

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

## **ГЛАВА 1.** Что нужно знать, прежде чем обучать ребенка

общению по коммуникативной книге . . . . . 7

**1.1.** Коммуникативная компетентность . . . . . 13

**1.2.** Развитие коммуникативной деятельности в онтогенезе . . . . . 14

**1.3.** Развитие речевой коммуникации в онтогенезе . . . . . 22

**1.4.** Оценка коммуникации. . . . . 25

**1.5.** Что такое коммуникативная книга?

Принципы работы с коммуникативной книгой. . . . . 33

**1.6.** Принципы создания таблиц с графическими символами и словами/фразами. . . . . 36

**1.7.** Выбор словаря . . . . . 43

**1.8.** Часто задаваемые вопросы . . . . . 48

**1.9.** Плюсы использования коммуникативных книг как средства АДК. . . . . 52

## **ГЛАВА 2.** С чего начинать обучение по коммуникативной книге. . . . . 55

**2.1.** Оценка интересов ребенка . . . . . 56

**2.2.** Оценка совместного внимания и инициирования коммуникативного взаимодействия . . . . . 58

**2.3.** Оценка компетенций ребенка в повседневных рутинах . . . . . 61

**2.4.** Оценка способности различать графические символы (рисунки, фотографии, пиктограммы) . . . . . 67

**2.5.** Оценка функций проблемного поведения . . . . . 68

**2.6.** Оценка окружения ребенка . . . . . 69

**2.7.** Обучение пониманию и использованию графических символов. . . . . 71

**2.8.** Какие изменения отмечают родители . . . . . 74

<b>ГЛАВА 3. Коммуникация с помощью коммуникативной книги . . . . .</b>	<b>75</b>
<b>3.1. Базовый словарь . . . . .</b>	<b>76</b>
<b>3.2. Таблицы языкового инструментария . . . . .</b>	<b>78</b>
<b>3.2.1. Я или Я ХОЧУ . . . . .</b>	<b>78</b>
<b>3.2.2. Крестик — «нет» . . . . .</b>	<b>80</b>
<b>3.2.3. Не хочу . . . . .</b>	<b>82</b>
<b>3.2.4. Убери. . . . .</b>	<b>83</b>
<b>3.3. Схема обучения . . . . .</b>	<b>85</b>
<b>3.4. Технические моменты . . . . .</b>	<b>102</b>
<b>3.5. Тематические таблицы . . . . .</b>	<b>118</b>
<b>3.5.1. Еда и напитки . . . . .</b>	<b>118</b>
<b>3.5.2. Игрушки . . . . .</b>	<b>121</b>
<b>3.5.3. Ежедневные рутины . . . . .</b>	<b>126</b>
<b>3.5.4. Посещение мест вне дома. . . . .</b>	<b>129</b>
<b>3.5.5. Двигательная активность . . . . .</b>	<b>135</b>
<b>3.5.6. Изобразительная деятельность. . . . .</b>	<b>137</b>
<b>3.5.7. Животные, транспорт, буквы, цифры . . . . .</b>	<b>143</b>
<b>3.5.8. Одежда . . . . .</b>	<b>146</b>
<b>3.5.9. Посуда. . . . .</b>	<b>150</b>
<b>3.5.10. Эмоции и состояния . . . . .</b>	<b>152</b>
<b>3.6. Шаблоны для создания среды . . . . .</b>	<b>158</b>
Заключение . . . . .	161
Литература и интернет-источники. . . . .	163

# ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга посвящена всем детям, которые имеют трудности коммуникации или по разным причинам лишены возможности говорить. На протяжении 18 лет мы, авторы книги: психолог высшей категории Баева Д. В. и логопед высшей категории Малышева Т. В., работаем в Центре реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, и наш опыт работы показывает, что проблемы с общением есть у большинства ребятишек. Это дети с расстройством аутистического спектра, с множественными нарушениями в развитии, с разными формами церебрального паралича, с трудностями освоения речи и языка. Некоторые дети не способны говорить, сколько бы их ни обучали. Для них альтернативная коммуникация будет основной формой общения. У других детей могут быть менее серьезные нарушения речи. Они могут нуждаться в альтернативной форме коммуникации только в тот период, пока учатся говорить, либо использовать ее для того, чтобы дополнять свою речь и делать ее понятнее для окружающих людей. Таким образом, альтернативная и дополнительная коммуникация является заменой или дополнением устной речи. В книге будет сделан акцент на детях с аутизмом, так как наш опыт по освоению детьми коммуникативной книги «Подари мне радость общения!» приобретен в большей степени в работе с детьми этой категории. Созданная нами коммуникативная книга с графическими символами явилась эффективным средством развития у детей с расстройством аутистического спектра навыков функциональной коммуникации и языка в целом. Улучшение способности ребенка выражать себя и понимать других имеет огромное значение для его

благополучия, так как дает возможность осваивать социальные и практические навыки. Мы присоединяемся к словам Дэниела Вебстера, американского политического деятеля, который писал: «Если бы меня лишили всех моих способностей за исключением одной-единственной, я предпочел бы сохранить коммуникативную способность, потому что с ее помощью быстро вернул бы себе все остальные».

В работе с детьми в спектре аутизма методы и приемы классического коррекционного, логопедического подхода не работают. Поэтому возникла необходимость в разработке и внедрении нетрадиционных методов, направленных на формирование практических, полезных навыков общения, которые ребенок сможет применять в различных жизненных ситуациях. В пособии «Подари мне радость общения!» мы представляем наш опыт работы по использованию графических символов — средств альтернативной и дополнительной коммуникации, которые помогают детям:

- сообщать о своих потребностях самостоятельно понятным для них способом;
- отказываться социально приемлемым способом;
- принимать отказ;
- делать выбор предпочитаемой еды, игры, одежды и др.;
- соблюдать очередность и выстраивать цепочки взаимодействия/простой диалог для игр, совместных дел, заказа в кафе и т. п.

Сегодня информация о средствах альтернативной и дополнительной коммуникации широко распространяется. Многие средства альтернативной и дополнительной коммуникации активно используются в программах абилитации и реабилитации детей с особыми коммуникативными потребностями, например жесты, графические символы, предметы-символы; коммуникаторы — устройства генерации речи. Наш опыт работы показывает, что графические символы, расположенные в коммуникативной книге в определенном порядке — это доступная для ребенка с аутизмом форма языка, которая обеспечивает детей средствами выражения

себя и понимания коммуникации других, дает возможность общаться и развивать языковые навыки, повышает активность и участие детей в социальном взаимодействии. Таким образом, дети в спектре аутизма развивают свои языковые навыки с помощью графических символов, которые представлены фотографиями, рисунками, пиктограммами, картинками-словами, картинками-фразами. Для многих из них понимание визуальной информации, запоминание определенной структуры, шаблонов является сильной стороной, тем ресурсом, на который мы в коммуникативной книге и опираемся.

Начиная работу по формированию и развитию коммуникации и языка, необходимо знать, каким образом дети начинают лучше понимать других людей и общаться с ними, как формируется арсенал средств, используемый ими для коммуникации с другими людьми. Мы, безусловно, понимаем, что язык и речь — это основа нашей коммуникации. Однако, общаясь с другими людьми, мы передаем информацию не только при помощи слов, но и при помощи невербальных форм коммуникации, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей. Причем невербальные средства коммуникации в процессе общения начинают разворачиваться раньше, чем люди начинают говорить друг с другом. Наиболее распространенная форма невербальной коммуникации у детей с аутизмом — крики, истерики, уход в укромное место, самоагрессия, использование последовательности действий. Например, ребенок берет взрослого за руку, подводит к чему-нибудь и рукой взрослого показывает, что он хочет. Иногда дети с аутизмом используют местоположение в качестве коммуникации. Например, прячутся под стол. Все эти действия можно интерпретировать как коммуникативные сигналы. Важно понимать, что у детей с аутизмом гораздо меньше нейротипичных форм поведения, на которых строится ранняя коммуникация между детьми и взрослыми, поэтому их родителям трудно добиться контакта с ребенком. Часто дети в спектре аутизма выглядят незаинтересованными, не реагируют, когда им предлагают поиграть или за ними ухаживают, не любят, когда их обнимают. В младенчестве им обычно не нравится, когда

