



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Коррекция коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего
дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в
условиях семьи**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:
70 09 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« » 20 г.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ОФ-206-173-2-1
Идрисова Виктория Жамилевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
СПП и ПМ
Шереметьева Е.В.
Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	7
1.1 Понятие «коммуникативно-речевое поведение» в современных теоретических исследованиях.....	7
1.2 Онтогенез формирования коммуникативно-речевого поведения у ребенка дошкольного возраста.....	15
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика ребенка с расстройством аутистического спектра.....	24
1.4 Особенности коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	40
Выводы по первой главе.....	51
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	53
2.1 Методики обследования коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	53
2.2 Состояние коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	64
Выводы по второй главе.....	75
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ.....	77

3.1 Технология коррекции коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи	77
3.2 Анализ эффективности работы по коррекции коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	91
Выводы по третьей главе.....	102
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	104
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	107
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	115

ВВЕДЕНИЕ

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) – это широкий круг расстройств, сопряженных с аномальным поведением, характеризующихся качественными нарушениями социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, стереотипными паттернами поведения, интересов и активности. Группа расстройств аутистического спектра достаточно обширна и разнообразна. В настоящее время отмечается увеличение числа детей с указанным типом дизонтогенеза, что отмечают многие ведущие отечественные и западные специалисты (Ф. Аппе, В.М. Башина, Ф.Р. Волкмар, С. Гринспан, О.С. Никольская и др.).

Отставание в речевом развитии – это одна из главных проблем, с которой обращаются родители ребёнка с РАС к специалистам, это отмечают многие исследователи: Е.Р. Баенская, В.М. Башина, Ф. Волкмар, С. Гринспан, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, С.А. Морозов, О.С. Никольская. Отдельных проблем в вопросе формирования коммуникативных навыков и речи у детей с РАС касались в своих работах многие отечественные и зарубежные специалисты, изучающие проблему аутизма (М. Барбера, А. Биннс, О.Б. Богдашина, Э. Бонди, С.С. Морозова, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, А.В. Хаустов и другие). При этом отмечается недостаточность исследований, посвященных специфике коммуникативно-речевого поведения дошкольников с РАС и высокая заинтересованность практиков в получении эффективных методов и приемов формирования коммуникативно-речевого поведения детей этой категории.

Для осуществления коррекционно-педагогического процесса с детьми с РАС необходимо тесное сотрудничество с семьей воспитывающей ребенка. Семьи, воспитывающие детей с РАС, зачастую оказываются замкнутыми в своей проблеме, им не хватает необходимых

знаний о способах взаимодействия с ребенком и методах его обучения, коррекции поведения детей.

Таким образом, выявляется противоречие между актуальностью проблемы формирования коммуникативно-речевого поведения ребенка с расстройством аутистического спектра и недостаточной степенью разработанности осуществления коррекционной работы данного процесса в условиях семьи.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор темы исследования: «Коррекция коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи».

Объект исследования: коммуникативно-речевое поведение ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования: технология коррекции коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить технологию коррекции коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи.

Гипотеза исследования: в рамках нашей работы мы исходили из предположения, что эффективность процесса формирования коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра будет обеспечена путем разработки технологии, предполагающей осуществление логопедической работы в условиях семьи.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать современную психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме формирования коммуникативно-речевого поведения детей дошкольного возраста.

2. Выявить особенности коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

3. Разработать, апробировать и оценить эффективность технологии коррекции коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Методологическая база исследования:

– идеи о ведущей роли общения в формировании и развитии личности (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн),

– положение о коммуникативно-деятельностном подходе при определении маршрута коррекционной работы (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева),

– представления о расстройстве аутистического спектра, как искаженном типе психического развития, главным проявлением которого являются нарушения коммуникативного характера (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др.).

Методы исследования:

Теоретические методы исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, сравнение, описание, обобщение.

Эмпирические методы исследования: беседа, анкетирование, наблюдение, эксперимент.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что представлен онтогенез формирования коммуникативно-речевого поведения у ребенка дошкольного возраста и проведен анализ общего подхода к пониманию коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана технология коррекции коммуникативно-речевого поведения

ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи.

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе семьи Якуба А., проживающей в городе Челябинске. В исследовании приняли участие один ребенок старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и его семья.

Апробация и внедрение результатов исследования: результаты исследования были представлены:

– в докладах с последующей публикацией на V Всероссийской конференции «Образование магистров: проблемы и перспективы развития» 29-30 ноября 2021 г., Челябинск;

– в участии в конкурсе с последующей публикацией на Международной научно-практической конференции «Опыт прошлого для современной науки о речевых нарушениях», посвящённой 200-летию со дня рождения А. Куссмауля (Финал конкурса «Научно-исследовательский проект», 22.02.2022 г.);

– в докладах с последующей публикацией на IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования» (секция № 28 «Сопровождение семьи особого ребёнка», 25.02.2022 г.).

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Понятие «коммуникативно-речевое поведение» в современных теоретических исследованиях

Исследование коммуникативно-речевого поведения носит междисциплинарный характер и поэтому должно основываться на его комплексном понимании. Для определения понятия «коммуникативно-речевое поведение» следует рассмотреть коммуникативное поведение и речевое поведение по отдельности.

В первую очередь обратимся к термину «поведение», который предвосхищает появление терминов «коммуникативное поведение» и «речевое поведение».

В философии А.И. Липкина, А.Г. Спиркин и М.Г. Ярошевский определяют поведение как «процесс взаимодействия живых существ с окружающей средой». Поведение предполагает способность живых существ «воспринимать, хранить и преобразовывать информацию, используя ее с целью самосохранения и приспособления к условиям существования или (у человека) их активного изменения» [51, с. 43].

Новая философская энциклопедия определяет поведение как «систему внутренне взаимосвязанных действий, осуществляемых каким-либо сложным (обладающим некоторой организацией) объектом; эта система подчиняется определенной логике и направлена на реализацию той или иной функции, присущей данному объекту и требующей его взаимодействия с окружающей средой» [31, с. 46].

В лингвистике С.И. Ожегов определяет поведение как «образ жизни и действий» [41, с. 164].

С.Ю. Головин определяет поведение как «присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью; целенаправленная активность живого организма, служащая для осуществления контакта с внешним миром [10, с. 41].

Разработкой термина «поведение» занимались английские и американские учёные-психологи и физиологи, среди которых Дж.У. Броудес, У. Хантер, К.С. Лешли и др., проводившие экспериментальную работу по изучению поведения животных. Среди отечественных учёных большой вклад в направлении изучения поведения человека внесли И.М. Сеченов, И.П. Павлов и В.М. Бехтерев.

Под «поведением» западные психологи понимали совокупность действий и поступков, доступных внешнему наблюдению (каким образом человек действует в тех или иных ситуациях; манера речи; использование мимических и жестовых проявлений). Учёные разработали теорию бихевиоризма (behaviour – поведение), заключающуюся в концепции «стимул-реакция» (SR – stimulus-reaction), где реакции – то, как человек действует согласно стимулам – внешним раздражителям, поступающим из окружающего мира [16].

Один из основателей бихевиоризма Э. Торндайк полагал, что «под поведением мы понимаем всякую деятельность человека и животного безразлично, выражается ли она в простых, произвольных движениях или же в утонченных мыслях и чувствах. Мы теперь не входим в сравнительную оценку различного рода деятельности, или как будем в дальнейшем говорить, поведения» [56, с. 37].

Бихевиористическая теория поведения трансформировалась в необихевиористскую теорию, которая в своей сути сохранила схему предшественников «SR» (А. Бандура, Б. Скиннер, Э. Толмен, К. Халл).

Необихевиорист К. Халл, рассматривая процесс формирования сложных видов поведения человека и животных через научение, объяснил

физиологические процессы, лежащие в его основе, и гинотетико-дедуктивным путем построил теорию поведения, используя в ней в качестве постулатов соответствующие физиологические процессы, происходящие в организме, и их механизмы. В основе поведения организма, по К. Халлу лежат биологические потребности, которые представляют собой различного рода отклонения от нормальных физиологических состояний равновесия организма и несут в себе угрозу его благополучию. Эти состояния инициируют активность организма или активизируют поведение [16].

В исследовании человеческого поведения значимой является теория «социального научения» американского психолога А. Бандуры. Она заключается в том, что социальное научение происходит посредством осознанного или случайного наблюдения за поведением людей в социуме [2].

Необихевиористы признавали «промежуточные переменные» (SHR, где H «habit» – навык, SFR, где F «physiological need» – физиологическая потребность). Этим понятием обозначались разные переменные: состояние нервной системы, навык, физиологическая потребность, установки, значения, антиципация, или предвосхищение и т.п.).

Таким образом, в рамках нашего исследования мы взяли за основу подход к определению понятия «поведения» в школе необихевиоризма и считаем, что поведение человека обуславливается постоянным взаимным влиянием поведенческих, когнитивных и средовых факторов.

Далее рассмотрим определение понятия «коммуникация» в научной литературе.

В работе М. Кагана коммуникация – есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной [20].

А. Урсул под коммуникацией понимает обмен информацией между сложными динамическими системами и их частями, которые в состоянии принимать информацию, накапливать ее, преобразовывать [57].

Согласно философскому словарю, коммуникация – это категория идеалистической философии, обозначающая общение, при помощи которого «Я» обнаруживает себя в другом [51].

В лингвистике под коммуникацией понимают общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д. Это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности [58].

В психологии Т. Шибутани определяет коммуникацию, как «способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей» [71, с. 89].

А.Б. Зверинцев, А.П. Панфилова понимают коммуникацию, как «специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания» [42, с. 103].

Таким образом, коммуникация в широком смысле – процесс взаимодействия и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию. В узком смысле коммуникация – это речевая коммуникация – общение при помощи вербальных (словесных) и невербальных средств в ситуациях говорения, слушания, письма и чтения.

Термин «коммуникативное поведение» появился сравнительно недавно, в 1989 году его ввел в оборот И.А. Стернин. Попытки описать этот термин были сделаны еще в 70–80-ых гг. XX века А.Н. Крюковым, А.А. Леонтьевым, И.Ю. Марковиной, Н.В. Уфимцевой, которые в своих научных трудах впервые описали национальные особенности коммуникативного поведения разных народов. Под коммуникативным поведением они понимали совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т. д. групп, а также отдельной личности [52].

В лингвистике (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин) коммуникативное поведение определяют, как поведение

(вербальное и сопровождающее его невербальное) и коммуникативные действия личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума [8, 51].

В психологии, Ю.Н. Емельянов [14], напротив, под коммуникативным поведением понимает любое проявление коммуникативной активности индивида, обусловленное фактом реального, предполагаемого или воображаемого присутствия других людей.

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и И.А. Стренин различают следующие виды коммуникативного поведения:

1. Вербальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения, связанных с речевым оформлением, тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях.

2. Невербальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций, регламентирующих требования к используемым в процессе общения невербальным сигналам (жестам, мимике, взгляду, позам, движению, физическому контакту в ходе общения, сигналам дистанции, выбору места общения, расположения относительно собеседника и др.), нормы и традиции использования непроизвольно выражаемых симптомов состояний и отношения к собеседнику, а также совокупность коммуникативно значимых социальных символов, характерных для данного социума [8].

И.А. Стренин [52] выделял четыре нормы коммуникативного поведения: общекультурные, групповые, ситуативные и индивидуальные нормы.

1. Общекультурные нормы коммуникативного поведения принадлежали всем национальным культурам мира. Такие нормы отражают общепринятые правила речевого этикета и культурного общения. Общекультурные нормы коммуникативного поведения применяются в разных ситуациях. Они не зависят от гендерного признака,

возраста, социальной принадлежности, и т. п. Примером могут служить обычные ситуации приветствия и прощания, знакомства, привлечения внимания, извинения, разговора по телефону.

2. Ситуативные нормы зависят от конкретной (например, ограничения по статусу, по составу общающихся людей, по теме общения).

3. Групповые нормы отражают специфику общения, характерную для субкультур, профессиональных культур и социальных групп.

4. Индивидуальные нормы такого поведения отражают индивидуальную культуру и опыт коммуникации отдельного индивида, представляющие собой личностное преломление общекультурных и ситуативных коммуникативных норм в языковой личности.

Также И.А. Стернин [54] выделял продуктивное и рецептивное коммуникативное поведение.

Продуктивное коммуникативное поведение – вербальные и невербальные действия коммуникатора в рамках национальных норм и традиций общения.

Рецептивное коммуникативное поведение – понимание и интерпретация вербальных и невербальных действий собеседника, принадлежащего к определенной лингвокультурной общности [54, с. 93].

Таким образом, мы под коммуникативным поведением будем понимать поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума.

Раскроем понятие «речевое поведение» в рамках междисциплинарного подхода.

Психолингвисты исходят из того, что речеобразование – это процесс творческий и лишь отчасти стандартизованный, и рассматривают речевое поведение как речевую деятельность индивида, когда речь человека

включена в систему речевого поведения (Г.М. Андреева, Т.М. Дридзе, А.С. Золотнякова, А.А. Леонтьев и др.).

В социолингвистике под речевым поведением понимают процесс выбора оптимального варианта для построения социально-корректного высказывания (Л.И. Баранникова, В.Д. Бондалетов, Ю.Д. Дешериев, И.С. Кон, Л.С. Полякова А.Д. Швейцер). В речевом поведении говорящего непосредственным образом аккумулируется и реализуется накопленный социальной группой культурный и речевой опыт, который, в свою очередь, идентифицируется с универсальными характеристиками стереотипного речевого поведения группы, к которой принадлежит человек.

В педагогике, напротив, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин трактуют речевое поведение, как форму взаимодействия человека с окружающей средой, выраженную в речи. Речевое поведение обусловлено «ситуацией, задачей, условиями общения, коммуникативными потребностями, национально-культурной спецификой поведения участников общения». Говорящий или пишущий меняет тактику речевого поведения в зависимости от ситуации общения (официальная/неофициальная), времени, места, социального статуса собеседника или адресата, коммуникативной компетенции [73, с. 24].

В области лингвистики вопросами речевого поведения занимались Т.А. Воронцова, Т.В. Жеребило, В.И. Карасик, М.А. Ковальчукова, Н.И. Формановская.

Н.И. Формановская дала следующее определение речевому поведению – это «лишённое осознанной мотивировки автоматизированное, стереотипное речевое проявление», которое выражается в стереотипных высказываниях, речевых клише, с одной стороны, и в различных сугубо индивидуальных речевых проявлениях данной личности – с другой. Н.И. Формановская строит своё определение на контрасте с речевой деятельностью, при которой речевое проявление мотивировано сознательным целеполаганием. К речевому поведению Н.И. Формановская

относит и невербальные средства коммуникации – жесты, мимика, тональные и фонационные особенности. При этом Н.И. Формановская предлагает рассматривать речевое поведение в контексте социального поведения человека [59, с. 46].

В отличие от Н.И. Формановской такие ученые, как Т.А. Воронцова, Т.В. Жеребило, М.А. Ковальчукова определяют речевое поведение, как «совокупность только речевых ходов или речевых поступков (речевых тактик), совершаемых каждым из участников общения в рамках коммуникативного акта, тем самым исключая из данного определения невербальные средства коммуникации» [16, с. 134].

В свою очередь В.И. Карасик [21] говорит о речевом поведении как о системе поступков: «осознанная и неосознанная система поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека».

В логопедии термин «речевое поведение» рассматривала Р.Е. Левина с целью описания коммуникативных процессов в результате речепорождения и определила данный термин, как «умение перенимать существующие вербальные и невербальные средства общения» [28, с. 143].

Речевое поведение, по мнению Р.Е. Левиной [28], содержит следующие характеристики:

- 1) качество голоса, его громкость;
- 2) манера речи и скорость речи;
- 3) артикуляция (произношение);
- 4) сопровождающие речь (или замещающие её) проявления жестовых, мимических реакций.

Также, по мнению Р.Е. Левиной речевое поведение включает в себя следующие компоненты:

1. Речевая активность.
2. Обучение саморегуляции.

3. Перенимание общеизвестных схем, форм и канонов поведения у взрослого в результате воспитания, обучения, а также в результате общего развития ребёнка и развития его речевых навыков [28].

Итак, мы, вслед за Р.Е. Левиной [28], под речевым поведением будем понимать умение перенимать существующие вербальные и невербальные средства общения у взрослого в результате воспитания, обучения, а также в результате общего развития ребёнка и развития его речевых навыков.

Таким образом, на основе проведенного анализа современных теоретических исследований мы определили, что коммуникативно-речевое поведение – это понимание существующих вербальных и невербальных средств общения и действий собеседника, умение использовать их в процессе коммуникации, а также владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации.

1.2 Онтогенез формирования коммуникативно-речевого поведения у ребенка дошкольного возраста

В данном параграфе рассмотрим особенности формирования коммуникативно-речевого поведения у ребенка дошкольного возраста в онтогенезе.

Многочисленные исследования психического развития младенцев показывают, что коммуникативное поведение у ребенка начинает формироваться примерно с трех месяцев. К моменту перехода от довербального этапа речевого развития к вербальному эта форма поведения приобретает определенный устойчивый поведенческий сценарий (Т.И. Барановская, Е.И. Исенина, М.И. Лисина, Л.С. Пантина).

Дж. Боулби отмечал, что ребёнок уже рождается с определённым поведенческим набором, который и выступает в качестве коммуникации:

плач, крик, улыбка, следование глазами за взрослым и т.д. На первом году жизни ребёнок определяет для себя «фигуру привязанности», конкретного близкого взрослого. В этом человеке ребёнок обнаруживает энергию для дальнейшего развития [5].

Как свидетельствуют многочисленные исследования, младенец уже в первые месяцы после рождения является в определенной степени коммуникативно компетентным и коммуникативно активным (Дж. Брунер, Д. Стерн). Уже в первые месяцы жизни он достаточно избирательно реагирует на определенные изменения внешней среды, используя доступные ему средства. Такой поведенческий феномен, как «комплекс оживления», является яркой иллюстрацией социальной ориентированности младенца, самооценности для него процесса общения.

Согласно исследованиям Е.И. Исениной [19], в полтора месяца младенец начинает смотреть в глаза матери, и она видит, что он ее понимает. С этого момента мать начинает с ним больше играть.

Улыбка малыша наиболее привлекательна для матери. До трех недель жизни улыбка вызывается внутренним состоянием младенца. С конца первого месяца жизни вид именно человеческого лица вызывает у младенца улыбку. А с трех месяцев малыш сам улыбается, чтобы вызвать ответную улыбку.

Крик ребенка сначала также вызывается внутренними причинами: малыш хочет есть, спать, ему неудобно. Этот крик – врожденный, он имеет широкий спектр слышимых частот звуков. В преобразованном крике, появляющемся на третьем месяце жизни, слышно ожидание ответа, это уже не просто крик, а просьба [19].

На протяжении почти всего первого года жизни лепетно-мимические «высказывания» несут преимущественно эмоциональную информацию об изменении его самочувствия. Другой род невербальной информации, которую младенец адресует близким взрослым, по мнению Е.И. Исениной [19], сообщение об удовлетворенности их реакциями на его

«высказывания». В процессе этих форм общения начинают формироваться элементарные представления о сценариях коммуникативного поведения и соответствующие навыки.

Е.В. Шереметьева [68] отмечает, что большая роль в процессе овладения ребенком речью отводится естественной речевой среде семьи и адекватности и своевременности требований семьи.

Анализ данных о специфике взаимодействия в системе «мать–дитя» в довербальный период показывает, что на ранних этапах онтогенеза мать использует нетипичные для обычного общения невербальные средства (по темпу, ритму движениям и др.) (Е.И. Винарская, Е.И. Исенина, М.И. Лисина, С.И. Цейтлин). Это позволяет увеличить вероятность зрительного контакта и создает условия для ведения первичного диалога между матерью и ребенком. С другой стороны, даже самые первые невербальные проявления ребенка имеют для матери или заменяющего его взрослого социальное значение и несут определенный смысл.

Реагируя на невербальные проявления ребенка, мать закрепляет за ними сигнальную функцию, делает эти средства коммуникации знаковыми. В итоге реактивное по характеру поведение ребенка становится активным. Это проявляется в расширении репертуара используемых ребенком сигналов, в увеличении активности ребенка, в возрастании его стремления к общению. Позже появляются символические мимика, жесты, интонация, позы, использование которых основано на культурном, групповом, ситуативном соглашении и невозможно без предварительного обучения [68].

В результате экспериментальной деятельности М.И. Лисиной была обнаружена взаимосвязь между полноценным общением ребёнка и близкого взрослого и высоким уровнем познавательной активности у ребёнка раннего возраста. Взрослый для младенца является не только фигурой привязанности, но и своеобразным пусковым механизмом для развития. «Первоначальный толчок» в развитии, получаемый младенцем

от взрослого выводит его из состояния внутренней «интровертированности», свойственной новорожденным. Тотальный дефицит общения может привести к необратимым процессам в развитии ребёнка, по причине упущения сензитивных периодов развития [30].

