



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Содержание индивидуальной работы по развитию коммуникации у старших
дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Проверка на объем заимствований:

36,46 % авторского текста

Работа Серова к защите
рекомендована / не рекомендована

«8» 02 2019 г.

зав. кафедрой СППМ

к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Дружинина Л.А.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406/102-4-2
Кардаполова Екатерина Николаевна

Научный руководитель:

к.психол.н., доцент

Крушная Наталья Анатольевна

Челябинск

2017

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. Теоретический анализ литературы по развитию коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра	
1.1. Характеристика понятия "аутизм ". История вопроса. Основные направления развития теории аутизма.....	6
1.2. Особенности коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	23
1.3. Специфика коррекционной работы при нарушениях развития коммуникативных способностей у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	32
Выводы по первой главе.....	43
Глава II. Экспериментально-психологическое исследование особенностей коммуникации у дошкольника с расстройствами аутистического спектра	
2.1. Организация и условия выявления особенностей коммуникаций у дошкольника с расстройствами аутистического спектра.....	44
2.2. Анализ результатов диагностического исследования. Содержание индивидуальной работы, способствующей развитию коммуникации у дошкольника с расстройствами аутистического спектра.....	56
Выводы по второй главе.....	65
Заключение.....	66
Список литературы.....	67
Приложения.....	71

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе всё чаще отмечается проблема детей, которые имеют определенные искажения в психическом развитии. В России, как и за рубежом медики, психологи обращают внимание на то, что растет число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Основным недостатком при аутизме является нарушение общения ребенка с окружающим миром (Лебединская, Никольская, Баенская, 1989). Поэтому формирование навыков коммуникации - одно из основных направлений психолого-педагогической коррекции РАС.

Нет полноценной статистики, которую бы можно было считать официальной и которая давала бы основу для построения системной работы как по предупреждению аутизма, так и по его преодолению.

Статистика ряда западных стран дает такие данные - в США один аутист на 150 детей, в Великобритании один аутист на 80 детей. Источники, которые претендуют на статус экспертных в России, показывают одного аутиста на 200 тысяч детей.

Фактически количество аутичных детей больше, так как стёртые формы аутизма, деформирующие личность и представляющие серьезную социальную и психолого-педагогическую проблему, остаются неучтенными официальной статистикой. [2]

Несмотря на некоторый эффект медикаментозной, диетической и других видов терапии, практикуемых различными специалистами, основным принципом работы с аутичными детьми остается психолого-педагогический.

Опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой группы детей должны быть разработаны и внедрены различные методы обучения,

которые позволят максимально реализовать их право на получение соответствующего их возможностям и способностям образования.

Современное образование ставит перед собой задачу активно развить инклюзивное направление в российском образовании, для того, чтобы дети, с нарушениями в развитии могли конкретным образом социализироваться в современном обществе и развивать коммуникативные, познавательные навыки.

Современные родители пытаются приобщить своих детей с РАС к социуму и нуждаются в психолого-педагогической поддержке по проблеме приспособления детей в детском коллективе и развитии у них коммуникативных способностей.

Такие ученые как, В. М. Башина, С. А. Морозов, К. Гилберг, Л. Винг, и др. исследуя различные психические нарушения, характеризуют РАС как классический аутизм и легкие формы аутистических нарушений.

Такие ученые как Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Е.С. Иванов, считают, что дети с РАС из-за отсутствия интереса к общению, неумения поддержать разговор, непонимания внутриличностных и межличностных проблем и многое другое не могут успешно социально развиваться в социуме. [1]

Таким образом, **цель нашего исследования:** проанализировать особенности коммуникаций у дошкольника с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования: коммуникации у дошкольника с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: особенности работы по развитию коммуникаций у дошкольника с расстройствами аутистического спектра.

Задачи исследования:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по изучению коммуникации.

2. Исследование особенностей коммуникативного развития ребенка с РАС.

3. Определения содержания индивидуальной работы, способствующей развитию коммуникации у дошкольника с РАС.

Методологическими основами исследования явились:

изучение типов вербального поведения Б. Ф. Скиннера, диагностика методом VB-MAPP (тестирование речевых навыков), разработанная Марком Сандбергом в 2008 году.

База исследования. Центр коррекционной помощи "Дом особенных детей".

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Характеристика понятия «аутизм».