их берут на руки, и они не прижимаются к человеку, который держит их на руках, как обычно делают другие дети. Некоторые дети с аутизмом бросают только беглый взгляд на лицо человека, с которым общаются, другие внимательно разглядывают лицо с близкого расстояния. Мы понимаем, что при аутизме нарушения в развитии коммуникации и языка принимают очень разные формы. Это могут быть дети, которые живут в своем собственном мире, они не идут на контакт, не используют речь и плохо понимают язык. Другие — так называемые пассивные дети — идут на контакт, но при нашем активном вмешательстве. Зачастую они не говорят, потому что не понимают, для чего им нужна речь. Часть детей — вербальные дети, они идут на контакт, но их коммуникация необычна, они используют речевые стереотипии, т. е. повторяют заученные слова и фразы вне контекста; редко иницируют контакт с другими людьми; много говорят по теме, которая им интересна, не принимая в расчет слушателя, не умеют строить диалог.

Какими бы разными ни были дети, их всех объединяет одно: они хотят общаться и не знают, как сообщить о своих потребностях и желаниях. Детям не хватает коммуникативных и языковых средств для выражения своих желаний, дети испытывают трудности в понимании и использовании языка. Исследования детей с аутизмом, проведенные в Центре нейрокогнитивных исследований, показывают, что их мозг плохо реагирует на те стимулы, которые находятся за пределами текущего канала внимания. «Это означает, что любое общение, которое связано с абсолютно непредсказуемыми реакциями собеседника, очень неустойчивая внешняя среда, требующая распределение переключения внимания сразу к многим каналам — одно из сложнейших испытаний в их жизни», — комментирует результаты обследования детей с РАС Татьяна Строганова, профессор, доктор биологических наук, директор МЭГ — Центра.

Колоссальная роль принадлежит родителям и другим членам семьи ребенка, которым мы как специалисты помогаем установить контакт с ребенком, учим улавливать коммуникативные сигналы ребенка и отвечать на них и отвечать на них. Мы стараемся дать каждой семье такую под-

держку, которая будет соответствовать тому состоянию, в котором находится ребенок.

Для всех детей, нуждающихся в альтернативной и/или дополнительной коммуникации, важно, чтобы программа обучения началась как можно раньше. Наиболее важный аргумент в пользу раннего начала обучения состоит в том, что существует сенситивный период освоения языка. Это относится и к альтернативной и к дополнительной коммуникации. Обучение и опыт определяют развитие нейронных структур в головном мозге, и постепенно с возрастом становится все труднее изменить установившиеся между нейронами связи. Если язык не освоен во время сенситивного периода, позже его будет все труднее и труднее выучить (Elman, 1996).

Исследования строения и развития человеческого мозга, проводимые за последние пятьдесят лет, подтвердили, что мозг маленького ребенка обладает необыкновенной пластичностью. В 2017 году ЮНИСЕФ — международная организация, действующая под эгидой ООН — создала информационную кампанию Early Moments Matter («Ранние моменты имеют значение»), призванную показать, что именно первые 1000 дней жизни ребенка оказывают влияние на всю его дальнейшую жизнь.

В ЮНИСЕФ подчеркивают, что в первые годы жизни нейроны в головном мозге ребенка образуют новые связи с огромной скоростью — 700–1000 новых соединений в секунду. Такой скорости они никогда больше в течение жизни не достигают. А за поведение, общение, движение, познание отвечают не сами нейроны мозга, а именно их взаимосвязи. И выстраиваются, образуются они в процессе взаимодействия с другими людьми. Эмпирическим путем мы пришли к выводу, что дети, осваивающие средства альтернативной и дополнительной коммуникации до трех лет, показывают самые лучшие результаты. Использование альтернативной и дополнительной коммуникации поддерживает речевое развитие детей, помогает вступать в коммуникацию и лучше справляться с трудностями в длительный период становления речи. Многие дети со временем осваивают речь, и их потребность в использовании средств альтернативной и дополнительной коммуникации исчезает.



