 2000. Копирование разрешено.

Общение при выполнении повседневных дел дома и в классе: список занятий

Имя: _____

Место: _____ Время: _____

Действие	Посещение (само действие или его завершение)	Зона в доме/школе	Материалы

Все права принадлежат компании «Pyramid Educational Products», Inc., 2000. Копирование разрешено.

Обобщение при выполнении повседневных дел дома и в классе:
шаги последовательности

Имя: _____

Занятие	Шаги	Слова, необходимые для составления просьбы
	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
	4.	4.
	5.	5.
	6.	6.
	7.	7.
Стратегия саботажа после усвоения последовательности:	8.	8.
	9.	9.
	10.	10.
	11.	11.
	12.	12.
	Поощрение:	

Дата										
Предмет										
Реакция										
Педагог										

Все права принадлежат компании «Routledge Educational Products, Inc.», 2000. Копирование разрешено.

Лори Фрост, Энди Болду

**Система альтернативной коммуникации
с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов**

Перевод с английского Екатерина Мельникова

Специальное редактирование Мария Яремчук

Литературное и общее редактирование Анна Фам

Верстка Илья Берштейн

Корректурa Нина Самбу

Издательство «Теревинф».

для переписки 119002, Москва, а/я 9

тел./факс (495) 585 0 587

эл. почта zakaz@terevinf.ru

сайт terevinf.ru

Подписано в печать 20.12.2010

Формат 60×90/8.

Гарнитура Times New Roman, Comic Sans

Печ. л. 52.

Система общения при помощи обмена карточками (the Picture Exchange Communication System; сокращенно – PECS) была разработана Лори Фрост и Энди Бонди для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития целенаправленному, самостоятельно инициируемому общению. Теоретическая основа системы сочетает в себе принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном языке и речевом 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 функциональным вербальным оперантам с помощью стратегий подсказок и поощрений, что обеспечивает развитие навыков самостоятельного общения у ребенка.

В книге представлены подробные инструкции по применению системы общения при помощи обмена карточками. Руководство начинается с описания принципа пирамиды в обучении (the Pyramid Approach to Education), на основе которого разработаны все занятия PECS. Следующая глава посвящена детальному рассмотрению целенаправленного общения. Описание каждого из шести этапов обучения включает обоснование, шаги обучения, ответы на часто задаваемые вопросы, полезные советы и образцы таблиц для записи 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 подкреплений и планирования общения, которые удобно копировать и использовать в работе. Благодаря всем этим компонентам настоящее руководство представляет собой полноценный и необходимый инструмент для эффективной реализации PECS.

Данные научных исследований все чаще показывают, что система общения при помощи обмена карточками позволяет молодым людям с аутизмом преодолевать значительные препятствия в общении и жизни в социуме. Как правило, поведение, неадекватное ситуации, проявляется у учащихся по системе PECS все реже по мере того, как они приобретают способность к удовлетворению своих потребностей и желаний посредством общения при помощи карточек, а впоследствии – зачастую и устной речи.

Бет Салцер-Азарофф