С.Ю. Мещерякова [34] установила, что дети первого полугодия жизни, постоянно и активно взаимодействующие со взрослыми, предпочитают видеть человека, его лицо, нежели предмет, и сам предмет становится более интересен, если взрослый проигрывает какой-либо сюжет с игрушкой, прежде чем дать её ребёнку. Это свидетельствует о том, что полноценное речевое поведение ребёнка формируется только в условиях постоянного взаимодействия с человеком.

Как и развитие коммуникативной деятельности в целом, коммуникативное поведение мотивируется потребностной сферой человека. М.И. Лисина [30] выделяет четыре критерия, свидетельствующие о потребности ребёнка в общении:

1. Внимание и интерес ребёнка к взрослому.
2. Эмоциональная реакция ребёнка на появление взрослого.
3. Инициативные действия ребёнка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого.
4. Чувствительное восприятие ребёнком оценки взрослого.

Как и развитие коммуникативной деятельности в целом, коммуникативное поведение мотивируется потребностной сферой человека. М.И. Лисина выделяет четыре критерия, свидетельствующие о потребности ребёнка в общении [30]:

1. Внимание и интерес ребёнка к взрослому, которые проявляются в направленности ребёнка на познание взрослого.
2. Эмоциональная реакция ребёнка на появление взрослого, проявляющаяся в оценке ребёнком взрослого с опорой на знание о взрослом.

3. Инициативные действия ребёнка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого, проявить себя в стремлении получить оценку своим действиям через реакцию взрослого.

4. Чувствительное восприятие ребёнком оценки взрослого, проявляющееся в становлении самооценки ребёнка.

Эти критерии последовательно выстраиваются друг за другом. Первичную сформированность потребности в общении при нормальном речевом развитии можно наблюдать уже к 2 месяцам.

Переход от довербального к вербальному этапу развития начинается с формирования когнитивного и сенсомоторного обеспечения речевых актов. Благодаря этому ребенок овладевает конвенциональными формами звуковой коммуникации с использованием как супrasegmentарных, просодических и сегментарных языковых средств. В этот же период начинают вырабатываться ранние формы речевого общения. Таким образом, в это время закладываются основы нового для ребенка вида деятельности – коммуникативно-речевой, и, соответственно – основы коммуникативно-речевого поведения.

Коммуникативно-речевое поведение имеет сложную структуру. Оно включает оценку коммуникативной ситуации, выбор сценария коммуникативно-речевого поведения с учетом ситуации, использование экстравербальных источников информации (мимическую экспрессию собеседника, социальную ситуацию общения), операции доязыкового (уровень предметно-образных схем по Н.И. Жинкину) и языкового программирования высказывания, планирование и реализацию моторной программы речевых актов (Т.В. Базжина, Е.И. Исенина, Н.И. Лепская, Л.В. Сахарный).

Будучи сложно организованной и имеющей обширный комплекс вербальных и экстравербальных предпосылок и детерминант, коммуникативно-речевое поведение в своем формировании зависит не только от их зрелости, но и от состояния общей способности к

организации деятельности. Поэтому основными языковыми средствами и формальными операциями порождения речи ребенок овладевает раньше и легче, чем относительно зрелыми формами коммуникативно-речевого поведения [19].

Е.В. Шереметьева отмечает, что дети в возрасте 14–22 месяцев способны воспроизводить некоторые выразительные средства, которыми пользуется взрослый, умеют менять свое речевое поведение в зависимости от взятой на себя роли в различных играх и инсценировках [68].

Для речевого поведения ребёнка раннего возраста Р.Е. Левина выделяет следующие характерные черты (которые в значительной степени пересекаются с теорией речевого поведения Н.И. Формановской):

- импульсивность,
- произвольность,
- неподконтрольность [28].

М.И. Лисина выделяет три основные группы средств общения, которые характеризуют коммуникативно-речевое поведение ребёнка дошкольного возраста:

1. Экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации.

2. Предметно-действенные средства общения: локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения; к этой категории средств общения относятся приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта с взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки.

3. Речевые средства общения: высказывания, вопросы, ответы, реплики [52].

Именно в таком порядке средства общения появляются в онтогенезе, являясь основными коммуникативными операциями в дошкольном детстве.

М.И. Лисина [30] выделила в онтогенезе коммуникативной функции речи четыре формы общения ребёнка и взрослого. Эти формы сменяют друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребёнка и влияют на становление у ребенка коммуникативно-речевого поведения:

1. Ситуативно-личностное общение (первые полгода жизни ребёнка). Данная форма общения протекает на той стадии, когда младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, навыками жизнедеятельности, и все его отношения с окружающим миром реализуются благодаря его взаимоотношениям с близкими взрослыми, которые обеспечивают все условия для выживания ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей. Экспрессивно-мимические средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляется общение на данном этапе. В развитом виде данный вид общения выражается у младенца в виде «комплекса оживления», являющегося достаточно сложным видом поведения, который включает такие компоненты как: сосредоточенность, внимательный взгляд в лицо другого человека, улыбку, двигательное оживление и вокализации. Как отмечает С.Ю. Мещерякова [34], появление у ребёнка «комплекса оживления» и начало его использования в своём общении является показателем того, что у ребёнка появляется общение как вид деятельности и сама потребность в общении.

2. Ситуативно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 2 лет). Особенностью этой формы является то, что общение ребёнка со взрослым теперь протекает на фоне практического взаимодействия ребёнка и взрослого. Коммуникативная деятельность также связывается с данным способом взаимодействия. Ребёнок доброжелателен и внимателен, но начинает испытывать необходимость в сотрудничестве взрослого и

совместной практической деятельности с ним. Предметно-действенные операции являются здесь основными. В раннем возрасте ведущими становятся деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Важнейшим приобретением детей раннего возраста следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью.

3. Внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет). Данная форма разворачивается на фоне познавательной деятельности ребёнка, которая направлена на установление взаимосвязей в физическом мире, которые чувственно не воспринимаются. Имеется в виду, что практическое сотрудничество ребёнка и взрослого заменяется «теоретическим» сотрудничеством, предполагающим совместное обсуждение событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире. У ребёнка появляются первые вопросы об интересующих его предметах и взаимосвязях.

4. Внеситуативно-личностная форма общения (от 6 до 7 лет). Данная форма является высшей формой коммуникативной деятельности детей в процессе общения со взрослым. Целью данной формы общения является познание социального мира людей, а не предметного мира вещей. Внеситуативно-личностное общение формируется на основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, и на фоне разнообразной деятельности: игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым. Ведущие мотивы на этом этапе – личностные, а средства общения – личностные [30].

По аналогии с развитием общения между взрослым и ребёнком, выделяют также и этапы формирования общения между сверстниками:

1. Эмоционально-практическое общение со сверстниками (от 1 до 4 лет). Этот этап связан с появлением интереса детей друг к другу, повышением внимания к деятельности друг друга, также появляются

желание и попытки привлечения внимания сверстников к себе и своей деятельности, также желание вызвать ответную реакцию. Ведущее место на данном этапе принадлежит подражанию детей друг другу, что, как раз, и вызывает ответные реакции со стороны сверстников. Подкрепление положительной реакцией и поддержкой своих действий со стороны сверстника способствует развитию индивидуальности, самовыражения ребёнка. Эмоционально-практическое общение является ситуативным по содержанию и средствам.

2. Ситуативно-деловая (от 4 до 6 лет). В данном возрастном периоде у детей ведущее место занимает ролевая игра, а сверстник, как участник общения, становится для ребёнка более привлекательным, чем взрослый. Деловое сотрудничество становится главным содержанием общения на данном этапе. У детей появляется потребность в сотрудничестве, которая становится главной на данном этапе развития общения между сверстниками. Наряду с этим у ребёнка появляется потребность в признании и уважения со стороны сверстника. Речевое общение на данном этапе становится преобладающим средством общения. Дети начинают активно разговаривать между собой, но их речь всё ещё остаётся ситуативной, несмотря на то, что в общении со взрослым начинают возникать внеситуативные контакты.

3. Внеситуативно-деловая форма общения (от 6 до 7 лет). На данном этапе значительно возрастает число внеситуативных контактов, однако они имеют место, преимущественно, в процессе совместной деятельности, как и на предыдущем этапе. На данном этапе у детей формируется дружеское отношение друг к другу. Это связано с тем, что на данной ступени развития общения, ребёнок уже не воспринимает сверстника только как средство для самоутверждения, но и начинает видеть в нём отдельную самостоятельную личность [30].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что активное формирование внеситуативно-познавательной и внеситуативно-

личностной форм общения создает у ребенка потребность в овладении более содержательными, произвольно контролируемыми и организованными стратегиями вербальной коммуникации.

Таким образом, коммуникативное поведение у ребенка начинает формироваться примерно с трех месяцев в период довербального этапа развития детской речи. На вербальном этапе начинается становление основ коммуникативно-речевого поведения. К семи годам речь становится полноценным средством коммуникации, у ребенка формируется коммуникативно-речевое поведение при условии здорового психического и интеллектуального развития и при условии нормального речевого и социального окружения.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика ребенка с расстройством аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра – это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [9, с. 32].

Причины появления расстройств аутистического спектра и масса других фактов на сегодняшний день остаются неясными. Ученые смогли выделить несколько факторов риска, хотя цельной картины механизма развития данной патологии еще нет. Имеет место фактор наследственности: согласно статистике, среди родственников ребенка с аутизмом есть по крайней мере 3-6 % людей с такими же расстройствами. Это могут быть так называемые микросимптомы аутизма, например, стереотипное поведение, снижение потребности в социальном общении. Ученым даже удалось выделить ген аутизма, хотя его наличие не является 100 % гарантией развития отклонений у ребенка. Считается, что

аутистические расстройства развиваются при наличии комплекса разных генов и одновременном воздействии факторов внешней или внутренней среды. К причинам можно отнести структурные и функциональные нарушения головного мозга. Благодаря исследованиям удалось выяснить, что у детей с подобным диагнозом часто изменены или уменьшены лобные отделы коры головного мозга, мозжечок, гиппокамп, срединная височная доля. Именно эти части нервной системы отвечают за внимание, речь, эмоции (в частности, эмоциональную реакцию при совершении социальных действий), мышление, способности к обучению. Было замечено, что довольно часто беременность протекает с осложнениями. Например, имело место вирусное поражение организма (корь, краснуха), тяжелый токсикоз, эклампсия и прочие патологии, сопровождающиеся гипоксией плода и органическими поражениями мозга. С другой стороны, этот фактор не является универсальным – множество детей после тяжелой беременности и родов развиваются вполне нормально [9, с. 49].

По Международной классификации болезней 10-го пересмотра спектр аутистических расстройств помещен в класс «Психические расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития». По данным МКБ-10 в аутистические синдромы входят:

- детский аутизм (F84.0),
- атипичный аутизм (F84.1),
- синдром Ретта (F84.2), другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3),
- гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4),
- синдром Аспергера (F84.5).

В новой Международной классификации болезней 11-го пересмотра расстройства аутистического спектра помещены в новую рубрику «Нейроонтогенетические расстройства», в которую входят в которую входят:

– расстройства аутистического спектра без нарушения интеллектуального развития и с легким или без нарушения функционального языка (6A02.0),

– расстройства аутистического спектра с нарушением интеллектуального развития и с легким или без нарушения функционального языка (6A02.1),

– расстройства аутистического спектра без нарушения интеллектуального развития и с нарушениями функционального языка (6A02.2),

– расстройства аутистического спектра с нарушением интеллектуального развития и с нарушениями функционального языка (6A02.3),

– расстройства аутистического спектра без нарушения интеллектуального развития и отсутствие функционального языка (6A02.4),

– расстройства аутистического спектра с нарушением интеллектуального развития и с отсутствием функционального языка (6A02.5),

– другие уточненные расстройства аутистического спектра (6A02.Y),

– расстройства аутистического спектра, неуточненные (6A02.Z).

По классификации К. Гилберта и Т. Питерса в РАС входят:

– классический аутизм или синдром Каннера,

– синдром Аспергера,

– детское первазивное (дезинтегративное) расстройство,

– другие, похожие на аутизм заболевания, аутичные состояния [9, с. 137].

В DSM-V взамен существовавших в DSM-4 диагнозов аутизма, синдрома Аспергера, дезинтегративного расстройства детского возраста и неуточненного расстройства общего развития появляется категория «расстройства аутистического спектра». Все прежние диагнозы

прекращают свое существование в качестве самостоятельных и объединяются в единую категорию. Еще одной инновацией новой систематики аутизма стал пересмотр диагностических критериев заболевания. В DSM-V, вместо применявшейся в МКБ-10 и DSM-IV оценки классических симптомов аутизма отдельно в трех субсферах, введена группировка с выделением двух сфер нарушений – дефицита социального общения и ограниченных, повторяющихся форм поведения.

Диагностические критерии РАС в DSM-V дополнительно предусматривают выделение гипер- и гипоактивности сенсорного восприятия и квалификацию необычных сенсорных интересов в окружающем мире. Вводится ранее отсутствовавшая оценка тяжести РАС, выделяются диагностические категории «нуждающихся в поддержке», «нуждающихся в существенной поддержке» и «нуждающихся в очень существенной поддержке».

В рамках нашего исследования также рассмотрим клиническое описание пяти основных проявлений расстройств аутистического спектра, составленных на основе катamnестического наблюдения за пациентами с группой исследователей (Е.Е. Балакиревой, М.В. Ивановым, А.В. Куликовым, А.А. Коваль-Зайцевым, Л.А. Лусс, Е.В. Макушкиным, Н.В. Симашковой):

- синдром Аспергера (F84.5),
- детский психоз (F84.02),
- синдром Каннера (F84.01),
- атипичный аутизм синдромальный (F84.11),
- атипичный детский психоз (F84.12).

1. Клинико-социальная модель пациента с синдромом Аспергера (F84.5).

Для детей данной группы характерны следующие признаки: расстройства, сходные с аутизмом, так называемый мягкий вариант

аутизма; двигательные дисфункции (специфические расстройства развития моторной функции), сохранные интеллект и речь.

Эволютивно-конституциональный синдром Аспергера является врожденным заболеванием, но проявляется у пациентов обычно в ситуациях интеграции в социум (посещение детского сада, школы). Дети имеют отклонения в социальных коммуникациях, невербальном поведении (жесты, мимика, манеры, зрительный контакт), не способны к эмоциональному сопереживанию. У них наблюдается раннее речевое развитие, богатый речевой запас, хорошее логическое и абстрактное мышление. Коммуникативная сторона речи страдает, они говорят без учета ситуации, не слушают собеседника, нередко ведут беседу с самим собой, для них типичны своеобразные отклонения интонационного оформления речи, необычные речевые обороты.

Дети с синдромом Аспергера не умеют устанавливать контакты со сверстниками, не соблюдают дистанции, не понимают юмора, реагируют агрессией на насмешки, не способны к эмоциональному сопереживанию [48].

2. Клинико-социальная модель пациента с синдромом Каннера (F84.01).

У детей данной группы отмечаются проявления аномалии и задержки в развитии в возрасте до 3 лет, специфические клинические нарушения отмечаются во всех трех сферах — социальном взаимодействии, функциях общения и поведения, выявляются ограниченное, стереотипное монотонное поведение и интересы. Классический детский аутизм – синдром Каннера – является врожденной формой аутизма и характеризуется наличием «триады симптомов аутизма»: нарушений социального взаимодействия и общения, а также стереотипного поведения.

Рецептивная и экспрессивная речь развивается с задержкой: отсутствует жестикуляция, гуление и лепет бедные. Первые слова (в форме

эхолалий, повторов последних и первых слогов слов) появляются на 2-4-м году жизни. Больные произносят их напевно, то четко, то смазанно. Словарный запас пополняется медленно, после 3-5 лет появляются короткие фразы-штампы, преобладает эгоцентрическая речь. Дети с синдромом Каннера не способны к диалогу, пересказу, не используют личные местоимения. Коммуникативная сторона речи практически отсутствует. Дефицит взаимной коммуникации проявляется также в отсутствии игры-имитации, творческой игры со сверстниками.

Крупная моторика угловатая с двигательными стереотипиями, атетозоподобными движениями, ходьбой с опорой на пальцы ног, мышечной дистонией. Эмоциональная сфера развивается с большой задержкой, отсутствует реакция оживления на попытки родителей взять их на руки (при выраженном симбиозе с матерью), не формируется различие своих и чужих. Комплекс оживления возникает спонтанно, в рамках аутистических интересов, и проявляется общим двигательным возбуждением. Нарушена инстинктивная деятельность в форме расстройства пищевого поведения, инверсии цикла сон – бодрствование. Психическая деятельность обеднена, стереотипна с симптомами тождества и отсутствием подражания. У детей не формируется абстрактное мышление. При выраженном отставании в развитии высших психических функций отмечается диссоциация, дезинтеграция внутри отдельных сфер психической деятельности.

Аутизм при синдроме Каннера в тяжелой форме сохраняется на протяжении жизни, тормозит психическое развитие ребенка. Характерные для аутизма специфические проявления дефекта сохраняются. Когнитивные нарушения отмечаются с первых лет жизни. К пубертатному возрасту интеллект в 75 % случаев снижен ($IQ < 70$) [48].

3. Клинико-социальная модель пациента с детским психозом (F84.02).

Для таких детей характерны аномалии и задержки в развитии, проявляющиеся у ребенка в возрасте до 3 лет; специфические диагностические черты в трех сферах: социальном взаимодействии, функциях общения и поведения; ограниченное, стереотипное монотонное поведение и интересы; неспецифические проблемы, такие как фобии, возбуждение, расстройства сна и приема пищи, вспышки раздражения и направленная на себя агрессивность.

При данной форме расстройств аутистического спектра болезнь развивается в первые 3 года жизни ребенка, с пиком заболевания от 1,5 до 2 лет. Выраженность аутизма по шкале CARS составляет 37-45 баллов.

Кататонические проявления носят «гиперкинетический» характер (бег по кругу, вдоль стены, из угла в угол, подпрыгивания, раскачивания, карабканье вверх, атетоз, потряхивания кистями, ходьба с опорой на пальцы ног, изменчивый мышечный тонус), что соответствует «умеренной» и «тяжелой кататонии».

Моторное возбуждение сопровождается негативизмом. Дети не замечают окружающих, часто «сохраняют собственную территорию», в случаях нарушения границ возникают тревога, агрессия, плач, отторжение коммуникации. Речевое развитие в активном периоде болезни останавливается [48].

На выходе из состояния у детей в клинической картине наряду со специфическими симптомами аутизма появляются неспецифические проявления. Присоединяются расстройства пищевого поведения в виде искажения пищевого инстинкта, особой чувствительности к новым видам пищи, имеющим неоднородную консистенцию. Детям свойственны также стереотипные влечения (удерживание стула, задержка мочи), патологические привычные действия (сосание пальцев, онихофагия, трихотилломания, яктация). Достаточно часты кататонические нарушения. Тяжелый аутизм приостанавливает онтогенетическое развитие пациента в

остром периоде течения болезни на протяжении 2-3 лет, способствуя формированию «нажитой» задержки психоречевого развития.

В ремиссии дети не могут усидеть на месте, крутятся на стуле во время занятий, совершают импульсивные поступки. Избыточная однообразная двигательная активность сочетается с нарушениями внимания. На данном этапе болезни (при первичном обращении к врачу) часто диагностируют «гиперкинетическое расстройство». В ходе проведенной абилитации/реабилитации к 7-9 годам гиперкинетические проявления купируются. При эмоциональном напряжении возникает мимолетный «комплекс оживления» со стереотипными движениями, который удается прервать замечанием, переключением на другие виды движений.

Дети испытывают трудности коммуникации в построении полноценного диалога, навязывают окружающим свое мнение. Нажитая неравномерная задержка развития в большинстве наблюдений смягчается и преодолевается на фоне своевременно назначенной психофармакотерапии и немедикаментозной коррекции. Постепенно уменьшается дефицит в эмоциональной сфере. Сохраняется легкий когнитивный дизонтогенез при сохранном интеллекте (IQ у всех больных >70). Выраженность аутизма смягчается до 33-36 баллов, что соответствует «легкому/умеренному» аутизму по шкале CARS. Возрастной фактор и факторы развития (положительные тенденции онтогенеза), реабилитация способствуют благоприятному исходу («практическое выздоровление» – в 10 % случаев; «высокофункциональный аутизм» – в 50 %, регрессиентное течение болезни – в 40 %) [48].

4. Клинико-социальная модель пациента с атипичным аутизмом синдромальным (F84.11).

Это расстройство сходно с F84.0, однако отсутствует хотя бы один из обязательных диагностических критериев: достаточно отчетливые нарушения социального взаимодействия, ограниченное, стереотипное,

повторяющееся поведение, признаки аномального и/или нарушенного развития проявляются в возрасте после 3 лет. Атипичный аутизм синдромальный сопровождается тяжелым специфическим расстройством развития рецептивной речи или умственной отсталостью, наличие или отсутствие которой обозначается четвертым знаком.

Аутистические нарушения наблюдались в среднем у 60% больных с синдромом Мартина-Белл и были максимально представлены в младшем школьном возрасте, начале пубертата. В дальнейшем в подростковом возрасте ведущими в клинической картине становятся симптоматика умеренной умственной отсталости и соматическая патология.