## ГЛАВА 1

---

# **ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ, ПРЕЖДЕ ЧЕМ ОБУЧАТЬ РЕБЕНКА ОБЩЕНИЮ ПО КОММУНИКАТИВНОЙ КНИГЕ**

## 1.1. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Коммуникативная компетентность — это готовность и умение планировать и осуществлять эффективные коммуникативные действия с использованием имеющихся внутренних и внешних ресурсов (Жуков Ю. М., 2003). Одним из таких внешних ресурсов для людей с особыми коммуникативными потребностями могут быть средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Light, McNaughton (2014) рассматривают следующие составляющие коммуникативной компетентности, позволяющие сделать коммуникацию эффективной: функциональность и адекватность коммуникации, достаточное количество знаний, навыков и установок по четырем доменам: лингвистическая компетентность, операциональная компетентность, социальная компетентность и стратегическая компетентность. Рассмотрим их более подробно.

### Функциональная коммуникация

Функциональный подход предполагает обучение тем навыкам, которые оцениваются человеком с комплексными коммуникативными потребностями и его окружением как необходимые и функциональные для реальной, повседневной жизни, включая способность выражать потребности и желания, обмениваться информацией, поддерживать и развивать близкие отношения и следовать общепринятым социальным нормам (этикет).

Для того, чтобы вступить в коммуникацию, необходимо, чтобы было с кем говорить, о чем говорить и причина для начала коммуникации. Функциональными задачами коммуникации могут быть следующие:

- инициирование: запрос о чем-либо, начало взаимодействия («Можно мне...», «Давай сделаем это вместе»);
- продолжение: использование специфического словаря для того, чтобы взаимодействие продолжалось («еще», «в самом деле?», «угу»);

- завершение («готово», «до свидания», «увидимся»);
- восстановление: вопрос «Что?», повторение сообщения или использование сообщений, которые показывают на наличие непонимания, препятствий в коммуникации («Вы поняли, что я хотел сказать?», «Я не понял вас», «Я не слышал, что ты сказал»);
- просьба: «можно мне», «я хочу...», «я очень голоден»;
- отрицание/отказ: «НЕТ», «я не хочу»;
- ведение диалога: ответы на вопросы, умение задавать вопросы, реплики в ответ на реплики собеседника, соответствующие теме разговора, ожидание своей очереди говорить;
- социальный этикет: приветствия, прощания и др. (пожалуйста, спасибо, как дела?) в зависимости от возраста, статуса, отношений с коммуникативным партнером;
- социальная близость (улыбки, зрительный контакт, объятия, рукопожатия).

### **Адекватность коммуникации**

Адекватность коммуникации предполагает достижение уровня развития коммуникативных навыков, соответствующего требованиям тех условий, в которых находится человек с комплексными коммуникативными потребностями, его окружению и его коммуникативным целям. Это означает, что нет идеального уровня развития коммуникативных навыков для всех, мы не должны стремиться сделать из ребенка мастера коммуникации, его коммуникативные навыки должны быть функциональными в тех условиях, с которыми он сталкивается каждый день, и помогать ему реализовывать его актуальные потребности.