История вопроса. Основные направления развития теории аутизма

Термин "первазливное расстройство развития" (ПРР) можно отнести к всеобъемлющей группе состояний, к которой принадлежит и аутизм. Термин ПРР обозначает класс расстройств, к которому относится аутизм (аутизм является своего рода ПРР, так же как яблоки являются своего рода фруктами). Внутри этого класса на сегодняшний день принято выделять несколько расстройств: аутизм (синонимы: аутистическое расстройство, детский аутизм, инфантильный аутизм), расстройство Ретта, дезинтегративное расстройство детского возраста (ДРДВ) (синонимы: синдром Геллера, дезинтегративный "психоз"), расстройство Аспергера (синонимы: синдром Аспергера, аутистическая психопатия) и, наконец, перващзливное расстройство развития неуточненное (НПРР) (синонимы: атипичное ПРР). Термины ПРР и НПРР часто путают, ПРР охватывает все вышеупомянутые расстройства, тогда как НПРР представляет собой специфический диагноз, входящий в категорию ПРР. При НПРР у ребенка наблюдается ряд свойственных аутизму проблем, которые, тем не менее, не полностью удовлетворяют четко определенным диагностическим критериям; по большому счету термином НПРР обозначают все

расстройства, которые похожи на аутизм, но которые "не совсем аутизм".
[5]

Таблица 1

Первазивные расстройства развития (иначе: расстройства
аутистического спектра, РАС)

Официальное название	Прочие названия
Аутистическое расстройство	Аутизм, инфантильный аутизм, детский аутизм, ранний детский аутизм
Расстройство Ретта	Синдром Ретта
Дезинтегративное расстройство детского возраста	Синдром Геллера, дезинтегративное расстройство, дезинтегративный психоз
Расстройство Аспергера	Синдром Аспергера, аутистическая психопатия, аутистические расстройства личности
Первазивное расстройство развития неуточненное	Атипичное ПРР, атипичная личность

Общепринятой системой диагностики в Соединенных Штатах Америки является "Руководство по диагностике и статистике психических расстройств" (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), разработанное Американской психиатрической ассоциацией, часто упоминается как DSM - IV.

В DSM используются те же кодовые номера, что и в международной системе диагностики (Международная классификация болезней, 10-е изд. [МКБ-10]). [5]

F84 Общие расстройства развития

А. Расстройства, характеризующиеся расстройствами социальной адаптации и общения в сочетании со стереотипными интересами и действиями;

В. Расстройства развития возникают в младенческом возрасте, реже – в первые пять лет жизни;

С. Часто сочетаются с расстройством, проявляющимся нарушениями в когнитивной сфере, независимо от наличия и отсутствия умственной отсталости;

Д. В некоторых случаях расстройства сочетаются и предположительно обусловлены некоторыми патологическими состояниями, среди которых наиболее часты :

1. детские спазмы;
2. врождённая краснуха;
3. туберозный склероз;
4. церебральный липидоз;
5. фрагильность X-хромосомы.

Е. Расстройство должно диагностироваться на основании поведенческих признаков, независимо от наличия или отсутствия патологических; любое из этих сопутствующих состояний должно кодироваться отдельно;

Ф. При наличии умственной отсталости, степень её выраженности кодируется отдельно (F70 – F79), поскольку она не является обязательным признаком общих расстройств развития.

F84.0 Детский аутизм

А. Проявление аномалий или задержек развития в возрасте до 3 лет по меньшей мере в одной из следующих областей:

1. рецептивная или экспрессивная речь, используемая в социальной коммуникации;

2. Развитие избирательных социальных привязанностей или социальных взаимодействий;

3. функциональная или символическая игра.

Б. Наличие по меньшей мере 6 симптомов из нижеследующего перечня, по меньшей мере двух из пункта (1) и по одному из пунктов (2) и (3):

Качественные аномалии социальных взаимодействий, проявляющиеся по меньшей мере в одной из следующих областей:

а) неспособность адекватно использовать для регулирования социального взаимодействия зрительный контакт, мимику, жестикуляцию и позы;

б) неспособность устанавливать (в соответствии с умственным возрастом и вопреки имеющимся возможностям) взаимоотношения со сверстниками, включающие общие интересы, виды деятельности и эмоции;

в) отсутствие социо-эмоциональной взаимности, проявляющееся в нарушении или искажении реакций на эмоции других людей; или отсутствие модуляции поведения в соответствии с социальным контекстом; или слабость интеграции социального, эмоционального и коммуникативного поведения;

г) отсутствие стремления делиться радостью, интересами или достижениями с другими людьми (например, нежелание показывать, приносить или указывать другим людям предметы, представляющие интерес для ребенка).