При полной мутации гена FMR1, расположенного в длинном плече хромосомы X, происходит увеличение количества тринуклеотидных CGG повторов (>200), что приводит к метилированию промотора этого гена и полному отсутствию белка FMRP у лиц мужского пола.

У людей с полной мутацией гена наблюдаются когнитивные нарушения, эпилептические приступы, стереотипное поведение, трудности коммуникации и социального взаимодействия, высокая социальная тревожность, робость, избегание зрительного контакта, ускоренный темп речи с многочисленными повторами и запинками, а также эхолалиями, возбуждением, гиперактивностью с дефицитом внимания, гиперчувствительность к сенсорным стимулам. В зависимости от количества белка специфический поведенческий фенотип у людей с FXS проявляется в разной степени [48].

5. Клинико-социальная модель пациента с атипичным детским психозом (F84.12).

Это расстройство по клиническим проявлениям также сходно с F84.0, однако отсутствует хотя бы один из обязательных диагностических критериев: достаточно отчетливые нарушения социального взаимодействия; ограниченное, стереотипное, повторяющееся поведение; тот или иной признак аномального и/или нарушенного развития

проявляется в возрасте после 3 лет; выраженные неспецифические проявления.

Атипичный детский психоз преимущественно возникает у детей с тяжелым специфическим расстройством развития рецептивной речи. В клинической картине атипичного аутизма наряду с ключевыми симптомами аутизма наблюдаются неспецифические кататонические проявления. Манифестирует заболевание на 3-5-м году жизни и достигает «крайне тяжелого» аутизма (50-60 баллов по шкале CARS) на пике заболевания. Отмечаются гипокинетические и гиперкинетические проявления. Дети периодами «замирают» в однообразных позах, ложатся на пол, «сползают» по мебели, затем вновь продолжают двигаться. В кистях рук отмечаются однообразные движения древнего архаического руброспинального и стриопалидарного уровня: «моющего», складывающего, потирающего типов, битье по подбородку, взмахи руками, «как крыльями». Кататонические проявления сопровождаются регрессом высших психических функций: речи, моторики (с частичной утратой ходьбы), игры. Неспецифические поведенческие проявления: агрессия, аутоагрессия, расстройство пищевого поведения, вплоть до «пикацизма», утрата навыков опрятности сохраняются в течение 1,5-2 лет. В целом длительность атипичного детского психоза составляет 4,5-5 лет.

В терапевтических ремиссиях, обычно низкого качества, сохраняется тяжелый аутизм (42-52 балла по шкале CARS), кататония с резидуальными стереотипиями. Нарастают астения, когнитивный дефицит. В 3/4 случаев к 5-6 годам формируется речь. Преобладает конкретное мышление, абстрактные формы познания недоступны, эмоциональная сфера развивается с задержкой. Обострения возникают спонтанно или после соматических провокаций в структуре атипичного психоза с усилением вышеописанных «неспецифических проявлений».

Клинико-психологическая картина аутистических расстройств может принимать разные формы – от неговорящего дезадаптированного ребенка с

низким уровнем интеллекта до избирательно одаренного с интересами к отвлеченным областям знаний и «взрослой» речью [48].

К.С. Лебединская и О.С. Никольская [26] рассматривают аутизм как аффективное нарушение и выделяют четыре группы аутичных детей в зависимости от тяжести и характера аутизма, степени дезадаптации ребенка и возможностей его социализации в соответствии с уровневой системой аффективной регуляции. Степень аутистического дизонтогенеза наиболее выражена у первой группы и наименее заметна у четвертой.

В первой группе аутизм предстает как полная отрешенность от окружающего, дети не вступают в активное взаимодействие с окружающей средой, не защищаются, а ускользают, отгораживаются от внешнего мира.

Во второй группе аутизм проявляется как активное отвержение мира. Дети кажутся наиболее страдающими, часто испытывают физический дискомфорт, могут быть избирательны в еде, отягощены страхами. Для их речи характерны эхоталии, штампы.

У третьей группы детей аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями. Дети стереотипно воспроизводят ситуации пережитого страха или дискомфорта. Могут демонстрировать избирательный интерес в какой-то области, обладают правильной, развернутой речью. Главная проблема для них – это гибкое взаимодействие со средой, диалог с людьми. Адаптация этих детей более успешна.

Аутизм детей четвертой группы наименее глубок. Он выступает как трудности общения с миром и людьми. Они нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке близких, в одобрении и ободрении со стороны взрослых. При адекватном коррекционном подходе имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации [13].

С.А. Морозов [36] считает, что природа основного нарушения в структуре расстройств аутистического спектра является нарушение общего, в том числе психического тонуса, присоединяясь к концепции

В.В. Лебединского. Основными проявлениями недостаточности тонических процессов при аутизме считаются:

– быстрая пресыщаемость – механизм, ограничивающий взаимодействие с окружающим и любую деятельность,

– трудная переключаемость, ригидность тонических процессов.

При признаках аутистического развития особенно ярко может проявляться нарушение глазного контакта. Наиболее характерным является взгляд мимо лица или «сквозь» лицо взрослого. Сроки появления первой улыбки у большинства аутичных детей соответствуют норме. Однако она не столько адресуется человеку, сколько возникает в ответ на приятную для ребенка сенсорную стимуляцию (тормошение, яркий орнамент на халате матери и т.д.). Отмечается запаздывание комплекса оживления, который возникает спонтанно, не в коммуникативной ситуации, а как реакция на какой-то неодушевленный стимул.

В процессах восприятия обнаруживаются черты неравномерности, парциальное. Так, например, в зрительном восприятии на первый план выходит не целостный зрительный образ, а его отдельные компоненты – цвет, форма, размер: тонко оценивая оттенки цветов, ребенок к другим параметрам относится формально, а иногда и вообще их игнорирует, не замечает. Многие люди с аутизмом сообщают, что они видят отдельные детали, которые им приходится потом складывать в целостный образ, что для некоторых оказывается вообще недоступным: картина окружающего мира получается разорванной, фрагментарной.

Представляет интерес интеллектуальное развитие детей с аутизмом, главные особенности которого – своеобразная неравномерность, парциальность развития. Например, справляясь с заданиями абстрактного характера, ребенок затрудняется в выполнении такого же по сложности задания, но имеющего минимальное конкретное насыщение социального характера.

В мышлении визуальное преобладает над вербально–логическим. Мыслительные процессы замедлены, т.к. уходит много времени на формирование зрительного образа того, что слышат, на создание «видеокартины» [36].

Специфично по своим особенностям развитие памяти у аутичных детей. Большинство авторов обращает внимание на высокий уровень развития памяти у аутичных детей. Между тем отмечается избирательность в развитии их памяти, склонность к запоминанию только аффективно значимых событий и предметов. Отмечается доминирование механической памяти, недостаток логической памяти. Причина механичности запоминания в автономности развития отдельных психических функций, в том, что у детей с аутизмом слово находится за пределами семантического поля и не связано с конкретным предметом [14, с. 17].

Для поведения аутичного ребенка характерен феномен тождества, проявляющийся в стремлении к сохранению привычного постоянства, в противодействии любым изменениям в окружающем. В некоторых случаях это противодействие обнаруживает себя активно, т.е. ребенок пытается непосредственно устранить элемент новизны, но иногда в силу характера самих этих изменений, глубины расстройств или возрастных особенностей реакция оказывается пассивной и внешне может проявиться в беспокойстве, страхах, агрессии и самоагрессии.

Феномен тождества обнаруживает себя также в разнообразных, отличающихся большой стойкостью стереотипиях: многократном возобновлении одних и тех же движений, и действий, от самых простых (раскачивание, потряхивание руками) до сложных ритуалов; стремлении к жесткому постоянству в бытовых привычках (пища, посуда, одежда, прогулки, книги, музыкальные произведения и т.д.); повторении тех же звуков, слов; обнюхивании и облизывании иногда совершенно неподходящих для этого предметов и т. п.

Стереотипность проявляется и в игре: для таких детей очень типично однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий, выкладывание горизонтальных рядов из чего угодно — кубиков, пуговиц, монет, вплоть до использования неигровых предметов. Игрушки если и употребляются, то чаще не по назначению (например, ребенок крутит колесико у перевернутой машины). Дети с аутизмом любят переливать воду, играть с сыпучими материалами, но, играя в песочнице, аутичный ребенок не станет строить песочный город или лепить из песка куличики, а будет просто пересыпать его. Тенденция дополнительной аутостимуляции приятными впечатлениями проявляется в стремлении к стереотипным способам извлечения приятных вестибулярных, тактильных, проприоцептивных ощущений. Ребенок может потряхивать руками, скрипеть зубами, кружиться на месте, раскачиваться, онанировать.

Страхи, обусловленные нарушением привычной обстановки, трудностями адаптации к окружающему миру, общей особенностью которых являются сила, стойкость, труднопереносимость. Страхи могут быть диффузными, неконкретными, а могут быть дифференцированными, ребенок может испытывать страх в связи с конкретными ситуациями, бояться каких-то вещей, звуков, цвета, запаха;

Особенности моторики во многом связаны со стремлением к стереотипным движениям и действиям. Общая моторика может быть хуже развита, чем мелкая. Некоторые дети лучше выполняют сложные движения, нежели более легкие. В каких-то случаях движения являются угловатыми, вычурными, несоразмерными по силе и амплитуде. Некоторые дети в произвольных движениях проявляют поразительную ловкость, однако произвольные движения отличаются низким уровнем техники [27, с. 29].

Приводимые разными авторами (В.М. Башина, К.С. Лебединская, У.А. Мамохина, О.С. Никольская, Н.В. Симашкова) характеристики своеобразия речевого развития аутичных детей многочисленны, но в

основном сходны. Среди этих особенностей наиболее распространены следующие:

- мутизм (отсутствие речи) значительной части детей,
- эхολалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные (т.е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время) и смягченные (сказанное другим человеком несколько видоизменяется: добавляются или переставляются отдельные слова, меняются некоторые флексии и т.п.), иногда эхολалии могут нести коммуникативную нагрузку, что является хорошим прогностическим признаком в плане речевого развития,

- обилие слов и фраз-штампов, фонографичность речи («попугайность»), что при нередко хорошей памяти создает иллюзию развитой речи,

- отсутствие в речи обращений, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо),

- автономность речи,

- позднее появление личных местоимений и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», о других – иногда «я»),

- нарушения семантики различного вида – метафорическое замещение, расширение или чрезмерное сужение толкований значений слов, неологизмы,

- искажения грамматического строя речи, дефекты звукопроизношения,

- расстройства просодических компонентов речи [26].

Таким образом, подводя итоги, можно сказать, что понятие «расстройство аутистического спектра» включает в себя спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях. Нарушения такого спектра приводят к общественной дезадаптации, к искажению поведения. РАС включает в себя классический

аутизм или синдром Каннера, синдром Аспергера, детское персизивное расстройство и другие, похожие на аутизм заболевания – аутичные состояния. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра сводится к следующим критериям: качественные нарушения в сфере социального взаимодействия, качественные нарушения способности к общению, ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.

1.4 Особенности коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Ребенку с расстройством аутистического спектра присущи особенности коммуникативно-речевого поведения, которые мы рассмотрим в данном параграфе.

В первую очередь опишем особенности понимания и использования невербальных средств коммуникации у ребенка с расстройством аутистического спектра.

Согласно данным многих исследователей (М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Ю. Фриз и др.), коммуникативное поведение ребенка с расстройством аутистического спектра характеризуется недоразвитием в целом и искаженностью их компонентов, в частности, их структура, наполнение и проявления в коммуникативной деятельности неадекватны как календарному возрасту, так и социальной ситуации. Также у ребенка с РАС в большинстве случаев можно отметить не отсутствие, а выраженную искаженность коммуникативной потребности либо её недостаточную сформированность. качественную и количественную неадекватность как календарному возрасту в целом, так и ситуации, в частности [38, с. 134].

Как отмечает М.Ю. Веденина, О.С. Никольская [37] нарушением речевого развития ребенка с расстройством аутистического спектра предшествуют трудности развития невербальной коммуникации. В раннем возрасте гуление и лепет могут быть мало выражены, и часто отличаются по звучанию от обычных детских. Кроме того, ребенок больше играет звуками сам и меньше чем в норме использует их в общении. Уже до года дети мало пользуются жестами, мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту.

В дошкольном возрасте у ребенка с РАС также продолжают наблюдаться нарушения формирования средств невербальной коммуникации. Мимика, жестикация, интонация, как правило, не поддерживают коммуникацию. Вокализации аутичных детей носят необычный оттенок, у говорящих детей неестественные ударения и интонации, в то время как интонационный компонент необходим не только для отражения эмоционального состояния, но он также включает в себе коммуникационные функции. К примеру, обозначает тему, отношение, утверждение, вопрос, подчеркивает значение внутри фразы, помогает слушателю не терять нить беседы, объединяет высказывания в одно целое.

При РАС нарушения контакта и эмоциональные нарушения считаются следствием отсутствия выраженных, социально проявленных коммуникативных мотивов. Отношение к близким, чаще всего безразлично для ребенка, он не проявляет эмоциональной реакции на их присутствие или отсутствие. В раннем возрасте у таких детей отмечается задержка узнавания матери. У них нет движения на встречу и позы готовности, когда их берут на руки, поздно появляется социальная улыбка.

Если в норме к 3 месяцам у ребенка возникает устойчивый «комплекс оживления» – это предвосхищение ребенком ситуации контакта, в которой он становится его активным инициатором, требует внимания, эмоциональной активности взрослого (в таких случаях ребенок тянет ручки в сторону взрослого), то данные проявления эмоциональности не являются характерными для детей с РАС. Когда мать ребенка с РАС держит его на руках, ребенок, как правило, чувствует себя дискомфортно. Это проявляется в том, что ребенок не принимает позу готовности, заметно его безразличие к контакту, ощущается его напряжение, или даже присутствует сопротивление [9].

Встречается другой тип развития, когда даже кратковременное отсутствие матери вызывает сильное беспокойство, ребёнок не переносит разлуку. Н.В. Коробенко [23] отмечает, что речь идёт не о разных типах

реагирования, а о смене эмоционального безразличия сверхпривязанностью, «слитностью» с матерью или, в редких случаях, другим членом семьи.

В норме к концу первого года жизни у детей наблюдается «страх чужого». У ребенка с РАС во многих случаях данный страх отсутствует, что обусловлено недостаточно развитой эмоциональной связью и разработкой индивидуальных стереотипов коммуникации с близкими людьми. Ребенок с РАС может одинаково безразлично сидеть на руках, как у знакомых, так и у посторонних людей.

Недостаточность в установлении эмоционального контакта с окружающими у ребёнка с РАС признаётся врождённой (Е.Р. Баенская, М.Ю. Веденина, И.А. Костин, М.М. Либлинг, О.С. Никольская). Ученые указывают на разные формы возникающих у ребёнка данных трудностей: недостаток сопереживания, непонимание чувств, намерений других людей и эмоционального подтекста ситуации, безразличие к людям («экстремальное одиночество»), гиперчувствительность, тормозимость в контактах, непереносимость взгляда, голоса и прикосновения [39, с. 42].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра характерно нарушение понимания и бедность использования экспрессивно-мимических и предметно-действенных невербальных средств коммуникации.

Далее перейдем к характеристике особенностей понимания и использования вербальных средств коммуникации ребенком с расстройством аутистического спектра.

С.А. Морозова [35] отмечает, что нарушения вербальной коммуникации проявляются в виде невозможности использовать речь для общения. Речь аутичных детей часто носит некоммуникативный характер, особенно затруднено инициирование коммуникации.

В исследовании А.В. Костюк [25] отмечается, что у ребенка с расстройством аутистического спектра имеется дефицитарность базовых навыков речевого поведения, которые обеспечивают дальнейшее формирование коммуникации с помощью простых вербальных оперантов, а затем и с помощью сложных. Чем старше становится ребенок, тем все более разнообразнее и сложнее его деятельность, тем все более высокие требования предъявляют окружающие к его вербальному поведению. Взрослые и сверстники ожидают от ребенка дошкольного возраста быстрого реагирования на изменения окружающего мира, быстрого реагирования на коммуникативно-речевое поведение взрослых, быстрый отбор языковых и речевых средств с учетом того вербального операнта, который, в соответствии с их ожиданиями, будет использовать ребенок. Что касается ребенка с РАС, то у него отмечена дефицитарность становления всех базовых навыков вербального поведения, что в дальнейшем негативно отражается на спонтанности процесса овладения простыми вербальными оперантами и затрудняет процесс обучения речевому поведению.

Также важно сказать о речевом развитии ребенка с расстройством аутистического спектра.

К. Гилберг, Т. Питерс отмечают, что к двум годам у ребенка с РАС обычно словарный запас менее 15 слов, слова появляются и исчезают, жесты не развиваются: присутствуют несколько указывающих на объект жестов. У других детей речь продолжает развиваться, хотя у многих может надолго оставаться эхολаличной, свернутой (телеграфный стиль), с трудностями освоения первого лица. Ребенок не обращается прямо, но может выразить свое желание или отказ во втором, в третьем лице («хочешь», «хочет», «не хочешь», «не можешь»), в инфинитиве («накрыть»), называя себя по имени («Саша устал»). И, если в одних случаях характерна особая задержка речевого развития, то в других по

формальным показателям оно может идти ускоренно, но это не отменяет проблем коммуникации [9].

К.С. Лебединская, О.С. Никольская отмечая особенности речи детей с РАС первых двух лет жизни выделили четыре основные их особенности:

- 1) некоммуникативность речи;
- 2) ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим, и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;
- 3) часто наличие своеобразной вербальной одаренности;
- 4) мутизм или распад речи [27].

К.С. Лебединская [26] в ходе своих наблюдений приводит статистические данные о развитии речевой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра. Ею было установлено, что у детей с РАС, у 21% наблюдаемых, выявлены нарушения импрессивной речи: слабость или отсутствие реакции на речь, предпочтение тихой шепотной речи, непонимание словесных инструкций. У 49 % исследуемых детей выявлены нарушения экспрессивной речи: отсутствие или запаздывание фаз гуления, лепета, их неинтонированность, запаздывание или опережение появления первых слов, их эхολалический характер, необращенность к человеку, необычность, малоупотребительность, плавающие слова.

В части наблюдений имелся регресс речи на уровне отдельных слов. Наблюдалось запаздывание или опережение появления фраз; их необращенность к человеку; преобладание фраз эхολалических, комментирующих, аутокоманд, эхολалий-цитат, эхολалий-обращений, эхολалий-формул, отставленных эхολалий. Характерной была склонность к вербализации: игра фонетически сложной, аффективно насыщенной речью; неологизмы, монологи аутодиалоги; слова-отрицания. Наблюдалась склонность к декламации, рифмованию, интонационной акцентуации ритма. Наличие хорошей фразовой речи диссоциировало с отсутствием

местоимения я. В части наблюдений отмечался регресс уже на уровне фразовой речи.

Если речь у ребенка с РАС сформирована, то она часто не используется в диалоге спонтанно, а также, в соответствии с ее функциональным значением. Основным недостатком заключается в семантическом нарушении, проявляющемся в непонимании значения слов, и, следовательно, невозможности использовать их в соответствии с определенным намерением и ситуацией. Эти недостатки возникают вследствие когнитивных нарушений у ребенка с РАС, проявляющихся в невозможности декодирования и кодирования информации и использования символических, знаковых систем для передачи сообщения.

У аутичного ребенка выражена проблема понимания речи. Данное нарушение проявляется в виде непонимания сигнального и символического значения речевых единиц коммуникации, а также, непонимания контекста, в котором используются речевые высказывания.

В старшем дошкольном возрасте, как указывают К. Гилберг и Т. Питерс, у ребенка с РАС развита экспрессивная речь, но наблюдается: неумение поддерживать разговор, не понимание или выражение абстрактных концепций (времени), неправильно использует высказывания, присутствует эхолоалия, редко задает вопросы, если они появляются, то носят повторяющийся характер, нарушен тон и ритм речи [9].

У ребенка с РАС может отсутствовать мелодичность речи, модуляция голоса. Говорит ребенок очень быстро или медленно, по слогам, без использования сопроводительных жестов. Ребенок долго не умеет говорить о себе в первом лице и не реагирует на своё имя. Он не задаёт прямых вопросов или несколько раз задаёт один и тот же вопрос, ответ на который знает сам [9].

В исследованиях Е.М. Мастюковой [33] показано, что нарушения речи являются одними из характерных признаков РАС, которые отражают его основную специфику, а именно – несформированность

коммуникативного поведения и нарушение развития коммуникативной функции речи (речевые средства общения). Е.М. Мастюкова отмечает, что независимо от срока появления речи и уровня ее развития, ребенок с РАС не использует речь как средство общения, он редко обращается с вопросами и обычно не отвечает на вопросы окружающих. Среди общих характерных патологических форм речи ученый отмечает вычурное, часто скандированное произношение, своеобразную интонацию, характерные фонетические расстройства и нарушения голоса с преобладанием особой высокой тональности в конце фразы или слова, называние себя во втором или в третьем лице, отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребенка людей. Все это приводит к резкому отставанию речевого развития и к социальной отгороженности.

Также целесообразно рассмотреть особенности овладения ребенком старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра общеизвестными канонами поведения.

Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская отмечают, что ребенок с расстройством аутистического спектра в силу имеющихся у него психологических особенностей оказывается неспособным в полной мере соответствовать требованиям, которые выдвигает ему социум. Ребенок с РАС со значительными трудностями перенимает опыт социальной жизни, усваивает общепринятые в обществе правила, нормы и стандарты поведения [37].

У ребенка с РАС слабо выражена социальная направленность поведения, восприимчивость к социальным аспектам поведения других людей, наблюдаются проблемы с узнаванием лиц. Ребенку с данным типом дизонтогенеза сложно интегрировать социальные, коммуникативные, эмоциональные аспекты собственного поведения. Ребенок с РАС не воспринимает окружающих как социальных партнёров.

Говоря об особенностях поведения ребенка с расстройством аутистического спектра в процессе построения диалога следует сказать следующее (М.В. Бояринцева, П.Д. Числова):

1. Ребенок не может правильно оформить речевое высказывание с просьбой, используя минимальное количество лексических единиц, в основном использует невербальные жесты.

2. У ребенка отмечаются сложности в социально-ответной реакции в случае незнакомых или не часто происходящих ситуациях, ребенок с РАС не умеет дифференцировать социальные фразы по отношению ко взрослым и сверстникам.

3. Ребенок не умеет задавать вопросы, вести расспрос для получения необходимой информации, неверно оформляет речевое высказывание, используя минимум слов, иногда не может запомнить полученную информацию.

4. Разговор ребенка составляет короткие ответы на реплики-реакции, не использует реплики-стимулы в речи, не продолжает диалог самостоятельно.

5. Ребенок не может инициировать диалог самостоятельно, вести последовательно диалогические единства, придумывать реплики-стимулы [66].

На основе анализа психолого-педагогической литературы (К.С. Лебединская [26], С.С. Морозова [35], О.С. Никольская [37], А.В. Хаустов [61]) нами выделены следующие особенности социально-эмоционального развития ребенка с расстройством аутистического спектра, которые влияют на овладение ребенком общепринятыми канонами поведения в обществе:

1. Ребенок не дополняет своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляет их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действии, что препятствует получению нового опыта.

2. Ребенок не демонстрирует те виды поведения, которые свидетельствовали бы о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общий внимание, совместное взаимодействие.

3. В результате отсутствия четких реакций ребенка на самого себя, а также представление о том, как он выглядит в глазах других людей, у него не развиваются оценочные представления о том, как себя вести.

4. При некотором расширении круга общения ребенку, как правило, не хватает интуитивности, той способности «схватывать» особенности ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.

5. Наблюдается несформированность ощущения ребенком себя и других, что в значительной степени вызвано или отчужденностью от окружающей среды, или отторжением от окружающей реальностью.

6. Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности. Кроме этого, ребенок недостаточно осознает отношение к себе разных детей.

7. Не развивается интерес к содержанию и форм человеческих взаимоотношений и правил поведения в обществе, который помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия.

8. Не формируется элементарная система ценностей, которая помогала бы правильно понимать и соответственно строить отношения со взрослыми и детьми.

9. Не формируется регулирование ребенком своих действий согласно указаниям взрослого. Это вызывает неумение задержать или хотя бы отсрочить исполнение своего желания ради взрослого или другого ребенка, или ради иной цели. Не формируется произвольное поведение, в результате чего случайные действия не уступают место целенаправленным. Однако это не влияет на положительную оценку ребенком своих действий.

10. Ребенок с трудом приспосабливается к новым социальным условиям жизни. Убедить ребенка в чем-то, все убеждения лишь активизируют выстраивание системы защиты. Демонстрирует негативизм в отношении попыток включить его в совместную деятельность.

11. Ребенок не проявляет интерес и желание к совместной деятельности со взрослым, не обращается за поддержкой к родителям, не старается радовать их своим поведением, не всегда понимает значение наказания.

12. Неадекватно реагирует на слова, действия, поступки разных людей, не может сдерживать свою эмоциональную импульсивность.

13. Во время контакта с окружающими заметна повышенная уязвимость реакцией на неудачу, изолированность от других людей или негативизм, стремление остаться в тени, незамеченным.

14. Отсутствует управляемость в социально-эмоциональном взаимодействии: нарушение реакции на эмоции других людей; несоответствие поведения ребенка эмоциональному и социальному контексту; слабая интеграция социальной и коммуникативной поведения, неспособность инициировать или поддержать разговор.

15. При решении проблемной ситуации ребенок с РАС руководствуется, в первую очередь, исключительно личными интересами. Не умеет координировать свою деятельность с другими, не стремится быть авторитетным в глазах сверстников.

16. Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, не выслушивает, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит взаимоотношениями.

Таким образом, мы выяснили, что ребенку с расстройством аутистического спектра присущи специфические особенности развития речи при дефицитности ее коммуникативной направленности, и как следствие отмечаются нарушения в коммуникативно-речевом поведении:

нарушение понимания и бедность использования экспрессивно-мимических и предметно-действенных невербальных средств коммуникации, выраженная неспособность вступать в контакт с окружающими, используя вербальные средства коммуникации, неспособность адекватно выразить различные коммуникативные намерения, интенции (просьбы, требования, комментарии, чувства), используя вербальные и невербальные средства коммуникации, трудности в овладении общеизвестными в социуме канонами поведения.

Выводы по первой главе

Теоретическое изучение проблемы коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра позволило нам прийти к следующим выводам.

На основе анализа современных теоретических исследований мы определили, что коммуникативно-речевое поведение – это понимание существующих вербальных и невербальных средств общения и действий собеседника, умение использовать их в процессе коммуникации, а также владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации.

Коммуникативное поведение у ребенка начинает формироваться примерно с трех месяцев в период довербального этапа развития детской речи. На вербальном этапе начинается становление основ коммуникативно-речевого поведения. К семи годам речь становится полноценным средством коммуникации, у ребенка формируется коммуникативно-речевое поведение при условии здорового психического и интеллектуального развития и при условии нормального речевого и социального окружения.

Понятие «расстройство аутистического спектра» включает в себя спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях. Нарушения такого спектра приводят к общественной дезадаптации, к искажению поведения. РАС включает в себя классический аутизм или синдром Каннера, синдром Аспергера, детское первазивное (дезинтегративное) расстройство и другие, похожие на аутизм заболевания – аутичные состояния. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра сводится к следующим критериям: качественные нарушения в сфере социального взаимодействия,

качественные нарушения способности к общению, ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.

Ребенку с расстройством аутистического спектра присущи специфические особенности развития речи при дефицитности ее коммуникативной направленности, и как следствие отмечаются нарушения в коммуникативно-речевом поведении: нарушение понимания и бедность использования экспрессивно-мимических и предметно-действенных невербальных средств коммуникации, выраженная неспособность вступать в контакт с окружающими, используя вербальные средства коммуникации, неспособность адекватно выразить различные коммуникативные намерения, интенции (просьбы, требования, комментарии, чувства), используя вербальные и невербальные средства коммуникации, трудности в овладении общеизвестными в социуме канонами поведения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Методики обследования коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

В данном параграфе представим методики изучения коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, которую мы будем использовать на констатирующем этапе нашего исследования.

В таблице ниже представлены выделенные нами параметры обследования коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и подобранные для обследования каждого параметра диагностические методики (таблица 1).

Таблица 1 – Параметры и методики обследования коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

№ п/п	Параметры	Методики
1	2	3
1	Понимание существующих невербальных средств общения и действий собеседника и использование их в процессе коммуникации	Методика обследования невербальных средств общения, разработанная Е.В. Шереметьевой
2	Понимание существующих вербальных средств общения и использование их в процессе коммуникации	Методика обследования вербальных средств общения, разработанная С.С. Морозовой Методика обследования звукопроизношения Г.В. Чиркиной Методика обследования лексико-грамматического строя речи Г.В. Чиркиной

Продолжение таблицы 1

1	2	3
3	Владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации	Методика «Наблюдение за культурой поведения ребенка» (А.М. Щетинина)

Далее опишем каждую из выделенных нами диагностических методик более подробно.

Методика № 1 «Методика обследования невербальных средств общения» (Е.В. Шереметьева [70]).

Нами использовался метод наблюдения за ситуацией свободного общения. Родитель и ребенок не знали о том, что процесс их взаимодействия с момента входа в центр, в период логопедического обследования и до того момента, пока они не покинут помещение, становился предметом полевого (т.е. проводимого в условиях повседневной жизни), скрытого, выборочного (по определенным параметрам) наблюдения.

Это делалось с целью минимального искажения результатов наблюдения и сохранения естественности условий повседневного коммуникативного общения в диаде «родитель –ребенок». Логопед наблюдал за использованием неречевых средств общения как родителя, так и ребенка.

Далее представим параметры наблюдения, относительно которых можно указать их наличие или отсутствие (количественный признак), а также отметить обнаруженную специфику (качественный признак). Наблюдению подверглись следующие параметры:

1. Фонационные средства общения:

– изменения звуковысотных характеристик речи; коммуникативные вокализации,

– изменение ритмического рисунка речи (темп, паузы, логическое ударение),

– экстралингвистика: включение в речь смеха, плача, вздоха, вскрика и др.

2. Неречевые визуальные средства общения – кинесика:

– мимика (адресованные партнеру выражения эмоций),

– пантомимика (выразительные жесты),

– коммуникативные жесты.

3. Неречевые визуальные средства общения – контакт глаз:

– контакт глаз в процессе обращения к партнеру,

– контакт глаз в процессе обращенной речи,

– контакт глаз без речевого сопровождения.

4. Неречевые тактильно-кинестетические средства общения:

– проксемика (изменение дистанции),

– такесика (статические прикосновения),

– такесика (динамические прикосновения).

В протоколе наблюдения отмечается наличие или отсутствие каждого из приведенных параметров в коммуникативном взаимодействии как со стороны родителя, так и ребенка. Всего наблюдению подлежат 4 группы параметров, наличие каждого параметра оценивается в 1 балл. Максимальное количество баллов по каждой из пяти групп – 3 балла, общее количество баллов для каждого участника – 12.

Методика № 2 «Методика обследования вербальных средств общения» (С.С. Морозова [35]).

Для изучения состояния речевых средств общения испытуемого был составлен протокол первичного обследования. В основу протокола были положены критерии, рекомендованные С.С. Морозовой. В ходе наблюдения за спонтанными ситуациями во взаимодействии с родителем и ситуациями направленного общения и взаимодействия с учителем-логопедом, в протокол заносились данные отражающие состояние

экспрессивной стороны речи ребенка с расстройством аутистического спектра.

Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются различные вокализации и внегортанные звукообразования (те, которые производятся без участия голосовых связок) ребенка. Полученная информация будет использована на первых этапах работы по развитию речи.

Важно обратить внимание на наличие спонтанного подражания различным звукам, словам и высказываниям, также фиксируются эхолалии (непосредственные и отставленные).

При наблюдении смотрят, как ребенок выражает свои требования или отказ от чего-либо. Даже если ребенок не использует речь (вокализации, слова и т.п.) для выражения желания или протеста, уже имеющиеся формы коммуникации могут стать фундаментом для формирования простейших речевых навыков или их предпосылок.

Помимо описанных выше форм речевого поведения, отмечается, каковы собственные спонтанные высказывания ребенка. В некоторых случаях такие высказывания могут не иметь коммуникативной направленности. Тем не менее, фиксируя их, можно получить косвенное представление о произносительной стороне речи, о связи высказываний ребенка с его действиями и т.д.

По возможности, проводится направленное обследование экспрессивной речи: изучают способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков как называние предметов, действий и т.д. Дальнейшее обследование проходит по стандартной схеме логопедического обследования: подробно исследуются произносительная сторона речи (интонации, громкость, качество произнесения звуков и т.п.), грамматическая структура речи, лексический состав, навыки диалога. Как отмечалось выше, все эти навыки обследуются одновременно с диагностикой понимания речи.

Параметры обследования:

1. Спонтанная ситуация:

- вокализации, внегортанные звукообразования,
- подражание,
- выражение желаний,
- собственные высказывания.

2. Направленное обследование:

- подражание,
- произносительная сторона речи,
- лексика,
- грамматическая структура речи.

Результаты обследования заносятся в протокол.

Методика № 3 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина [65]).

Обследование мы начинали с проверки изолированного произношения таких групп звуков, как:

- гласные ([а], [о], [у], [э], [и], [ы]),
- свистящие, шипящие, аффрикаты ([с], [с'], [з], [з'], [ц], [ч], [ш], [щ]),
- сонорные ([р], [р'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н']),
- глухие и звонкие парные согласные ([п-б], [т-д], [к-г], [ф-в]),
- мягкие и твердые парные согласные ([п'-б'], [т'-д'], [к'-г'], [ф'-в']),
- мягкие звуки в сочетании с гласными.

При обследовании отмечается характер произнесения изолированных звуков:

- а) отсутствие звука;
- б) искажение звуков;
- в) замена звуков.

Задания, предлагаемые ребенку, носили характер многократных повторений какого-либо звука. Далее мы выясняли, как ребенок пользуется звуками в речи, то есть, как использует звуки речи в словах и

предложениях. При обследовании важно обратить внимание на искажения, пропуски звуков. Поэтому нужно обследовать произношение слов. Для этого мы предложили ребенку наборы картинок, включающие слова из проверяемых звуков. Слова для проверки были подобраны различной слоговой структуры.

Обработка результатов: полученные результаты заносятся в протокол, после чего оценивались по трехуровневой системе:

- высокий уровень: ребенок произносит все звуки,
- средний уровень: ребенок не произносит 1-2 звука,
- низкий уровень: ребенок не произносит более 2-х звуков.

Методика № 4 «Обследование лексико-грамматического строя речи» (Г.В. Чиркина [65]).

Обследование проводилось индивидуально с ребенком. Диагностику мы начинали с беседы, нацеленной на установление эмоционального контакта с ребенком, на создание у него правильного отношения к предлагаемой работе. Далее мы предложили ребенку следующие задания:

1. Обследование лексического строя речи.

Первое задание (называние предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам).

Процедура обследования: логопед даёт исследуемому ребёнку следующую инструкцию: «Назови, кто (что) нарисован(о) на картинке?», «Кто это делает?» или «Какой, какая, какое?..».

Второе задание (обследование понимания ребенком значения слов, имеющих абстрактное значение, подбор синонимов, родственных слов).

Процедура обследования: логопед называет соответствующие слова, а ребенку дается инструкция подобрать к каждому слову другое, схожее по смыслу, которым можно было бы данное слово заменить. Инструкцию можно пояснить, разобрав с ребенком один-два примера.

Третье задание (наличие в словарном запасе общих категориальных названий).

Процедура обследования: логопед показывает обследуемому ребенку картинки и задает вопрос: «Как все эти предметы можно назвать одним словом? (стол, стул, шкаф, кровать – это ...)». Сразу после выполнения задания следует спросить ребенка, почему он назвал именно эти слова.

Четвертое задание (изучение способов адекватного употребления слов в разных видах контекста).

Процедура обследования: логопед предлагает ребёнку выбрать слова из числа данных для добавления в предложение: стало ... (слова для выбора: теплее, холоднее), сирень начала ... (слова для выбора: расцветать, рассветать). «На вершину горы можно ..., а из класса ... (слова для выбора: взойти, выйти).

Пятое задание (составление осмысленного словосочетания).

Процедура обследования: ребенку предлагают отдельные слова и инструкции: «К каждому из данных слов нужно подобрать слово, которое сочетается с ним по смыслу и отвечает на вопросы: какой? какая? какое? или «Что делает предмет?», «Что делается с предметом?».

2. Обследование грамматического строя речи.

Первое задание (составление предложений, по опорным словам, по отдельным словам).

Процедура обследования: Ребёнку даётся инструкция: «Составь предложение, дополнив его соответствующими словами» и предлагаются 2–3 слова.

Второе задание (употребление имен существительных в разных падежах (падежное управление)).

Процедура обследования: логопед дает детям следующую инструкцию: «Рассмотри картинки и ответь на вопросы: чем накрыт стол?» и т.д.

Третье задание (образование формы родительного падежа множественного числа).

Процедура обследования: логопед дает ребенку следующую инструкцию: «Ответь на вопрос: много чего? В саду, много чего?» (яблонь, вишен).

Четвертое задание (употребление предложного управления словосочетания из глагола и имени существительного с предлогом или предложение по сюжетной картинке, выполненным действиям).

Процедура обследования: логопед дает ребенку следующую инструкцию: «Посмотри на картинку и скажи где спит собака», «Собака выбежала откуда?», «Где сидит ворона?» и т.д.

Пятое задание (употребление навыков согласования имени прилагательного с существительным).

Процедура обследования: ребенку предлагается составить по картинкам предложения, в которых прилагательное дается в различных падежных формах или роде.

Шестое задание (употребление единственного и множественного числа имен существительных).

Процедура обследования: ребенку дается инструкция: «Назови, что нарисовано на этих картинках».

Седьмое задание (образование грамматической категории рода).

Процедура обследования: логопед дает ребенку следующую инструкцию: «Распредели слова при помощи числительных (один, одна, одно) или притяжательных местоимений (мой, моя, мое)».

Восьмое задание (умение пользоваться способами словообразования).

Для выявления умения пользоваться суффиксами первой группы можно использовать задания:

1. Образовать уменьшительную форму имени существительного от данного слова.

Процедура обследования: ребёнку дается инструкция: «Рассмотри предметы и назови их в уменьшительной форме». Инструкцию надо пояснить на 1-3 примерах.

2. Образование от имен существительных новых слов, обозначающих профессии.

Процедура обследования: Ребёнку задаются вопросы: «Кто делает чертежи?», «Кто вставляет стекло?», «Кто чинит часы?».

3. Образование от имен существительных новых слов, обозначающих названия животных и их детенышей.

Процедура обследования: Ребёнку даётся инструкция: «Назови детёныша ...».

4. Преобразование имен существительных, обозначающих материал (дерево, стекло, железо), в имена прилагательные с помощью суффиксов.

Процедура обследования: Ребёнку задаются следующие вопросы: «Если предмет сделан из дерева, то какой он?» В случае затруднения ребёнку подсказывают ответ: «Стол деревянный, а крыша?».

5. Преобразование глаголов в имена существительные, обозначающие названия профессий.

Процедура обследования: инструкция аналогична предыдущей.

6. Образование слов с помощью приставок.

Процедура обследования: ребёнку даётся инструкция: «Назови действия, изображённые на картинках (самолёт улетает, самолёт прилетает и др.)».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) – неправильное выполнение предложенных заданий, множественные аграмматизмы, ребенок не может выполнить задание по аналогии; отказ от выполнения задания.

2 балла (средний уровень) – частичное выполнение задания, единичные ошибки, правильное выполнение задания с помощью экспериментатора;

3 балла (высокий уровень) – самостоятельное и правильное выполнение задания.

Общий уровень развития лексическо-грамматического строя речи определялся по среднему баллу:

- низкий (1,0 – 1,4 баллов),
- ниже среднего (1,5 – 1,9 баллов),
- средний (2,0-2,4 баллов),
- выше среднего (2,5-2,9 баллов),
- высокий (3,0 балла).

Методика № 5 «Наблюдение за культурой поведения ребенка» (А.М. Щетинина [72]).

Целью данной методики является выявление степени владения ребенком культурой поведения.

1. Умение здороваться:

- а) здоровается громко со всеми – 3 балла;
- б) обращается только к родителю – 2 балла;
- в) не здоровается – 1 балл.

2. Умение прощаться:

- а) прощается громко со всеми – 3 балла;
- б) обращается только к родителю – 2 балла;
- в) не прощается – 1 балл.

3. Особенности и характер обращений:

а) часто обращается к родителям с просьбами, предложениями, рассказами – 3 балла;

б) редко обращается к родителям с просьбами, предложениями, рассказами – 2 балла;

в) не обращается – 1 балл.

4. Тон обращений:

а) плаксивый, капризный, вопросительно-неуверенный – 1 балл;

б) приказной, повелительный – 2 балла;

в) спокойный, добродушный, доверчивый – 3 балла.

5. Выражение благодарности:

а) благодарит всегда и всех – 3 балла;

б) благодарит лишь иногда – 2 балла;

в) не благодарит – 1 балл.

6. Культура диалога:

а) не перебивает разговора старших – 3 балла;

б) перебивает разговор старших – 2 балла;

в) вообще ни общается, ни с кем – 1 балл.

7. Умение оказывать помощь:

а) предлагает помощь часто, доброжелательно и с готовностью – 3 балла;

б) помогает, но оскорбляет при этом другого (поведением, словами) – 2 балла;

в) не помогает – 1 балл.

8. Если не может убедить собеседника в чем-либо, то:

а) переходит к аффективно-экспрессивным средствам (кричит, ругается, возмущается, дерется, бросается чем-либо и пр.) – 1 балл;

б) рассерженный, возмущенный (но молча) отходит в сторону – 2 балла;

в) спокойно отходит в сторону, с обидой отходит в сторону – 3 балла;

9. Умение принимать помощь:

а) с благодарностью принимает помощь от родителей – 3 балла;
от помощи отказывается:

б) спокойно (уходит) – 1 балл;

в) грубо – 2 балла.

Интерпретация результатов:

Высокий уровень культуры поведения (23-27 баллов).