### **Достаточное количество знаний, навыков и установок**

Соответствие функционирования, требуемого для достижения коммуникативной компетентности, основыва-

ется на достаточном количестве знаний, навыков и установок по четырем взаимосвязанным доменам:

- лингвистическая компетенция: достаточное владение языком своей социальной группы (семья, общество), включая навыки как в области понимания речи, так и, по возможности, навыки экспрессивной речи;
- операциональная компетенция: владение навыками, обеспечивающими техническую возможность использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации (например, навык указывать глазами, пользоваться языком жестов, пользоваться указательным жестом, пользоваться отдельными карточками, коммуникативной книгой, пользоваться приложением для планшета и т. п.);
- социальная компетенция: умение использовать средства альтернативной и дополнительной коммуникации для достижения своих функциональных целей. Для этого необходимо понимать, о чем, с кем, когда, где и каким образом можно и нужно общаться;
- стратегическая компетенция: люди, использующие средства альтернативной и дополнительной коммуникации, могут иметь слабые лингвистические, операциональные или социальные компетенции. Для таких случаев у них должны быть стратегии, позволяющие им преодолеть эти ограничения (например, на обложке коммуникативной книги может быть написан примерно такой текст: «Здравствуйте, меня зовут Саша, я не умею говорить, но я могу с вами общаться с помощью этой книги»). Ребенок, которому сложно инициировать коммуникацию и ориентироваться в социальных ситуациях, может иметь шаблон-расписание с перечнем действий для определенных ситуаций: например, подойти к продавцу, сказать: «Дайте, пожалуйста, шоколадку», отдать деньги, сказать: «Спасибо» и т. п.).

Чем лучше развита коммуникативная компетентность человека, тем лучше удовлетворяются его потребности: физические (личное общение необходимо для нашего хоро-

шего самочувствия), социальные (удовольствие, привязанность, бегство, включенность, расслабление и контроль), практические (попросить, сообщить и т. п.), потребность в идентичности (понять и выразить себя), а также самая первая потребность: потребность в общении ради общения (общение — это интересное и прекрасное занятие, приносящее удовольствие) — если она реализуется, то реализуются и все остальные потребности (Хьюетт Д., 2018).

Петровская Л. М. пишет: «Человек всегда дан в контакте с другим — партнером реальным, воображаемым, выбранным, навязанным и т. д. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного, полноценного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом (Петровская, 1996). Аналогичным образом высказывается и Марк Барбер (2018): «У человека, имеющего сложности в этой области, коммуникация — единственная важная вещь, которой надо обучиться. Без нее у человека не может быть качественной жизни».

## **1.2. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

Усвоение ребенком родного языка происходит в строго определенной закономерности и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако речь является также важнейшей социальной функцией, она возникает только при условии общения ребенка со взрослым. Идея социальной детерминированности развития речи ребенка была обоснована Л. С. Выготским и получила подтверждение и развитие в трудах П. Я Гальперина, А. В. Запорожца, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина и др. «Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания» (Выготский Л. С.). Решающим условием становления коммуникативной деятельности ребенка является его взаимодействие со взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, учет ими уровня развития коммуникативной потребности, достигнутого ребенком на конкретном этапе развития. Таким образом, овладение уникальной человеческой способностью — речевым общением — происходит благодаря тесному эмоциональному контакту и совместной деятельности со взрослыми (Выготский Л. С., Гвоздев А. Н., Жинкин Н. И., Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Лепская Н. И., Лисина М. И., Цейтлин С. Н. и др.).

Выдающийся детский психолог Лисина М. И. выделила этапы онтогенеза общения, которые были названы «формами общения». В таблице 1 представлены основные формы общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет.

**Таблица 1**

№	Формы общения	Примерная дата появления в онтогенезе. Место общения в системе жизнедеятельности ребенка	Содержание потребности в общении	Ведущий мотив в общении	Основные средства общения
1	Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная)	<b>1–6 мес.</b> Общение с близкими взрослыми обеспечивает выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей	Потребность в доброжелательном внимании взрослого	Личностный: взрослый как ласковый доброжелатель; центральный объект познания и деятельности; источник активной ласки и внимания, не связанный с действиями ребенка	Экспрессивно-мимические операции
2	Ситуативно-деловая (предметно-действенная)	<b>3 мес.–2 года</b> Общение разворачивается в ходе совместной со взрослым ведущей предметной деятельности и ее обслуживает	Потребность в доброжелательном внимании и сотрудничестве	Деловой: взрослый как партнер по игре, помощник, организатор и участник совместной предметной деятельности	Предметно-действенные операции
3	Внеситуативно-познавательная	<b>3–4 года</b> Общение разворачивается на фоне совместной со взрослым и самостоятельной деятельности ребенка по ознакомлению с физическим миром и ее обслуживает	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве и уважении	Познавательный: взрослый как источник познания о внеситуативных объектах, партнер по обсуждению причин и связей в физическом мире	Речевые операции
4	Внеситуативно-личностная	<b>5–7 лет</b> Общение разворачивается на фоне теоретического и практического познания ребенком социального мира и протекает в форме самостоятельных эпизодов	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении при ведущей роли стремления к сопереживанию и взаимопониманию	Личностный: взрослый как личность, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами	Речевые операции

Необходимо понимать, какую форму общения формировать у ребенка «здесь и сейчас». Успешность практического овладения ребенком коммуникативными навыками тесно связана с его ведущей потребностью, мотивом в общении и развитием форм общения с окружающими. Наиболее значимыми средствами общения в младенчестве, раннем и дошкольном возрасте являются следующие основные категории, выделяемые М. И. Лисиной: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые. В онтогенезе экспрессивно-мимические средства коммуникации появляются очень рано, в конце второго месяца жизни: у ребенка появляется «комплекс оживления»; улыбка, приобретающая к этому возрасту статус «социального жеста»; вокализации, выражение лица, а также направление взгляда на взрослого партнера коммуникации с призывом вступить с ним (ребенком) в контакт. В течение первого года жизни экспрессивно-мимические средства являются основными в общении со взрослыми. Исходя из этого, на первых этапах работы с ребенком в спектре аутизма мы устанавливаем контакт и взаимодействие с ним при помощи экспрессивно-мимических средств общения — улыбки, взгляда, мимики, выразительных движений рук и тела. Мы определяем, какие предметно-действенные средства общения использует ребенок — приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки. Эти формы общения дают нам основу, на которой мы выстраиваем по кирпичикам коммуникацию (альтернативную и дополнительную коммуникацию, речевую).

**ПРИМЕР:** Алсу, 3 года, расстройство аутистического спектра (все имена детей в примерах изменены).

Алсу водили в различные центры и детский сад, везде она отказывалась от занятий и контакта с педагогами (кричала, лежала на полу, убегала). В нашем центре кар-

тина была похожая. Мы знали, что девочка способна к предметной деятельности: в кабинете она брала интересные ее игрушки (резала деревянные овощи, катала коляску), но отказывалась от любой совместной деятельности с педагогом. Несколько занятий мы наблюдали за поведением девочки в различных ситуациях (в кабинете с игрушками в присутствии мамы, в сенсорной комнате, в комнате сенсорной интеграции). Мы заметили, что общим для всех ситуаций являлось следующее: время от времени (видимо, когда наступает сенсорная перегрузка, возникает тревога) девочка подходит к маме и обнимает ее — прижимается к ней. Когда мама с девочкой пришли на очередное занятие, педагог подошла к девочке, присела перед ней, чтобы лицо педагога было на уровне глаз ребенка. Девочка узнала педагога, не проявила отказа от такого контакта, но и не выражала явных положительных эмоций. Педагог взяла девочку на руки и понесла ее на второй этаж в кабинет для занятий, девочка отказа не выражала. С этого дня девочка занималась сидя на коленях у педагога, который выступал в роли физического помощника, следовала расписанию занятия, включалась в предлагаемые виды деятельности (пальчиковая гимнастика, игра на музыкальных инструментах, рисование и т. д.), сначала рука-в-руке, потом педагогу нужно было только держать свою руку поверх руки Алсу, не касаясь ее. После курса занятий девочка успешно адаптировалась в группе из 10 детей (приходила на 3 часа), включалась в режимные моменты, групповые и индивидуальные занятия.