Средний уровень культуры поведения (13-22 балла).

Низкий уровень культуры поведения (0-12 баллов).

Таким образом, нами определены параметры и методики обследования состояния коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра: понимание существующих невербальных средств общения и действий собеседника и использование их в процессе коммуникации (методика обследования невербальных средств общения, разработанная Е.В. Шереметьевой), понимание существующих вербальных средств общения и использование их в процессе коммуникации (методика обследования вербальных средств общения, разработанная С.С. Морозовой, методика обследования звукопроизношения Г.В. Чиркиной, методика обследования лексико-грамматического строя речи Г.В. Чиркиной), владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации (методика «Наблюдение за культурой поведения ребенка» А.М. Щетининой).

2.2 Состояние коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Цель констатирующего этапа исследования: выявление уровня сформированности коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Обследование проводилось в условиях семьи с 12 по 22 мая 2021 года. В констатирующем эксперименте принял участие один ребенок старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра – Якуб А. и его родители. На момент обследования ребенку было 5 лет 9 месяцев.

Исходя из беседы с родителями, мы выяснили, что в воспитании ребёнка принимают участие мать и отец. Ребенок в семье один.

Социальный статус семьи – высшее образование родителей, благоприятные отношения в семье.

Ребенок посещает старшую группу для детей с задержкой психического развития. По результатам ПМПК выявлено аутистическое поведение, недостаточность познавательного, психологического развития, тяжелые нарушения речи (уровень речевого развития II-III), стертая дизартрия, тахилалия, сходящееся содружественное косоглазие, гиперметропия слабой степени обоих глаз. Ребенок состоит на «д» учете у психиатра (имеет инвалидность), невролога, офтальмолога.

В анамнезе матери отмечаются стремительные роды на 39 неделе, у мальчика при рождении была родовая травма – кефалогематома, гипоксия, также стоял диагноз – перинатальная энцефалопатия.

Мать ребенка отмечает нормальное психофизиологическое развитие ребенка до 11 месяцев (удержание головы – в 1 месяц, появление улыбки – в 2 месяца, сел – в 6 месяцев, встал в 11 месяцев), а после 11 месяцев – задержку психомоторного и речевого развития (отсутствие лепета, плохое понимание речи). Ребенок посещает детский сад до обеда, а также дополнительные занятия в социально-реабилитационном центре.

В первую очередь представим результаты диагностического обследования неречевых средств общения по методике Е.В. Шереметьевой и отобразим их с помощью таблицы ниже (таблица 2).

Таблица 2 – Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок»

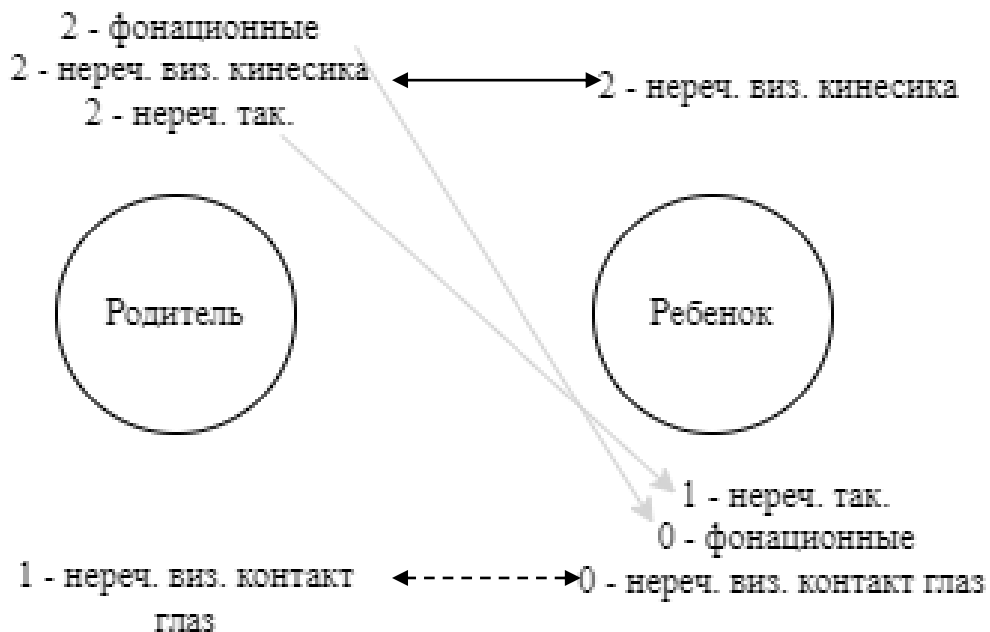
№ п/п	Параметры	Невербальные средства общения	Родитель	Ребенок
1	2	3	4	5
1	Фонационные средства общения	изменения звуковысотных характеристик речи;	1	0
		коммуникативные вокализации	1	0
		изменение ритмического рисунка речи (темп, паузы, логическое ударение)	1	1
		экстралингвистика: включение в речь смеха,	1	1

		плача, вздоха, вскрика и др.		
2	Неречевые визуальные средства общения – кинесика	мика (адресованные партнеру выражения эмоций)	1	1
		пантомимика (выразительные жесты)	1	1
		коммуникативные жесты	0	0
3	Неречевые визуальные средства общения – контакт глаз	контакт глаз в процессе обращения к партнеру	1	0
		контакт глаз в процессе обращенной речи	0	0

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
		контакт глаз без речевого сопровождения	0	0
4	Неречевые тактильно-кинестетические средства общения	проксемика (изменение дистанции)	1	0
		такесика (статические прикосновения)	1	1
		такесика (динамические прикосновения)	0	0
Общее количество баллов			8	4

Отразим полученные данные с помощью схемы (рисунок 1).



Примечания: цифрами указано количество баллов по данному средству общения

- ←————→ Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок соответствуют друг другу (оба активно используют)
- ←-----→ Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок соответствуют друг другу (оба не используют)
- Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок не соответствуют друг другу (один использует активно, второй – не использует)

Рисунок 1 – Невербальные средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребёнок»

Исходя из проведенной диагностики можно сказать, что:

- ребенок не использует фонационные средства общения – отсутствуют изменения звуковысотных характеристик речи, изменения ритмического рисунка речи, отмечается ускоренный темп речи, не реагирует на использования фонационных средств общения взрослыми.

Родитель активно использует фонационные средства общения;

- отмечается активное использование неречевых кинесических средств общения и ребенком, и родителем: используют во взаимодействии друг с другом мимику и пантомимику, однако отмечается бедность использования родителем и трудности в понимании ребенком коммуникативных жестов;

- у мальчика отмечаются проблемы в использовании неречевых визуальных (контакт глаз) средств общения: ребенок практически не использует визуальный контакт с родителем, родитель в свою очередь также с трудом его использует;

- ребенок не использует неречевые тактильно-кинестетические средства общения (проксемика, такесика), в то время, как родитель старается активно использовать их.

Далее представим результаты диагностики второго параметра – понимание существующих вербальных средств общения и использование их в процессе коммуникации по методике С.С. Морозовой.

При обследовании вербальных средств общения в спонтанной ситуации общения у Якуба А. было выявлено наличие вокализации, внегортанных звукообразований, мгновенных и отсроченных эхоталий. В

выражении собственных желаний или потребностей мальчик проявляет активность, эмоциональность и самостоятельность, активно использует речь.

При направленном обследовании выявлено, что ребенок активно использует речь для установления и поддержания коммуникации, при этом ее основной характеристикой являются грубые нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического оформления фразы. Более детально нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи рассмотрим, используя диагностическую методику Г.В. Чиркиной.

Далее опишем результаты обследования звукопроизношения у ребенка старшего дошкольного возраста с РАС по методике Г.В. Чиркиной (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты обследования звукопроизношения

№ п/п	Звукопроизношение	
1	Отсутствие	[л], [р], [р']
2	Замена	[х] – [к], [х'] – [к'], [ч] – [т']
3	Искажение	[ж], [ш], [с], [с'], [з'], [з']
Количество нарушенных звуков		12
Уровень		Низкий

Как мы видим у обследуемого ребенка был выявлен низкий уровень развития звукопроизношения. Речь ребенка смазанная, нечеткая, малопонятная для окружающих. Отмечаются следующие нарушения звукопроизношения:

- нарушение произношения сонорных звуков (отсутствие звуков [р] и [р'], [л]),
- нарушение произношения шипящих звуков (искажение звуков [ш], [ж], боковой сигматизм),
- нарушение произношения свистящих звуков (искажение звуков [с], [с'], [з'], [з'], боковой сигматизм),

– нарушение произношения заднеязычных звуков (замена звука [х] на звук [к], звука [х'] на звук [к']),

– нарушение произношения аффрикатов (замена звука [ч] на звук [т']).

Также опишем результаты обследования лексико-грамматического строя речи у ребенка старшего дошкольного возраста с РАС по методике Г.В. Чиркиной (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты обследования лексико-грамматического строя речи

№ п/п	Название задания	Баллы
Лексический строй речи		
1	Называние предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам	3
2	Понимание значения слов, имеющих абстрактное значение, подбор синонимов, родственных слов	1
3	Наличие в словарном запасе общих категориальных названий	2
4	Изучение способов адекватного употребления слов в разных видах контекста	2
5	Составление осмысленного словосочетания	2
Грамматический строй речи		
1	Составление предложений, по опорным словам, по отдельным словам	2
2	Употребление имен существительных в разных падежах (падежное управление)).	1
3	Образование формы родительного падежа множественного числа	1
4	Употребление предложного управления словосочетания из глагола и имени существительного с предлогом или предложение по сюжетной картинке, выполненным действиям	1
5	Употребление навыков согласования имени прилагательного с существительным	2
6	Употребление единственного и множественного числа имен существительных	1
7	Образование грамматической категории рода	1
8	Умение пользоваться способами словообразования	1
Среднее количество баллов		1,5
Уровень		Ниже среднего

Как мы видим, ребенок показал уровень развития лексическо-грамматического строя речи ниже среднего.

При обследовании лексического строя речи у Якуба А. отмечались следующие ошибки:

– при выполнении задания, направленного на обследование понимания значения слов, имеющих абстрактное значение, а также подбор синонимов, отмечалось взаимозамещение признаков при обследовании прилагательных (длинный – «большой», короткий – «маленький»), иногда

ребенок для подбора синонимов использовал семантически близкие слова другой части речи (например, к прилагательному «грустный» мальчик подобрал глагол «плачет»). Иногда, если мальчик не мог подобрать синоним к предложенному слову повторял его (например, мальчик не смог подобрать синоним к слову «труд» и просто повторил его);

– при выполнении задания, направленного на обследование наличия в словарном запасе общих категориальных названий, мальчик допустил ошибки в 2 категориях – замена обобщающих понятий словами конкретного значения (вместо обобщающего понятия «обувь» мальчик сказал более узкое понятие – «ботинки», вместо «головные уборы» использовал более широкое понятие «одежда»);

– при выполнении задания, направленного на изучение способов адекватного употребления слов в разных видах контекста у Якуба А. отмечались трудности при выборе слов, схожих по звучанию (например, в словах «расцветать – рассветать», «парк – парта»), что можно объяснить низким уровнем сформированности фонематических процессов;

– в задании, направленном на обследование умения составлять осмысленное словосочетание, Якубу А. потребовались наводящие вопросы со стороны экспериментатора. Без наводящих вопросов мальчик называл в качестве признака или цвет (например, «зеленый мяч», «желтое солнце») или размер («большая машина») предмета.

При обследовании грамматического строя речи у Якуба А. отмечались следующие ошибки:

– в задании на употребление имен существительных в разных падежах ребенок допускал ошибки в употреблении творительного падежа (например, «скатертей» вместо «скатертью»);

– в задании на образование формы родительного падежа множественного числа ребенок допускал ошибки (например, «вишней», «ух», «лобов»);

– при выполнении задания на употребление предложного управления словосочетания из глагола и имени существительного мальчик допускал ошибки в выборе предлога (например, отвечая на вопрос «где» в выборе предлога – «собака спит на конуре»);

– при выполнении задания, направленного на изучение умения согласовывать имя прилагательное с существительным, мальчику понадобились наводящие вопросы со стороны экспериментатора (например, в словосочетании «маленькая девочка» (наводящий вопрос – «какая?»), после чего ребенок правильно согласовывал прилагательное «маленькая» и существительное «девочка»);

– в задании на употребление единственного и множественного числа имен существительных мальчик допускал ошибки в употреблении множественного числа существительных среднего рода («деревя» вместо «деревья», «облаки» вместо «облака»);

– в задании, направленном на изучение способности образовывать грамматическую категорию рода, мальчик допускал ошибки при образовании словосочетания с притяжательными местоимениями («моя» вместо «мой» в большинстве слов);

– мальчик допустил ошибки в использовании образовании слов с помощью суффиксов (например, в образовании профессий от имени существительного – «газетник» вместо «газетчик») и приставок («прилетает», вместо «подлетает», «приходит» вместо «подходит»).

Таким образом, анализ проведенного исследования лексико-грамматического строя речи показал, что у ребенка отмечается недостаточный уровень развития лексико-грамматического строя речи. Нами были выявлены следующие особенности лексико-грамматического строя речи у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра: трудности в употреблении обобщающих понятий, синонимов, антонимов, трудности в составлении грамматически

правильных предложений, в умении пользоваться способами словообразования.

И, наконец, представим результаты обследования коммуникативно-речевого поведения по третьему параметру – владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации по методике «Наблюдение за культурой поведения ребенка» (А.М. Щетинина).

Мальчик показал средний уровень овладения навыками культурного поведения (17 баллов). Результаты представим с помощью таблицы ниже (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты обследования культуры поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

№ п/п	Параметры	Кол-во баллов
1	Умение здороваться	3
2	Умение прощаться	3
3	Особенности и характер обращений	3
4	Тон обращений	1
5	Выражение благодарности	2
6	Культура диалога	2
7	Умение оказывать помощь	1
8	Реакция на ситуацию, при которой ребенок не может убедить собеседника в чем-либо	1
9	Умение принимать помощь	1
Общее количество баллов		17
Уровень		Средний

В результате проведения диагностики владения навыками культурного поведения в ситуации взаимодействия «ребенок – родитель» мы видим, что ребенок владеет канонами поведения «приветствие», «прощание», также часто обращается к родителям с просьбами, предложениями, рассказами, однако при этом отмечается повышенная плаксивость, излишняя капризность, характер обращений вопросительно-

неуверенный. Мальчик редко пользуется словами благодарности, в основном при напоминании со стороны родителей, постоянно перебивает разговор старших, не смотря на объяснения со стороны взрослого. У Якуба А. нет стремления помочь родителям в каких-либо делах. Также у ребенка отмечаются аффективно-экспрессивные реакции при возникновении конфликтных ситуации – кричит, ругается, возмущается, бросает вещи на пол. Якуб А. не любит принимать помощь, когда она ему действительно нужна (затрудняется в выполнении какого-либо задания).

Таким образом нами были выявлены следующие особенности коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

- трудности в понимании существующих невербальных средств общения и действий собеседника и использования их в процессе коммуникации: проблемы в понимании и использовании коммуникативных жестов, не использует контакт глаз в процессе обращения к партнеру, обращенной речи, не использует фонационные средства общения и не обращает внимание на использование данных средств взрослым;

- трудности в понимании существующих вербальных средств общения и использования их в процессе коммуникации: отмечается наличие вокализаций, внегортанных звукообразований, мгновенных и отсроченных эхоталий, грубые нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического оформления фразы;

- не владеет общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации: повышенная плаксивость, вопросительно-неуверенный характер обращений к родителям, перебивание разговора старших, наличие аффективно-экспрессивных реакций при возникновении конфликтных ситуаций.

Выводы по второй главе

В результате проведения экспериментальной работы по изучению коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра мы сделали следующие выводы.

Для изучения состояния коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра мы выбрали следующие параметры и методики исследования:

- понимание существующих невербальных средств общения и действий собеседника и использование их в процессе коммуникации (методика обследования невербальных средств общения, разработанная Е.В. Шереметьевой);

- понимание существующих вербальных средств общения и использование их в процессе коммуникации (методика обследования вербальных средств общения, разработанная С.С. Морозовой, методика обследования звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи, разработанная Г.В. Чиркиной);

- владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации (методика «Наблюдение за культурой поведения ребенка», разработанная А.М. Щетининой).

По результатам проведенного диагностического обследования нами были выявлены следующие особенности коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

- трудности в понимании существующих невербальных средств общения и действий собеседника и использования их в процессе коммуникации: проблемы в понимании и использовании

коммуникативных жестов, не использует контакт глаз в процессе обращения к партнеру, обращенной речи, не использует фонационные средства общения и не обращает внимание на использование данных средств взрослым;

– трудности в понимании существующих вербальных средств общения и использования их в процессе коммуникации: отмечается наличие вокализаций, внегортанных звукообразований, мгновенных и отсроченных эхоталий, грубые нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического оформления фразы;

– ребенок не владеет общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации: повышенная плаксивость, вопросительно-неуверенный характер обращений к родителям, перебивание разговора старших, наличие аффективно-экспрессивных реакций при возникновении конфликтных ситуаций.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

3.1 Технология коррекции коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи

На основании полученных данных о состоянии коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, мы пришли к необходимости проведения формирующего этапа экспериментальной работы, который был проведен с 01.09.2021 по 01.05.2022 г.

Цель формирующего этапа исследования: разработка и апробация технологии коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи.

Выявленные в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы особенности коммуникативно-речевого поведения позволили определить основные задачи и содержание технологии индивидуальной коррекционной помощи, реализуемой в форме логопедических занятий. Также проводились мероприятия по развитию психолого-педагогической компетентности родителей (в виде консультаций, серии обучающих логопедических занятий в присутствии родителей), определялись основные задачи самостоятельных логопедических занятий, проводимых самими родителями между коррекционной работой с логопедом, проводилось обучение родителей с помощью определенных стратегий и полезных техник выстраивать эффективное взаимодействие и

коммуникацию со своим ребенком, для того чтобы формировать коммуникативно-речевое поведение самостоятельно в домашних условиях.

Основными принципами разработанной нами технологии коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи являются:

1. Принцип комплексного подхода предполагал решение образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач в рамках одного логопедического занятия, а также предполагал участие специалистов и родителей в процессе реализации этапов коррекционной работы по коррекции коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

2. Принцип индивидуального подхода предполагал учет индивидуально-речевых и эмоциональных особенностей ребенка.

3. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения предполагал включение родителей в логопедическую работу, повышение родительской компетентности с целью обеспечения непрерывного адекватного психолого-педагогического процесса в системе комплексной логопедической помощи.

4. Принцип коммуникативно-деятельностного подхода основывался на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации.

Учитывая выявленные особенности развития ребенка, были определены общие задачи формирующего этапа экспериментальной работы:

1. Разработать комплекс индивидуальных логопедических занятий, направленных на коррекцию коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, включающий комплекс оценки исходного и итогового уровня сформированности коммуникативно-речевого поведения.

2. Разработать план работы с родителями, направленный, на обучение эффективному взаимодействию и коммуникации с ребенком.

3. Экспериментально доказать эффективность использования данной методики в процессе логопедической работы по формированию коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи.

На основе выделенных задач нами были выделены следующие основные направления технологии коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи:

– формирование у ребенка умения понимать и использовать невербальные средства общения и действия собеседника (формирование у ребенка умения понимать и использовать кинесические (коммуникативные жесты) и фонационные (звуковысотные характеристики речи, ритмический рисунок речи) средства общения в общении со взрослым, обучение зрительному контакту в процессе обращения к взрослому, обучение использованию неречевых тактильно-кинестетических средств общения (такесика, проксемика));

– формирование у ребенка умения использовать вербальные средства общения (устранение эхололий, мешающих процессу коммуникации, преодоление нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического оформления фразы);

– обучение ребенка общеизвестным канонам поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации (формирование умения обращаться к взрослому за помощью, а также оказывать ее, формирование культуры диалога, устранение аффективно-экспрессивных реакций при возникновении конфликтных ситуаций).

Реализация технологии коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством

аутистического спектра в условиях семьи включала в себя три последовательных этапа: подготовительный, основной и итоговый. Далее подробно рассмотрим каждый из выделенных этапов.

1. Подготовительный этап.

В течение подготовительного этапа при встрече происходило знакомство с семьей ребенка, осуществлялся сбор необходимых данных о ребенке старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, диагностика коммуникативно-речевого поведения, определялись пути наиболее эффективного и продуктивного взаимодействия с родителями ребенка. Часть реализации данного этапа технологии, а именно диагностика коммуникативно-речевого поведения описана нами в предыдущем параграфе.

При последующих встречах с родителями и ребенком в условиях домашнего визитирования обсуждался примерный план логопедической работы. Оптимальное количество логопедических занятий для ребенка и форма взаимодействия с родителями ребенка определялись с учетом потребностей семьи. Так, в ходе эксперимента в течение подготовительного периода было установлено оптимальное количество визитов. Мы посещали семью 2 раза в неделю: 1 логопедическое занятие и 1 консультация с родителями ребенка или посещение родителями индивидуального логопедического занятия.

Во время беседы с родителями ребенка перед началом проведения логопедической работы были даны следующие рекомендации по оптимизации коммуникативно-речевого взаимодействия с ребенком в условиях семьи.

1. Родителям было рекомендовано в процессе общения с ребенком сопровождать речь коммуникативными общеупотребительными жестами: приветствие (помахать рукой, рукопожатия, объятия, «дай пять»), прощание (помахать рукой, объятия), благодарность (пожатие руки,

объятия поклон, поцелуй), жесты одобрительной, отрицательной оценки (кивок головы, мотание головой) и др.

2. С матерью и отцом ребенка была проведена беседа о необходимости использования зрительного контакта в процессе эмоционально-практического взаимодействия (например, мама или папа нюхают цветок и показывают с помощью невербальных визуальных средств общения какой у него вкусный запах, затем дают ребенку время на реакцию для проявления внимания к взрослому). При этом родителям важно помнить о том, что в качестве предмета нельзя использовать стереотип, так как он для ребенка с расстройством аутистического спектра будет предпочтительней, чем само взаимодействие. Также для привлечения внимания ребенка к выполнению просьбы или игре, формированию зрительного контакта родителям предлагалось использовать специальные побудительные фразы по типу «Раз, два, три, поехали!», «На старт, внимание, марш!», «Ииии»».

3. При коммуникативном взаимодействии с ребенком мы рекомендовали отцу использовать тактильные игры. Например, можно использовать такие игры, как «Совместная ходьба» (ребенок стоит лицом или спиной к папе и ставит свои стопы на стопы взрослого. Папа прижимает ребенка к себе, и они вместе идут), «Самолет» (папа держит ребенка за подмышки или за талию и кружит, папа держит ребенка за кисти рук и кружит, папа держит ребенка за одну руку и ногу и кружит его, то поднимая, то опуская), «Лошадки» (ребенок сидит на плечах папы, который держит его за ноги и держится за его голову. После того, как ребенок адаптируется к высоте, папа может с ним ходить в разном темпе, подпрыгивать, кружиться, танцевать, приседать, наклоняться вперед) и др.

4. С целью улучшения навыков звукопроизношения у ребенка матери, как самому близкому человеку, присутствующему в жизни ребенка на протяжении всего дня, рекомендуется два раза в день проводить артикуляционную гимнастику в игровой форме. Также для автоматизации

поставленных логопедом звуков в речи маме рекомендуется повторять с ребёнком при любом удобном случае потешки, стихи, в которых присутствует необходимый для отработки по рекомендации логопеда звук.

5. Для развития лексико-грамматического развития речи родителям рекомендуется чаще стимулировать речевую активность ребенка. Окружающая обстановка даёт много тем для разговоров ребенком, например, по дороге в детский сад (названия улиц, деревья, цветы, погода, транспорт, правила поведения в общественных местах, дорожные знаки и многое другое), во взаимодействии дома (помощь на кухне, уборка квартиры, прогулки на детской площадке, в парке и др.). Также мы рекомендовали чтение ребенку книг (сказок, рассказов) перед сном, особенно отцу, который в основном находится на работе и значительно меньше общается с ребенком на протяжении дня, при этом важно беседовать с ребенком по содержанию прочитанной книги. Также в процессе совершенствования диалогической речи, накопления словарного запаса у ребенка значительно снизится количество эхоталий.

2. Основной этап.

На основном этапе в период с 1 октября по 1 апреля 2022 года нами проводилась систематическая логопедическая работа по коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра 2 раза в неделю в условиях домашнего визитирования и включала:

- 1 логопедическое занятие непосредственно с ребенком,
- 1 консультация с родителями ребенка или посещение родителями индивидуального логопедического занятия.

Логопедические занятия проводились один раз в неделю в соответствии с календарно-тематическим планированием, при составлении которого учитывались специфические образовательные потребности ребенка с расстройством аутистического спектра, определялись условия,

методы и приемы работы. Календарно-тематический план представлен нами в приложении (приложение 1).

Индивидуальные логопедические занятия по формированию коммуникативно-речевого поведения проводились 30 минут и имели гибкую структуру в зависимости от ситуации и эмоционального состояния ребенка:

1. Установление устойчивого эмоционального контакта. На данном этапе ребенок знакомится с логопедом, усваивает некоторые правила, формируется стереотип занятия, расширяется понимание речи. Для этого логопед использует эмоционально-смысловой комментарий, представляющий собой озвучивание тех впечатлений, которые привлекли внимание ребенка в данный момент, и объединение их в единый сюжет.

2. Растормаживание речевой активности. Данный этап представляет собой растормаживание речевых высказываний у ребенка через эмоциональное стимулирование, поскольку речь ребенка представлена эхολаличными стереотипными высказываниями, бедностью диалогической речи.

3. Формирование понимания и использования и невербальных средств коммуникации. На данном этапе логопед развивает у ребенка умения пользоваться жестовыми движениями в коммуникативных ситуациях, формирует умение понимать и пользоваться фонационными средствами общения с помощью игровых упражнений.

4. Классическая логопедическая работа по формированию звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи. Изолированная отработка отдельных речевых навыков (правильное произнесение звуков, работа над лексико-грамматическим строем и др.) приводит к механическому усвоению. Поэтому весь речевой материал логопед подбирает, учитывая личный опыт ребенка, его интересы, а также включает его в специально созданную коммуникативную ситуацию.

Рассмотрим методику логопедической работы по каждому из выделенных направлений более подробно.

Обучение ребенка пониманию и использованию коммуникативных жестов (кинестические средства общения) в общении со взрослым проводилось с помощью методики, предложенной В.С. Сандриковой [47]. Коммуникативные жесты использовались на каждом логопедическом занятии в общении с ребенком. При обучении ребенка простым коммуникативным жестам важно сказать, что мы использовали только естественные общеупотребительные жесты (приветствие, прощание, благодарность и др.). Нельзя придумывать новые жесты, подменяя ими развитие активной речи ребенка так как выразительные жесты являются вспомогательным средством общения между людьми и употребляются ограниченно.

Зрительный контакт играл ведущую роль в организации общения взрослого с ребёнком. На занятии стимулировалось увеличение длительности зрительного контакта в процессе общения со взрослым. Сам зрительный контакт не является самоцелью. Зрительный контакт – это реакция на обращение, вслед за которой идет включение в предлагаемые обстоятельства, иными словами – адекватные действия. Для формирования зрительного контакта мы использовали следующие методы, предложенные Ю.П. Снежко [50]:

1. Метод демонстрации. При использовании данного метода важно в процессе коммуникации оставить пространство для участия ребенка. Мы демонстрировали ребенку какое-либо действие эмоционально, то есть делились с ребенком своими чувствами (например, посмотрели на красивую машину и показали с помощью невербальных визуальных средств общения как она нам нравится). Далее важно дать ребенку время на реакцию, для того, чтобы ребенок начинал проявлять внимание к взрослому, смотреть на него, ждать продолжения. При этом важно

помнить, что в качестве предмета нельзя использовать стереотип, так как он для ребенка с РАС будет предпочтительней, чем само взаимодействие.

2. Метод использования речевых форм по типу предвосхищения и кульминации. Перед проведением какого-либо логопедического упражнения или игры мы использовали специальные фразы по типу «Раз, два, три, поехали!», «На старт, внимание, марш!», «Ииии!», или организующие стихотворения.

3. Метод использования уже сформированных у ребенка неречевых визуальных средств общения (кинесика, мимика, пантомимика, отдельные виды уже отработанных коммуникативных жестов). Данный метод мы использовали уже после того как отработали первые два. Во время игры, упражнений мы договаривались с ребенком, давали подсказки, ответы или делились впечатлениями с использованием неречевых визуальных средств общения. Тем самым у ребенка появлялось больше причин смотреть на взрослого, увеличивалось время зрительного контакта, ребенок переходил на новый уровень понимания невербальных средств общения, на котором начинал понимать социальную ситуацию.

С целью формирования у ребенка с расстройством аутистического спектра умения понимать и использовать фонационные средства общения мы использовали приемы, предложенные Е.В. Шереметьевой [68]:

- интонационная организация речевой среды ребенка, т.е. утрированное интонирование обращенной речи,
- развитие голосового модулирования с подкреплением внешними опорами: голосовыми модуляциями взрослого, жестами,
- формирование ритмической основы речевого развития с использованием различных приемов: простукивания, прохлопывания, поглаживания,
- удлинение физиологического выдоха с целью создания энергетической базы речевой деятельности.

Для преодоления нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического оформления фразы использовались стандартные методики логопедической работы, предложенные К.Е. Бухариной [6], Л.Н. Ефименковой [15], Е.М. Косиновой [24], Т.А. Ткаченко [55], Т.Б. Филичевой [58]. Логопедическая работа проводилась с учетом выявленных на констатирующем этапе исследования нарушений речи. Постановка звуков осуществлялась логопедом в условиях дошкольного образовательного учреждения. Наша работа состояла в автоматизации поставленных логопедом звуков в условиях речевого общения. Мы использовали специальные логопедические игры и упражнения, направленные на преодоление нарушения звукопроизношения: упражнения по автоматизации сонорных звуков ([р], [р'], [л]), шипящих звуков ([ш], [ж]), свистящих звуков ([с], [с'], [з'], [з']), заднеязычных звуков ([х], [х']), аффрикатов ([ч]).

Например, для автоматизации звуков в слогах нами использовалась игра «Доскажи словечко». Мы произносили фразу, не договаривая слоги в словах. Ребенку предлагалось правильно произнести недостающий слог, который мы хотели автоматизировать («Жу-жу-жу – молока дадим е (жу)», «Жа-жа-жа – сидят на ветке два чи (жа)» и др.). Для автоматизации звуков в словах эффективно использовалась игра «Лабиринт», в основе которой лежит обычный лабиринт. Путешествуя по нему, ребенок находил слова на тот звук, который мы хотели у него автоматизировать и называет их. После прохождения лабиринта мы просили ребенка вспомнить как можно больше слов, встретившихся на пути.

Также нами были подобраны и апробированы логопедические игры и упражнения по преодолению нарушений лексико-грамматического строя речи: игры и упражнения, направленные на формирование умения употреблять обобщающие понятия, синонимы, антонимы, игры и упражнения, направленные на формирование навыка применения

грамматических форм, игры и упражнения, направленные на формирование умения пользоваться способами словообразования.

Например, для формирования у ребенка умения употреблять обобщающие понятия мы провели дидактическую игру «Лишняя картинка», направленную на развитие умения группировать предметы без выделенного признака. Мы предложили ребенку рассмотреть четыре картинки и найти среди них одну «лишнюю», при этом объяснив, почему он так решил. Для формирования умения пользоваться способами словообразования мы использовали упражнение «Скажи ласково», направленное на закрепление умения образовывать существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. Мы бросали мяч ребенку, называя при этом первое слово, а ребенок, возвращая мяч, называл второе слово (например, «шар-шарик», «стол – столик», «белка-белочка» и др.).

Формирование культуры диалога, умения обращаться за помощью и принимать ее, устранения аффективно-экспрессивных реакций при возникновении конфликтных ситуаций проводилось в процессе эмоционально-практического общения. Имитационно-моделирующие ситуации позволяли создавать ориентировки в ситуациях повседневной жизни, в разных ее аспектах – «предметном» и «межличностном», стимулировали умение самостоятельно вступать в эмоциональный, жестово-мимический и речевой контакт, способствовали обогащению эмоционального опыта, усвоению социально-культурных норм, норм речевого поведения. Также в рамках данной работы для устранения мгновенных и отсроченных эхоталий, мешающих процессу коммуникации, мы учили ребенка слушать и удерживать внимание на адресованной ему речи.

Мы обучали ребенка тем видам социально принятых реакций, которые приводили к желаемому результату наиболее оптимальным путем. В наглядно-действенной форме в особых игровых условиях проводилась

работа по формированию представлений о культуре диалога, осуществлялось моделирование системы коммуникативных отношений, воссоздание различных типов диалогических взаимоотношений и формирование навыка переноса этих взаимоотношений в реальное общение с родителями.

Например, мы использовали коммуникативную ситуацию «Разговор по телефону» для развития у ребенка умения вести диалог по телефону на соответствующую тему. Мы задавали ребенку необходимую для отработки в коммуникативном взаимодействии тему (например, поздравить дедушку с днем рождения, пригласить друга в гости, договориться о чем-то с братом, позвонить бабушке и др.).

Параллельно с логопедической работой с ребенком также велась работа по повышению уровня родительской компетентности в вопросах построения эффективного взаимодействия и коммуникации со своим ребенком, для того чтобы формировать коммуникативно-речевое поведение самостоятельно в домашних условиях (использование доступных средств, форм общения, умение стимулировать мотивацию к совместной деятельности, обучение использованию в общении с ребенком коммуникативных жестов в общении с ребенком, а также зрительного контакта).

В процессе работы с родителями мы оказывали им педагогическую поддержку, создавали условия для активного участия в воспитании ребенка, выявляли положительные качества родителей, необходимые для успешного взаимодействия со своим ребенком. Во время совместных логопедических занятий происходило обучение матери и отца способам и средствам адекватного коммуникативно-речевого взаимодействия с ребенком с расстройством аутистического спектра.

В качестве эффективных форм работы с родителями использовались следующие:

– консультирование,

– совместные логопедические занятия с родителями и их ребенком.

Консультирование было направлено на формирование адекватной позиции по отношению к проблемам своего ребенка, имеющего расстройство аутистического спектра, организацию активного взаимодействия. Для нас важными являлись такие задачи, как: ориентация родителей на продуктивное взаимодействие с ребенком в данный момент, формирование осознания необходимости проведения логопедических занятий в домашних условиях, рекомендация литературы по проблемам воспитания и обучения ребенка.

Во время консультаций сначала мы давали родителям теоретический материал, а затем демонстрировали видеозаписи фрагментов обследования ребенка или приглашали на совместное логопедическое занятие с ребенком. Тем самым родители могли оценить динамику коммуникативно-речевого поведения и увидеть, как практически использовать методы и приемы коррекции коммуникативно-речевого поведения, данные в теоретической блоке консультации, в домашних условиях. Например, на одной из консультаций («Роль зрительного контакта в общении с ребенком») мы дали родителям теоретический материал о важности зрительного контакта для формирования коммуникативно-речевого поведения ребенка. На следующей консультации («Учимся использовать зрительный контакт в процессе общения с ребенком») мы демонстрировали родителям с помощью видеофрагментов и личного посещения родителями логопедического занятия, как увеличить длительность зрительного контакта в процессе коммуникативного взаимодействия с помощью специальных методов (метод демонстрации, метод использования речевых форм по типу предвосхищения и кульминации, метод использования уже сформированных у ребенка неречевых визуальных средств общения). Это необходимо для осуществления преемственности и выстраивания единообразия требований ближайшего социального окружения к вербальной и невербальной

коммуникации ребенка. По сути, родители формируют коммуникативно-речевое поведение ребенка методами и приемами, которые использовал логопед в процессе занятия.

Индивидуальные логопедические занятия проводились в присутствии матери или отца ребенка с целью обучения их правильному и содержательному взаимодействию в доступной для ребенка форме. Практические занятия с родителями посвящались организации целенаправленного наблюдения родителя за проведением индивидуального занятия, в ходе которого подбирались эффективные методы педагогического воздействия. Целью данных занятий было обучение родителей приемам установления эмоционального контакта, умению привлекать внимание ребенка, а также наглядная демонстрация изученных на консультациях методов и приемов формирования коммуникативно-речевого поведения у ребенка с РАС. Например, на консультациях родителям ребенка был дан теоретический и практический материал о важности зрительного контакта в общении с ребенком и методах его формирования в процессе коммуникации. При проведении индивидуального логопедического занятия в присутствии матери или отца ребенка мы еще раз показали, как практически использовать изученные методы во взаимодействии с ребенком. В процессе занятий также у родителей формировался навык наблюдения за поведением ребенка. Родители учились анализировать достижения своего ребенка.

Тематический план консультаций с родителями представлен в приложении (приложение 2).

3. Итоговый этап.

На данном этапе проводилась повторная диагностика состояния коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра после апробации разработанной технологии. Описание данного этапа технологии представлено в следующем параграфе.

Итак, разработанная нами технология коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи была реализована в период с сентября 2021 года по май 2022 года и включала в себя три последовательных этапа: подготовительный, основной и итоговый. На основном этапе реализации технологии проводились индивидуальные логопедические занятия 1 раз в неделю с учителем-логопедом в домашних условиях, консультации с членами семьи или посещение родителями индивидуального логопедического занятия 1 раз в неделю. В следующем параграфе представим результаты повторного обследования коммуникативно-речевого поведения в рамках итогового этапа реализации технологии, тем самым экспериментально мы экспериментально докажем эффективность использования разработанной нами технологии в рамках решения третьей задачи формирующего этапа экспериментальной работы.

3.2 Анализ эффективности работы по коррекции коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Контрольный этап экспериментальной работы проводился в период с 11 по 30 апреля 2022 года.

Цель контрольного этапа исследования: выявление динамики в уровне сформированности коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра после апробации разработанной формирующем этапе экспериментальной работы технологии коррекции коммуникативно-речевого поведения в условиях семьи.

На данном этапе мы провели повторное диагностическое обследование коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего

дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

В первую очередь представим результаты повторного диагностического обследования неречевых средств общения по методике Е.В. Шереметьевой и отобразим их с помощью таблицы ниже (таблица 5).

Таблица 5 – Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» на контрольном этапе исследования

№ п/п	Параметры	Невербальные средства общения	Констатирующий этап		Контрольный этап	
			Родитель	Ребенок	Родитель	Ребенок
1	Фонационные средства общения	изменения звуковысотных характеристик речи; коммуникативные вокализации	1	0	1	1
		изменение ритмического рисунка речи (темп, паузы, логическое ударение)	1	0	1	1
		экстралингвистика: включение в речь смеха, плача, вздоха, вскрика и др.	1	1	1	1
2	Неречевые визуальные средства общения – кинесика	мимика (адресованные партнеру выражения эмоций)	1	1	1	1
		пантомимика (выразительные жесты)	1	1	1	1
		коммуникативные жесты	0	0	1	1
3	Неречевые визуальные средства общения – контакт глаз	контакт глаз в процессе обращения к партнеру	1	0	1	1
		контакт глаз в процессе обращенной речи	0	0	1	1
		контакт глаз без речевого сопровождения	0	0	1	0

4	Неречевые тактильно-кинестетические средства общения	проксемика (изменение дистанции)	1	0	1	1
		такесика (статические прикосновения)	1	1	1	1
		такесика (динамические прикосновения)	0	0	1	0
Общее количество баллов			8	4	12	10

Отообразим полученные на контрольном этапе исследования данные с помощью диаграммы ниже (рисунок 2).

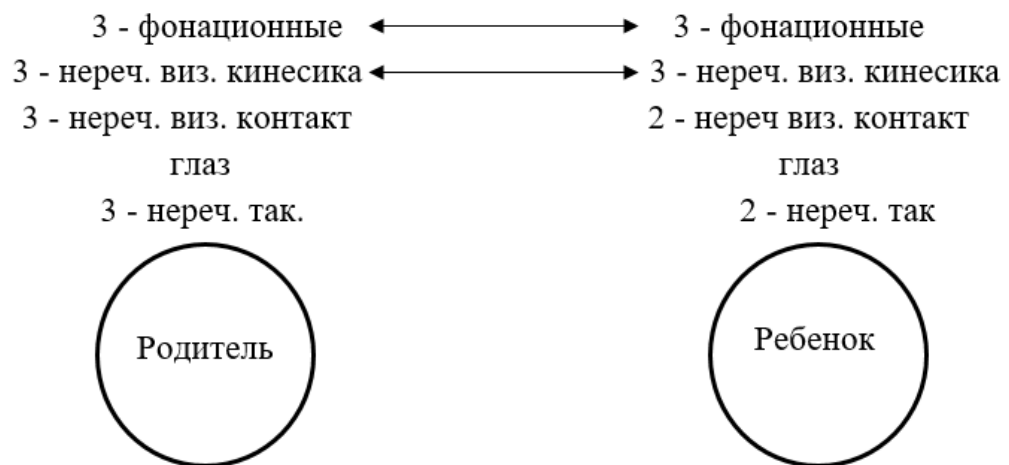


Рисунок 2 – Невербальные средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребёнок» на контрольном этапе исследования

Как мы видим, на контрольном этапе исследования и родитель, и ребенок показали высокий уровень использования невербальных средств общения в коммуникативном взаимодействии друг с другом:

– ребенок начал использовать фонационные средства общения – появились звуковысотные характеристики речи, изменения ритмического

рисунка речи, научился контролировать темп речи. Также Якуб стал реагировать на использование фонационных средств общения со стороны родителей;

– отмечается улучшение в использовании неречевых кинесических средств общения и ребенком, и родителем: и Якуб, и родители стали активно использовать коммуникативные жесты, при этом ребенок стал понимать значение коммуникативных жестов, используемых родителями;

– у мальчика отмечается использование неречевых визуальных (контакт глаз) средств общения: ребенок научился использовать визуальный контакт с родителем, родитель также стал постоянно использовать контакт глаз в коммуникативном взаимодействии с ребенком;

– и ребенок, и родитель после апробации технологии на формирующем этапе исследования стали использовать неречевые тактильно-кинестетические средства общения (проксемика, такесика).