В приведенном примере педагоги пытались установить контакт с девочкой на уровне ситуативно-деловой формы общения, но девочка бурно отказывалась от любого взаимодействия. Прорыв случился благодаря тому, что мы отошли на шаг назад, на уровень ситуативно-личностной формы общения, который был актуален для Алсу и который необходимо было пройти, прежде чем перейти к ситуативно-деловому общению (непосредственно занятиям).

### 1.3. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Работая над созданием коммуникативных книг, мы брали за основу многочисленные и разнообразные исследования отечественных ученых, опирающихся на социальную теорию Л. С. Выготского, теорию деятельности А. Н. Леонтьева и теорию речевой деятельности А. А. Леонтьева.

Таким образом, мы выделили основные этапы работы по коммуникативной книге в соответствии с онтогенезом речевой коммуникации (таблица 2).

**Таблица 2**

<b>Основные этапы работы по коммуникативной книге в соответствии с онтогенезом речевой коммуникации</b>
<p style="text-align: center;"><b>1-й ЭТАП</b></p> <p>Цель 1-го этапа: актуализация мотива коммуникации (для чего, с какой целью ребенок будет общаться) — коммуникативного намерения, определение наиболее предпочитаемого предмета, еды, активности для ребенка, что нравится и что не нравится ребенку. Какая самая любимая игрушка ребенка? Какая любимая еда ребенка? От каких физических движений ребенок получает удовольствие?</p> <p>Желание получить конкретный предпочитаемый предмет/активность формирует у ребенка коммуникативное намерение — готовность к коммуникативным действиям, к речепорождению.</p>

## **2-й ЭТАП**

Цель 2-го этапа: формирование смыслового содержания.

На этом этапе ребенок уже знает, что он хочет («о чем он хочет попросить»), но не знает, как попросить. Поэтому на этом этапе мы часто наблюдаем у детей проблемное поведение: истерику, агрессию, самоагрессию и пр.

У ребенка на 2-м этапе уже есть смысл коммуникации, а конкретных слов и синтаксических структур нет. Коммуникативная книга дает ребенку визуальную опору (графические символы), что помогает ему сформировать первые языковые компоненты будущего высказывания, начинает работать механизм перевода смысла на язык значений. Для многих детей, особенно детей с расстройством аутистического спектра, образы — это их первый язык, а слова — второй язык.

***Второй этап включает 3 стадии развития языка и речи.***

### ***1-я стадия: 1 картинка — 1 слово.***

Ребенок учится просить желаемое с помощью указывания на картинку — сначала это одно ключевое слово. Например, ребенок хочет конфету — он указывает на картинку, на которой изображена конфета (сначала ему может быть необходима физическая поддержка взрослого, затем он указывает на картинку самостоятельно).

### ***2-я стадия: 3 картинки — 3 слова.***

Очень быстро мы переходим к простой фразе из 3 слов, например «Я хочу конфету» — ребенок последовательно указывает на соответствующие картинки. Картинки в книге расположены всегда на одном месте, и ребенок быстро запоминает, как построить свое сообщение для того, чтобы попросить желаемое. Так формируется синтаксическая структура языка. Очень часто на этой стадии дети начинают использовать речь — появляется вербальная коммуникация.

### ***3-я стадия: распространенная фраза.***

Предложение распространяется предпочитаемыми свойствами предметов. Например, «Я хочу вкусную, сладкую конфету», «Я хочу желтый пластилин», «Я не хочу горячий суп».

### **3-й ЭТАП**

Цель: формирование диалога.

Коммуникативная книга для указания помогает «высказаться» с помощью визуальных опор, как бы «выводящих наружу» структуру будущей фразы.

#### **Примеры диалогов**

*Ребенок:* — Я хочу играть на планшете.

*Взрослый:* — Сейчас играть на планшете всё (закончили). Сейчас гулять.

*Ребенок:* — Я хочу есть картошку, котлету.

*Взрослый:* — Котлеты нет, сейчас — есть картошку, мясо.

Мясо вкусное.

*Ребенок.:* — Я хочу есть картошку, мясо вкусное.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)