Далее представим результаты повторной диагностики второго параметра – понимание существующих вербальных средств общения и использование их в процессе коммуникации по методике С.С. Морозовой.

При обследовании вербальных средств общения в спонтанной ситуации общения у Якуба А. было выявлена динамика: у ребенка ушли вокализации, внегортанные звукообразования, значительно снизилось количество мгновенных и отсроченных эхололий. При направленном обследовании выявлено, что Якуб также активно использует речь для установления и поддержания коммуникации, однако у ребенка улучшилось звукопроизношение и лексико-грамматическое оформление фразы. Более детально динамику в уровне развития звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи представим, используя диагностическую методику Г.В. Чиркиной.

Далее опишем результаты повторного обследования звукопроизношения по методике Г.В. Чиркиной (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты повторного обследования звукопроизношения

№ п/п	Звукопроизношение		
	Этапы	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Отсутствие	[л], [р], [р']	[л]
2	Замена	[х] – [к], [х'] – [к'], [ч] – [т']	[ч] – [т']
3	Искажение	[ж], [ш], [с], [с'], [з'], [з']	[р], [р'], [ж]
Количество нарушенных звуков		12	5
Уровень		Низкий	Низкий

Как мы видим у обследуемого ребенка был выявлен низкий уровень развития звукопроизношения, как и на констатирующем этапе исследования, однако количество нарушенных звуков значительно уменьшилось с двенадцати до пяти. Речь ребенка стала более понятной для окружающих, однако до сих пор присутствует смазанность, и отмечаются следующие нарушения звукопроизношения:

- нарушение произношения сонорных звуков (отсутствие звуков [л], искажение звуков [р], [р']),
- нарушение произношения шипящих звуков (искажение звука [ж], боковой сигматизм),
- нарушение произношения аффрикатов (замена звука [ч] на звук [т']).

Также опишем результаты повторного обследования лексико-грамматического строя речи по методике Г.В. Чиркиной (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты обследования лексико-грамматического строя речи

№ п/п	Название задания	Баллы	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	2	3	4
Лексический строй речи			
1	Называние предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам	3	3
2	Понимание значения слов, имеющих абстрактное значение, подбор синонимов, родственных слов	1	2

3	Наличие в словарном запасе общих категориальных названий	2	3
4	Изучение способов адекватного употребления слов в разных видах контекста	2	2
5	Составление осмысленного словосочетания	2	3
Грамматический строй речи			
1	Составление предложений, по опорным словам, по отдельным словам	2	3
2	Употребление имен существительных в разных падежах (падежное управление)).	1	2
3	Образование формы родительного падежа множественного числа	1	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
4	Употребление предложного управления словосочетания из глагола и имени существительного с предлогом или предложение по сюжетной картинке, выполненным действиям	1	2
5	Употребление навыков согласования имени прилагательного с существительным	2	2
6	Употребление единственного и множественного числа имен существительных	1	2
7	Образование грамматической категории рода	1	2
8	Умение пользоваться способами словообразования	1	2
Среднее количество баллов		1,5	2,2
Уровень		Ниже среднего	Средний

Как мы видим, у Якуба А. улучшился уровень развития лексическо-грамматического строя речи до среднего.

При повторном обследовании лексического строя речи у мальчика улучшились показатели выполнения второго, третьего и пятого заданий. При выполнении второго задания на понимание значения слов, имеющих абстрактное значение, подбор синонимов, родственных слов мальчик смог правильно подобрать синонимы к словам (например, к слову «большой» мальчик подобрал синоним «крупный», к слову «маленький» – «крошечный»). В третьем задании мальчик смог правильно подобрать родовые понятия к словам «синица», «воробей», «голубь», «ласточка» – «птицы», а также к словам «елка», «береза», «дуб», «сосна» – «деревья»). В пятом задании Якуб смог с небольшой помощью со стороны педагога составить словосочетание (например, к слову «машина» мальчик подобрала в качестве признаков – «машина быстрая», «машина скоростная», «машина громкая», на вопросы – «что с ней делают», «что она делает», мальчик ответил – «машина едет», «машина сигналиит», «в машине везут людей»).

При повторном обследовании грамматического строя речи у мальчика улучшились показатели выполнения первого, второго, четвертого шестого и седьмого заданий. Выполняя первое задание, Якуб смог правильно составить предложения по опорным и отдельным словам (например, мальчик самостоятельно составил предложение по опорным словам – «Саша и Катя отправились утром в лес собирать грибы»). Улучшились показатели при выполнении задания на обследование употребления имен существительных в разных падежах (например, Якуб А. правильно подобрал падеж, чтобы сказать, что происходит на предложенных картинках – «девочка сыплет зерно петуху», «стол накрыт скатертью»). При выполнении четвертого задания на употребление предложного управления словосочетания из глагола и имени существительного с предлогом мальчик смог правильно составить словосочетания и подобрать нужные предлоги (например, Якуб правильно выбрал предлог в предложении «собака спит на конуре», смог правильно ответить на вопрос «откуда выбежала собака?» – «собака выбежала из-за угла»). В шестом задании на употребление единственного и множественного числа имен существительных мальчик смог правильно образовать форму множественного числа слов «дерево» (деревья), «облако» (облака). Также у мальчика улучшились показатели выполнения седьмого задания на образование грамматической категории рода (например, «мое озеро», «мое окно»). Выполняя восьмое задание на выявления умения пользоваться способами словообразования Якуб по сравнению с результатами констатирующего этапа исследования правильно образовать профессии «стекольщик» и «газетчик» с помощью суффиксов от существительных «стекло» и «газета».

И, наконец, представим результаты повторного диагностического обследования коммуниктивно-речевого поведения по третьему параметру – владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации по

методике «Наблюдение за культурой поведения ребенка» (А.М. Щетинина).

Мальчик показал высокий уровень овладения навыками культурного поведения (23 балла). Результаты представим с помощью таблицы ниже (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты повторного обследования культуры поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

№ п/п	Параметры	Кол-во баллов	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Умение здороваться	3	3
2	Умение прощаться	3	3
3	Особенности и характер обращений	3	3
4	Тон обращений	1	2
5	Выражение благодарности	2	3
6	Культура диалога	2	2
7	Умение оказывать помощь	1	2
8	Реакция на ситуацию, при которой ребенок не может убедить собеседника в чем-либо	1	2
9	Умение принимать помощь	1	3
Общее количество баллов		17	23
Уровень		Средний	Высокий

В результате повторного проведения диагностики владения навыками культурного поведения в ситуации взаимодействия «ребенок – родитель» мы видим, что уровень сформированности культуры поведения у Якуба повысился до высокого. У мальчика снизились аффективно-экспрессивные ситуации, характер обращений повелительный. Мальчик стал часто использовать слова благодарности, реже перебивать разговор старших, появилось стремление помочь

родителям в домашних делах, научился принимать помощь со стороны взрослого.

Итак, нами были выявлены следующие улучшения в коммуникативно-речевом поведении ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

- ребенок научился понимать невербальные средства общения и действия собеседника и использовать их в процессе коммуникации: активное использование и обращение внимания на использование взрослым коммуникативных жестов, контакта глаз в процессе обращения к партнеру, обращенной речи, фонационных средств общения;

- ребенок научился понимать вербальные средства общения и использовать их в процессе коммуникации: ушли вокализации, внегортанные звукообразования, снизилось количество мгновенных и отсроченных эхоталий, улучшилось звукопроизношение и лексико-грамматическое оформление фразы;

- ребенок овладел общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации: уменьшились аффективно-экспрессивные реакции при возникновении конфликтных ситуаций, появилось стремление помочь и принимать помощь со стороны взрослого.

Эффективность нашей технологии также подтверждена результатами прохождения ПМПК, по результатам которой специалистами службы сопровождения отмечена положительная динамика в познавательном и коммуникативно-речевом развитии Якуба, а также даны рекомендации по изменению программы на вариант 5.2. с сентября 2022 года при поступлении в 1 класс.

Таким образом, мы наглядно увидели, что разработанная и апробированная нами технология коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством

аутистического спектра в условиях семьи показала положительные результаты, что подтверждает нашу гипотезу.

Выводы по третьей главе

В результате разработки содержания коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи нами были сделаны следующие выводы.

В рамках формирующего этапа исследования нами была разработана технология коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи и апробирована в период с сентября 2021 года по май 2022 года. Реализация технологии включала в себя три последовательных этапа: подготовительный (знакомство с семьей ребенка, сбор необходимых данных о ребенке, диагностика коммуникативно-речевого поведения, определение путей наиболее эффективного и продуктивного взаимодействия с ребенком и родителями), основной (индивидуальные логопедические занятия 1 раз в неделю с учителем-логопедом в домашних условиях, консультации с членами семьи или посещение родителями индивидуального логопедического занятия 1 раз в неделю) и итоговый (повторная диагностика коммуникативно-речевого поведения, обсуждение с родителями результатов коррекционной работы).

Контрольный этап исследования позволил выявить положительную динамику в состоянии коммуникативно-речевого поведения:

– ребенок научился понимать невербальные средства общения и действия собеседника и использовать их в процессе коммуникации: активное использование и обращение внимания на использование взрослым коммуникативных жестов, контакта глаз в процессе обращения к партнеру, обращенной речи, фонационных средств общения;

– ребенок научился понимать вербальные средства общения и использовать их в процессе коммуникации: ушли вокализации,

внегортанные звукообразования, снизилось количество мгновенных и отсроченных эхоталий, улучшилось звукопроизношение и лексико-грамматическое оформление фразы;

– ребенок овладел общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации: уменьшились аффективно-экспрессивные реакции при возникновении конфликтных ситуаций, появилось стремление помочь и принимать помощь со стороны взрослого.

Таким образом, положительная динамика состояния коммуникативно-речевого поведения на контрольном этапе исследования доказывает эффективность использования разработанной нами технологии коррекции коммуникативно-речевого поведения в условиях семьи, что подтверждает гипотезу исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое и экспериментальное изучение коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи позволило нам заключить следующее.

Решая первую задачу исследования, мы проанализировали современную психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования и определили, что коммуникативно-речевое поведение – это понимание существующих вербальных и невербальных средств общения и действий собеседника, умение использовать их в процессе коммуникации, а также владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации.

В рамках решения второй задачи исследования мы изучили особенности коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Для изучения состояния коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по следующим параметрам и методикам:

– понимание существующих невербальных средств общения и действий собеседника и использование их в процессе коммуникации (методика обследования невербальных средств общения, разработанная Е.В. Шереметьевой);

– понимание существующих вербальных средств общения и использование их в процессе коммуникации (методика обследования вербальных средств общения, разработанная С.С. Морозовой, методика обследования звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи, разработанная Г.В. Чиркиной);

– владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации (методика «Наблюдение за культурой поведения ребенка», разработанная А.М. Щетининой).

По результатам проведенного диагностического обследования нами были выявлены следующие особенности коммуникативно-речевого поведения ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

– трудности в понимании существующих невербальных средств общения и действий собеседника и использования их в процессе коммуникации: проблемы в понимании и использовании коммуникативных жестов, не использует контакт глаз в процессе обращения к партнеру, обращенной речи, не использует фонационные средства общения и не обращает внимание на использование данных средств взрослым;

– трудности в понимании существующих вербальных средств общения и использования их в процессе коммуникации: отмечается наличие вокализаций, внегортанных звукообразований, мгновенных и отсроченных эхολалий, грубые нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического оформления фразы;

– ребенок не владеет общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации: повышенная плаксивость, вопросительно-неуверенный характер обращений к родителям, перебивание разговора старших, наличие аффективно-экспрессивных реакций при возникновении конфликтных ситуаций.

Решая третью задачу исследования, нами была разработана и апробирована технология коррекции коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи, которая включала в себя три последовательных

этапа: подготовительный (знакомство с семьей ребенка, сбор необходимых данных о ребенке, диагностика коммуникативно-речевого поведения, определение путей наиболее эффективного и продуктивного взаимодействия с ребенком и родителями), основной (индивидуальные логопедические занятия 1 раз в неделю с учителем-логопедом в домашних условиях, консультации с членами семьи или посещение родителями индивидуального логопедического занятия 1 раз в неделю) и итоговый (повторная диагностика коммуникативно-речевого поведения, обсуждение с родителями результатов коррекционной работы).

Контрольный этап исследования позволил выявить положительную динамику в состоянии коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

- ребенок научился понимать невербальные средства общения и действия собеседника и использовать их в процессе коммуникации: активное использование и обращение внимания на использование взрослым коммуникативных жестов, контакта глаз в процессе обращения к партнеру, обращенной речи, фонационных средств общения;

- ребенок научился понимать вербальные средства общения и использовать их в процессе коммуникации: ушли вокализации, внегортанные звукообразования, снизилось количество мгновенных и отсроченных эхоталий, улучшилось звукопроизношение и лексико-грамматическое оформление фразы;

- ребенок овладел общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации: уменьшились аффективно-экспрессивные реакции при возникновении конфликтных ситуаций, появилось стремление помочь и принимать помощь со стороны взрослого.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баенская, Е. Р. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2011. – 224 с.
2. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] / Альберт Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 318 с.
3. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально -поведенческий подход [Текст] / М. Л. Барбера, Т. Расмуссен. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 304 с.
4. Бессмертная, Ю. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Юлия Бессмертная // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – 2008. – № 37. – С. 392-398.
5. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Руководство практического психолога [Текст] / Джон Боулби. – Москва : Канон+, 2020. – 272 с.
6. Бухарина, К. А. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 6–7 лет с ОНР и ЗПР [Текст] : методическое пособие. / Ксения Бухарина. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 192 с.
7. Воронцова, Т. А. Речевое общение [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. А. Воронцова, М. А. Ковальчукова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2015. – 67 с.
8. Верещагин, Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного [Текст] : метод. руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Рус. яз., 1990. – 246 с.
9. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: кн. для педагогов-дефектологов [Текст] / К. Гилберт, Т. Питерс. – Москва : Владос, 2005. – 144 с.

10. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / Сергей Головин. – Москва : АСТ, 2003. – 356 с.
11. Горбачевская, Н. Л. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н. Л. Горбачевская, Д. С. Переверзева // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 2. – С. 130-139.
12. Горбунова, Е. В. Развитие самооценки младших школьников с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / Е. В. Горбунова, С. К. Хаидов // Акмеология. – 2016. – С. 119-122.
13. Громова, О. Е. Речевое поведение детей раннего возраста [Текст] / Ольга Громова // Логопед. – 2008. – № 7. – С. 42-61.
14. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст] : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.05 / Юрий Емельянов. – Ленинград, 1991. – 38 с.
15. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) [Текст] : кн. для логопеда / Людмила Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с.
16. Ждан, А. Н. История психологии [Текст] : учебник / Антонина Ждан. – Москва : Изд-ва МГУ, 1990. – 367 с.
17. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Татьяна Жеребило – Назрань : ООО Пилигрим, 2010. – 486 с.
18. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / Ирина Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.
19. Исенина, Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни [Текст] / Елена Исенина – Москва : ОАО ИГ Прогресс, 1999. – 80 с.
20. Каган, В. Е. Аутизм у детей [Текст] / Виктор Каган. – Ленинград : Медицина : Ленингр. отд-ние, 1981. – 190 с.

21. Карасик, В. И. Языковые ключи [Текст] / Владимир Карасик. – Москва : Гнозис, 2009. – 405 с.
22. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] : кн. для учителя / Игорь Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 254 с.
23. Коробенко, Н. В. Клиника и диагностика раннего детского аутизма [Текст] / Н. В. Коробенко, Н. Г. Магнелис // Аутизм и нарушения развития : научно-практический журнал. – 2003. – №1. – С. 2-9.
24. Косинова, Е.М. Домашний логопед [Текст] : пособие для родителей / Елена Косинова. – Москва : Росмэн-Пресс, 2008. – 120 с.
25. Костюк, А. В. Исследование непроизвольного реагирования на стимулы окружающей среды у детей третьего года жизни с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Костюк, Л. В. Токарская // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2021. – Т. 27. – № 3. – С. 141-149.
26. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – Москва : Просвещение, 2001. – 96 с.
27. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм [Текст] / Клара Лебединская. – Москва : НИИ дефектологии РАО, 2002. – 186 с.
28. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст] : избранные труды / Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 221 с.
29. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 287 с.
30. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / Майя Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
31. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / Ирина Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 288 с.

32. Мамохина, У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра [Текст] / Ульяна Мамохина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 3. – С. 24–33.
33. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии) [Текст] / Елена Мастюкова. – Москва : Гуманит. Изд-во Владос, 1997. – 304 с.
34. Мещерякова, С. Ю. Психология младенчества с позиции концепции М. И. Лисиной [Текст] / Софья Мещерякова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т.2. – № 2. – С. 41-51.
35. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах [Текст] / Светлана Морозова. – Москва : Владос, 2010. – 176 с.
36. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Сергей Морозов. – Москва : М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАУ «Федеральный ин-т развития образования», РОБО «О-во помощи аутичным детям «Добро», 2015. – 539 с.
37. Никольская, О. С. Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 17-28.
38. Никольская, О. С. Психологическая классификация типов детского аутизма [Текст] / Ольга Никольская // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 14-25.
39. Никольская, О. С. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 23-33.
40. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей [Текст] : методические разработки / Лариса Нуриева. – Москва : Теревинф, 2003. – 160 с.

41. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Л. И. Скворцов. – Москва : Мир И образование, 2015. – 1375 с.
42. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности [Текст] : учебное пособие / Альвина Панфилова. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский ин-т внешнеэкон. связей, экономики и права : О-во «Знание» Санкт-Петербурга и Ленинград. обл., 2005. – 493 с.
43. Питерс, Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Тео Питерс. – Москва : Владос, 2012. – 237 с.
44. Привалова, С. Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста [Текст] : учебное пособие / Светлана Привалова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 203 с.
45. Прохоров, Ю. Е. Русские: Коммуникативное поведение [Текст] / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – Москва : Флинта-Наука, 2007. – 235 с.
46. Рубан, О. В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора [Текст] / Ольга Рубан // Дефектология. – № 2. – 2015. – С. 33-34.
47. Сандрикова, В. С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] : пособие для логопедов и родителей / В. С. Сандрикова. О. В. Елецкая. – Москва : Редкая птица, 2019. – 80 с.
48. Симашкова, Н. В. Клинико-социальные модели ведения пациентов с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н. В. Симашкова, Е. В. Макушкин, М. В. Иванов // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2021. – Т. 21. – № 6. – С. 13-20.
49. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] : уч. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Елена Смирнова. – Москва : Академия. 2010. – 160 с.

50. Снежко, Ю. П. Нейропсихологический подход к развитию взаимодействия и общения у ребёнка (РАС, ЗПР, СДВГ) [Электронный ресурс] / Юлия Снежко. – URL: <https://autismpro.ru/> (дата обращения: 25.05.2022).

51. Спиркин, А. Г. Философия [Текст] : учебник для студентов высших технических учебных заведений / Александр Спиркин. – Москва : Гардарики, 2009. – 365 с.

52. Стернин, И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования [Текст] / Иосиф Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж : Издво ВГТУ, 2000. – С. 4-20.

53. Стернин, И. А. Модели описания коммуникативного поведения [Текст] / Иосиф Стернин. – Воронеж: «Гарант», 2000 – 27 с.

54. Стернин, И. А. Модель русского невербального коммуникативного поведения [Текст] / Иосиф Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение: выпуск 2. – Санкт-Петербург. – С. 14-26.

55. Ткаченко, Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений [Текст] : сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками / Татьяна Ткаченко. – Москва : Гном и Д, 2003 (Практическая логопедия). – 234 с.

56. Торндайк, Э. Л. Психология как наука о поведении [Текст] / Э. Л. Торндайк, Дж. Б. Уотсон. – Москва : АСТ, 1998. – 701 с.

57. Урсул, А. Д. Природа информации [Текст] : философский очерк / Аркадий Урсул. – Челябинск : Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2010. – 231 с.

58. Филичева, Т. Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников [Текст] : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.

59. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения [Текст] / Наталья Формановская. – Москва : Высш. шк., 1989. – 156 с.
60. Чернышова, Е. Б. Коммуникативное поведение дошкольника [Текст] / Е. Б. Чернышова, И. А. Стернин. – Воронеж : изд-во «Истоки», 2004 210 с.
61. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] : учебно-методическое пособие / Артур Хаустов. – Москва : Российский университет дружбы народов. – 2007. – 36 с.
62. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст]: учеб.-метод. пособие / Артур Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
63. Хаустов, А. В. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом [Текст] / А. В. Хаустов, Т. В. Волосовец // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 70 -74.
64. Чернышова, Е. Б. Коммуникативное поведение дошкольника : Психолингвистическое исследование [Текст] : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Елена Чернышова. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т. - Воронеж, 2011. – 20 с.
65. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / Галина Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2003. – 239 с.
66. Числова, П. Д. Исследование диалогической речи у детей с расстройством аутистического спектра [Текст] / П. Д. Числова, М. В. Бояринцева // Вестник Шадринского педагогического университета. – № 3. – 2021. – С. 86-91.
67. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / Владимир Шадриков. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

68. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст] : монография / Елена Шереметьева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.
69. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста [Текст] / Елена Шереметьева. – Москва, 2013. – 112 с.
70. Шереметьева, Е. В. Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения [Текст] : монография / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 208 с.
71. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани, В. Б. Ольшанский. – Москва : АСТ, 1999. – 538 с.
72. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка [Текст] : учеб.-метод. пособие / Альбина Щетинина. – Великий Новгород : Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
73. Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Календарно-тематическое планирование индивидуальных логопедических занятий с ребенком старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по формированию коммуникативно-речевого поведения

Таблица 1.1 – Календарно-тематическое планирование индивидуальных логопедических занятий с ребенком старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по формированию коммуникативно-речевого поведения

Месяц	№ п/п	Тема занятия	Коммуникативно-речевое поведение		
			Формирование умения понимать и использовать невербальные средства общения и действия собеседника	Формирование умения понимать и использовать вербальные средства общения и действия собеседника	Обучение общеизвестным канонам поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации
1	2	3	4	5	6
Октябрь	1	«Знакомство»	Использовать коммуникативные жесты приветствия (приветствие (помахать рукой, рукопожатия, объятия, «дай пять»)	Учить строить грамматически правильный ответ на вопросы, развивать диалогическую речь. Беседа (Как тебя зовут? Меня зовут ... Как его зовут? Его зовут ... Как твоё имя? Мое имя ... Как его (ее) имя? Его (ее) имя ... Сколько тебе лет? Мне ... лет	Ролевая игра по теме «Знакомство» (употребление слов: ты, твой, твоё, мой, моё, имя, здравствуйте, привет, доброе утро, добрый день, добрый вечер, доброй ночи)
	2	«Семья»	Использовать проксемику (постепенное уменьшение дистанции). Использовать	Учить строить грамматически правильный ответ на вопросы, развивать	Коммуникативная ситуация «Разговор по телефону» (пригласить в гости дедушку и

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
			невербальные средства общения - такесика (поглаживания, похлопывания)	диалогическую речь Беседа (С кем ты живешь? Я живу с ... Как зовут твою маму (бабушку)? Мою маму (бабушку) зовут... Как зовут твоего папу (дедушку)? Моего папу (дедушку) зовут... Где работает твой папа? Мой папа работает в ...	бабушку в соответствии с культурой диалога: приветствие, обращение, спросить как дела, как здоровье, благодарность, прощание и др.).
	3	«Овощи»	Использовать проксемику (постепенное уменьшение дистанции)	Активизация словаря по теме «овощи», обобщающее слово. Учить образовывать формы ед. и мн. числа существительных (огурец – огурцы, помидор – помидоры и др.). Автоматизация звука [с] в словосочетаниях «Скажи какой? (свежий салат, сочная капуста, острый чеснок и др.)	Коммуникативная ситуация «Идем в овощной магазин» (поздороваться, сказать, что хочешь купить, поблагодарить, попрощаться и др.)
	4	«Фрукты»	Увеличивать длительность зрительного контакта (побудительные фразы «На старт, внимание, марш!», «Ииии!»)	Активизация словаря по теме «овощи», обобщающее слово. Упражнять в употреблении форм мн. числа имён существительных в родительном падеже (много апельсинов, много бананов, много яблок и др.) Автоматизация звука [с] в фразовой речи, образование относительных прилагательных «Скажи какой?» (сок сливовый, абрикосовый,	Коммуникативная ситуация «Идем в магазин за фруктами» (поздороваться, сказать, что хочешь купить, поблагодарить, попрощаться и др.)

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
				апельсиновый и др.)	
Ноябрь	5	«Грибы»	Использовать жесты одобрительной, отрицательной оценки (кивок головы, мотание головой)	Активизация словаря по теме (игра «Съедобный – несъедобный гриб» (опята, мухомор, поганка, белый гриб и др.) – речевой ответ с использованием коммуникативных жестов). Образование относительных прилагательных, игра «Что приготовим?». (гриб – грибной суп и др.)	Коммуникативная ситуация «За столом» (пожелать приятного аппетита, поблагодарить др.)
	6	«Времена года. Погода»	Использовать жесты одобрительной, отрицательной оценки (кивок головы, мотание головой)	Активизация словаря о признаках осени. Учить строить грамматически правильный ответ на вопросы. Беседа (Какое сейчас время года? Сегодня зима (лето, осень, весна). Какая за окном погода? Сегодня холодно (жарко, тепло). Сегодня можно пойти на прогулку в лес. Нет, сегодня плохая погода. Да, сегодня хорошая погода и др.)	Коммуникативная ситуация «Разговор по телефону» (поговорить с бабушкой о погоде: приветствие, обращение, спросить как дела, как здоровье, Спросить какая у них на улице погода, благодарность, прощание и др.).
	7	«В гостях»	Использовать коммуникативные жесты приветствия, (приветствие (помахать рукой, рукопожатия, объятия, «дай пять»), прощания (помахать рукой, объятия), такесика (объятия, рукопожатия)	Учить строить грамматически правильный ответ на вопросы. Беседа (Тебя пригласили в гости? Кто тебя пригласил? Да, меня пригласил Как ты оденешься? Я надену красивое (ый, ую) костюм, (рубашку) и т.д., С чем ты придешь в гости? Я приду в гости с подарком	Ролевая игра «Идем в гости» (поздороваться, поблагодарить за приглашения, поддержать диалог на определенную тему, подарить подарок, попрощаться, позвать в гости в ответ и др.)

				и др.). Автоматизация звука [з] в фразах	
--	--	--	--	--	--

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
				(«это зеленый зонт», «у Зои зефир и др.)	
	8	«Кто как готовится к зиме»	Обучение изменению ритмического рисунка речи: темп, паузы, логическое ударение (использование внешних опор-жестов)	Упражнять в согласовании прилагательных и сущ-х ед. и мн. числа (серый волк, трусливые зайчата, хитрая лиса и др.). Автоматизация звука [з] в фразах игра «Чья?», «Чьи?», «Чей?» (это заячья шубка, это заячий хвост, это заячья голова, это заячьи уши...).	Коммуникативная ситуация «На прогулке» (учить просить помощи, благодарить за помощь, отрабатывать ситуации, когда ребенок не может справиться без посторонней помощи)
Декабрь	9	«Деревья»	Обучение изменению ритмического рисунка речи: темп, паузы, логическое ударение (использование внешних опор-жестов)	Упражнять в образовании относительных прилагательных «Какой лес?» (хвойный, березовый, лиственный и др.). Автоматизация звука [ш] в фразах (это еловая шишка, это сосновая шишка и др.)	Коммуникативная ситуация «На прогулке» (учить просить помощи, благодарить за помощь, отрабатывать ситуации, когда ребенок не может справиться без посторонней помощи)
	10	«Зима. Зимняя одежда»	Увеличивать длительность зрительного контакта (побудительные фразы «На старт, внимание, марш!», «Ииии»)	Закрепление правильного употребления в речи приставочных глаголов, игра «Скажи наоборот» (Саша и Маша все делают наоборот. Саша обулся – (Маша разулась) Саша упал – (Маша...поднялась) Саша уехал – (Маша...приехала) Саша ушел – (Маша... пришла) Саша замерз – (согрелась)). Автоматизация звука [ш] в фразах, согласование сущ. с притяж. местоимением «Мой, моя, мои,	Коммуникативная ситуация «Собираемся на прогулку» (учить просить помощи, благодарить за помощь, отрабатывать ситуации, когда ребенок не может справиться без посторонней помощи)

				моё». (май шарф, моя шапка, мои штаны и др.)	
--	--	--	--	--	--

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
	11	«В транспорте»	Увеличивать длительность зрительного контакта (побудительные фразы «Раз! Два! Три! Поехали!»)	Учить различать употребление прилагательных длинный – большой, короткий – маленький (длинный поезд - короткий поезд и др.). Учить строить грамматически правильный ответ на вопрос, развивать навыки диалогической речи. Беседа (Таня в детский сад едет на автобусе, а ты? У Руслана папа на работу едет на машине, а твой папа? Ты ездил(а) когда-нибудь в (автобусе, троллейбусе, на машине)? Ты летал когда-нибудь на самолете? И др.)	Коммуникативная ситуация «Едем в автобусе» (ведение диалога, использовать фразы приветствия, благодарности)
	12	«Новый год»	Использовать невербальные средства общения - такесика (поглаживания, похлопывания, объятия)	Упражнять в образовании прилагательного от им. сущ. «Из чего игрушка» (из бумаги – бумажная, из фарфора – фарфоровая, из дерева – деревянная и др.).	Коммуникативная ситуация «Поздравляем с Новым годом» (ввести в речевой обиход выражения поздравления и пожелания)
Январь	13	«Зимние забавы»	Увеличивать длительность зрительного контакта: метод демонстрации (делимся с ребенком впечатлениями с помощью невербальных средств о новой ледянке). Использование пантомимики (игра-пантомима «Сугроб»)	Учить образовывать по образцу однокоренные слова (мороз, морозный, заморозил; ель, ёлочка, еловый). Автоматизация звука [ж] в фразах (Женя катается на лыжах, Жанна катается на лыжах и др.	Коммуникативная ситуация «Катаемся с горки» (учить подчиняться правилам поведения при катании с горки, использоваться вежливые слова «извините», обращаться с просьбами «можно мне...», поддерживать диалог)

	14	«В магазине»	Сопровождать речь жестами одобрительной, отрицательной оценки (кивок	Учить согласовывать числительные с существительными (1 яблоко, 2-4	Ролевая игра «Магазин» (навыки культурного поведения в
--	----	--------------	--	--	--

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
			голова, мотание головой)	яблока, 5 яблок и др.). Учить задавать грамматически правильные вопросы. Развивать навыки диалога (Скажите, пожалуйста, у вас свежий хлеб (колбаса, сыр, сметана)? Здравствуйте, у вас есть пирожки с джемом (с мясом, с картошкой, с капустой, с грибами)? Они свежие? Спасибо, я куплю одну пачку /мешок и др. (две пачки, пять пачек). Сколько это стоит?)	магазине, поздороваться, сказать, что хочешь купить, поблагодарить, попрощаться и др.)
	15	«Дикие и домашние животные»	Использовать фонатические средства общения (удлинение физиологического выдоха с целью создания энергетической базы речевой деятельности)	Активизация словаря по теме «животные. Умение пользоваться способами словообразования, игра «Скажи ласково». Автоматизация звука [ч] в словах (белка - белочка, волк - волчок, собака - собачка и др.). Уточнять навык правильного употребления предлога по (игра «Какого слова не хватает?») Мальчик идет ... дороге. Миша бежит ... тропинке. Машина едет ... дороге. Пароход плывет ... воде).	Беседа по картинкам, где отражены ситуации спора детей: понять причину конфликта, как можно решить проблему (устранение аффективно-экспрессивных реакций при возникновении конфликтных ситуаций)
	16	«Домашние и зимующие	Увеличивать длительность	Активизация словаря по теме	Коммуникативная ситуация «Беседа

		птицы»	зрительного контакта: метод демонстрации (делимся с ребенком впечатлениями помощью	«птицы». Учить потреблять обобщающие понятия, дидактическая игра «Лишняя	с взрослым на прогулке» (умение поддерживать диалог, задавать вопросы, приветствие
--	--	--------	--	---	---

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
			невербальных средств о том, какую красивую птицу мы видим за окном)	картинка» (какая из птиц не зимует - голубь, ворона, галка, дятел, ласточка и др.). Упражнять в падежном управлении Игра «У кормушки» («Синицу накормим салом. Воробья накормим хлебными крошками. Снегиря накормим рябиной. Ворону накормим гречкой. Голубя накормим семечками. Сороку накормим пшеном)	прощание, поддержание беседы о погоде, птицах: Какая сегодня погода? Какая погода тебе больше любишь? Почему?) Какая птица тебе больше нравится? Почему? И др.)
Февраль	17	«Посуда. Продукты питания»	Увеличивать длительность зрительного контакта (побудительные фразы «На старт, внимание, марш!», «Ииии»)	Активизация словаря по теме, обобщающие слова «Посуда». «Продукты питания». Усваивать категории творит. падежа (чайник с носиком, кастрюля с крышкой; я угощу друга салатом, супом, компотом). Автоматизация звука [ч] в фразах «Рассказы с картинками» (Ниночке подарили (чашки), На (чашках) были белые горошины, Ниночка позвала девочек пить чай из новых (чашек). Девочки наливали чай в новые (чашки) и др.	Коммуникативная ситуация «Идем в супермаркет» (соблюдать очередь на кассе без аффективно- экспрессивных реакций, поздороваться с кассиром, попросить пакет, поблагодарить, попрощаться и др.)

	18	«Защитники отечества. 23 февраля»	Использовать невербальные средства общения - такесика (поглаживания, похлопывания), тактильные игры	Упражнять в образовании профессий от им. сущ. (обувь - обувщик, гитара - гитарист, сапог - сапожник и др.). Автоматизация звука [л'] в фразах.	Коммуникативная ситуация «Поздравляем папу/дедушку с 23 февраля» (ввести в речевой обиход выражения поздравления и пожелания:
--	----	-----------------------------------	---	--	---

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
				Отработка согласования числительного с сущ. (один летчик, два-четыре летчика, пять летчиков)	«Поздравляю с днем Защитника Отечества. Желаю здоровья (и др.) Это подарок для тебя» и др..
Март	19	«Мое здоровье»	Использовать невербальные средства общения - такесика (поглаживания, похлопывания), тактильные игры	Активизация словаря по теме «Части тела». Учить строить грамматически правильный ответ на вопрос, учить задавать грамматически правильные вопросы (Как ты себя чувствуешь? Как чувствует себя мама? Что у тебя болит?). Упражнять в употреблении форм родительного падежа сущ. мн. числа (много рук, ног, глаз; нет ушей, бровей, волос)	Игра-диалог «Вызов врача» (учить давать распоряжение, команду одному или нескольким лицам в форме полного высказывания (Что у тебя болит? Открой рот. Покажи язык. Дыши глубоко. Повернись спиной и др.)

	20	«Женский день. 8 марта»	Увеличение длительности зрительного контакта (метод использования уже сформированных у ребенка неречевых визуальных средств общения). Такесика (прикосновения, объятия)	Автоматизация звука [л] в предложениях «Что делала мама?» с опорой на картинку (мама копала лопатой свеклу, мама гладила платье уютном, мама резала салат и др.). Упражнять в образовании сущ. с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов «Скажи ласково» (мама (мамочка, мамуля, матушка), бабушка (бабуля, бабулечка, бабуся), сестра (сестричка, сестрёнка, сестрица)	Коммуникативная ситуация «Поздравляем маму/бабушку с 8 марта» (ввести в речевой обиход выражения поздравления и пожелания: «Поздравляю с 8 марта. Желаю здоровья (и др.) Это подарок для тебя» и др.).
--	----	-------------------------	---	--	--

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
	21	«Весна. Первые цветы»	Увеличивать длительность зрительного контакта: метод демонстрации (делимся с ребенком впечатлениями с помощью невербальных средств о том, какой красивый цветок распустился на улице)	Обобщающее слово «цветы». Актуализация словаря о признаках весны (капель, подснежник, сосульки и др.). Автоматизация звука [ч] словосочетаниях. Учить согласовывать числительные с существительными (1 колокольчик, 2-4 колокольчика, 5 колокольчиков). Упражнять в подборе и использовании синонимов (душистый, ароматный, приятный, нежный)	Коммуникативная ситуация «На прогулке» (учить просить помощи, благодарить за помощь, отрабатывать ситуации, когда ребенок не может справиться без посторонней помощи)
	22	«Мой дом. Мой город»	Использование пантомимики (игра-пантомима «Строим дом»)	Уметь грамматически правильно отвечать на вопросы (Как называется страна, в которой мы живем? Как называется город, в котором мы живем? Как называется улица, на которой ты живешь? Расскажи, где ты живешь?). Учить различать понятия «большой», «высокий», «маленький», «низкий» игра «Какие дома бывают разные по величине (Этот дом большой, этот, Этот дом высокий, а этот и др.	Коммуникативная ситуация «Я заблудился» (учить обращаться за помощью к взрослым: Простите, Вы можете мне помочь? Извините, мне нужна Ваша помощь, строить диалог, объяснить где живешь)
Апрель	23	«Насекомые»	Использование пантомимики (игра-пантомима «Кузнечик»)	Активизация словаря по теме, обобщающее слово. Отработать пространственные	Коммуникативная ситуация «На прогулке со взрослым» (учить просить помощи,

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
				предлоги в предложении (Расскажите, кто сидит на ветке? (На ветке сиди комар). Кто ползет к паутине? (К паутине ползет паук). Кто спускается с муравейника? (С муравейника спускается муравей) и др.). Автоматизация звука [ч] в стихах	благодарить за помощь, отрабатывать ситуации, когда ребенок не может справиться без посторонней помощи, уметь поддержать диалог по заданной теме «Насекомые»)
	24	«Мебель»	Увеличение длительности зрительного контакта (метод использования уже сформированных у ребенка неречевых визуальных средств общения)	Активизация словаря по теме. обобщающее слово «мебель». Учить образовывать притяжательные прилагательные (папин шкаф, мамина полка и др.); Автоматизация звука [л] в словосочетаниях. Учить в подборе признаков предмета (деревянный стул, настенная полка, мягкое кресло, круглый стол)	Сюжетная игра «Мебельный магазин» (поздороваться, объяснить, что хочешь купить, подобрать признаки, поблагодарить, попрощаться и др.)
	25	«В зоопарке»	Использование пантомимики (игра-пантомима «Загадки без слов»)	Упражнять в подборе антонимов, игра «Скажи наоборот» (У обезьяны тонкий хвост, а у тигра (толстый). У слона большие уши, а у зебры (маленькие). У бегемота широкая спина, а у зебры (узкая). У жирафа длинная шея, а у бегемота (короткая)). Автоматизация звука [х] в фразах. Образование сущ. с суф. «их» (это морж, а это моржиха, это слон,	Сюжетная игра «Поедем в зоопарк» (отрабатывать умение вести диалог на тему, задавать и отвечать на вопросы, поддерживать беседу: Давайте поедем в зоопарк. Ты любишь ездить в зоопарк? Зоопарк близко или далеко от твоего дома? Мы дойдем до зоопарка пешком? На чем мы можем поехать в зоопарк? и др.)

				а это слониха, это	
--	--	--	--	--------------------	--

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5	6
				еж, а это ежиха, это кабан, а это кабаниха, это бобр, а это бобриха и др.)	
	26	«Космос»	Увеличение длительности зрительного контакта (метод использования уже сформированных у ребенка неречевых визуальных средств общения)	Активизация словаря по теме. Автоматизация звука [р] в словосочетаниях. Согласование числительных с им. сущ., игра «Весёлый счёт» (одна ракета, две-четыре ракеты, пять ракет). Отрабатывать слова-антонимы «Скажи наоборот» (взлететь – приземлиться, ярко – тускло, темно - светло, прилететь - улететь, далеко - близко, медленно - быстро и др.)	Сюжетная игра «Космонавты» (учить давать распоряжение, команду одному или нескольким лицам в форме полного высказывания)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Тематическое планирование консультативной работы с родителями ребенка по формированию коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Таблица 2.1 – Тематический план консультативной работы с родителями ребенка по формированию коммуникативно-речевого поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Месяц	№ п/п	Тема консультации
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Октябрь	1	«Ваша роль в развитии ребенка»
	2	«Роль невербальных средств общения в коммуникации ребенка»
	3	«Роль зрительного контакта в общении с ребенком»
	4	«Учимся использовать зрительный контакт в процессе общения с ребенком»
Ноябрь	5	«Как научить ребенка коммуникативным жестам»
	6	«Используем коммуникативные жесты в общении с ребенком»
	7	«Как обучить ребенка тактильному контакту в процессе общения»
	8	«Роль вербальных средств общения в коммуникации ребенка»
Декабрь	9	«Интонация в речевом развитии ребенка»
	10	«Развитие интонационной выразительности речи ребенка»
	11	«Особенности темпо-ритмической организации речи и ее роль в оформлении речевого высказывания»
	12	«Как закрепить поставленные звуки у ребенка в домашних условиях»
Январь	13	«Звуковая сторона речи ребенка»
	14	«Как научить ребенка обращаться за помощью и принимать ее»
	15	«Как научить ребенка привлекать внимание взрослого и задавать вопросы»
	16	«Как научить ребенка инициировать диалог»
Февраль	17	«Как научить ребенка поддерживать диалог»
	18	«Лексико-грамматическая сторона речи ребенка»

Продолжение таблицы 2.1

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Март	19	«Расширяем словарный запас вашего ребенка»
	20	«Способы формирования грамматического строя речи у ребенка в домашних условиях»
	21	«Игры и упражнения по формированию навыков словообразования в домашних условиях»
	22	«Приемы работы над синонимами и антонимами в домашних условиях»
Апрель	23	«Воспитание культуры поведения ребенка»
	24	«Рекомендации по снижению нежелательного поведения у ребенка в процессе общения»
	25	«Воспитание культуры речевого общения ребенка»
	26	«Игры и упражнения по формированию культуры речевого общения ребенка»