2. Качественные аномалии в сфере коммуникации, проявляющиеся по меньшей мере в одной из следующих областей:

а) задержка или полное отсутствие развития разговорной речи без попыток компенсировать данный недостаток жестикуляцией и мимикой (часто при отсутствии предшествующей стадии коммуникативного лепета);

б) относительная неспособность инициировать или поддерживать взаимобмен информацией (на любом имеющемся уровне речевого развития), требующий коммуникативной отзывчивости;

в) повторяющаяся и стереотипная речь или идиосинкразическое использование слов и выражений;

г) отсутствие разнообразных спонтанных ролевых игр или (в более раннем возрасте) подражательных игр.

3. Ограниченные, повторяющиеся и стереотипные паттерны поведения, интересы и виды деятельности, проявляющиеся по меньшей мере в одной из следующих областей:

а) поглощенность стереотипными и ограниченными интересами, которые аномальны по содержанию или направленности; или интересами, которые аномальны по своей интенсивности и ограниченному характеру, но не по содержанию или направленности;

б) навязчивая приверженность специфическим, нефункциональным процедурам или ритуалам;

в) стереотипные и повторяющиеся моторные маннеризмы, включающие размахивание руками, выкручивание пальцев или кистей рук или более сложные движения всего тела;

г) озабоченность частями предметов или нефункциональными элементами игровых материалов (запахами, текстурой, издаваемым ими шумом или вибрацией).

В. Невозможность объяснить клиническую картину другими общими расстройствами развития; специфическим расстройством рецептивной речи (F80.2) с вторичными социоэмоциональными проблемами; реактивным расстройством привязанностей в детском возрасте (F94.1), реактивным расстройством привязанностей в детском возрасте по расторможенному типу (F94.2), умственной отсталостью (F70-F72) с сопутствующими эмоциональными и поведенческими расстройствами,

шизофренией (F20) с необычно ранним началом и синдромом Ретта (F84.12).

F84.1 Атипичный аутизм

А. Проявление аномалий или задержек развития в возрасте 3 лет или старше (критерии аутизма за исключением возраста манифестации).

Б. Качественные аномалии социального взаимодействия или коммуникации; или ограниченные, повторяющиеся и стереотипные паттерны поведения, интересы и виды деятельности (критерии аутизма, за исключением критерия количества областей, в которых отмечаются нарушения).

В. Расстройство не удовлетворяет диагностическим критериям аутизма (F84.0).

Аутизм может быть атипичным как по возрасту манифестации (F84.10), так и по симптоматике (F84.11). Синдромы, атипичные и в том и в другом отношении, должны кодироваться F84.12.

F84.10 Атипичность по возрасту манифестации

А. Расстройство не удовлетворяет критерию А аутизма (F84.0); а именно: проявление аномалий или задержек развития только в возрасте 3 лет и старше.

Б. Расстройство удовлетворяет критериям Б и В аутизма (F84.0).

F84.11 Атипичность по симптоматике

А. Расстройство удовлетворяет критерию А аутизма (F84.0); а именно проявление аномалий или задержек в возрасте до 3 лет.

Б. Наличие качественных аномалий в сфере социальных взаимодействий или коммуникации или наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных паттернов поведения, интересов и видов

деятельности (критерии аутизма, за исключением критерия количества областей, в которых отмечаются нарушения).

В. Расстройство удовлетворяет критерию В аутизма (F84.0).

Г. Расстройство не полностью удовлетворяет критерию Б аутизма (F84.0).

F84.12 Атипичность как по возрасту манифестации, так и по симптоматике

А. Расстройство не удовлетворяет критерию А аутизма (F84.0); а именно проявление аномалий или задержек развития только в возрасте 3 лет и старше.

Б. Наличие качественных аномалий в сфере социальных взаимодействий или коммуникации или наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных паттернов поведения, интересов и видов деятельности (критерии аутизма, за исключением критерия количества областей, в которых отмечаются нарушения).

В. Расстройство удовлетворяет критерию В аутизма (F84.0).

Г. Расстройство не полностью удовлетворяет критерию Б аутизма (F84.0).

F84.2 Синдром Ретта

А. Пренатальный и перинатальный периоды без видимой патологии; психомоторное развитие в первые 6 месяцев жизни без видимой патологии; нормальная окружность головы при рождении.

Б. Замедление скорости роста головы между 5 месяцами и 4 годами и потеря приобретенных навыков пользования руками в возрасте от 6 до 30 месяцев, сопряженные с коммуникативной дисфункцией и нарушениями в сфере социальных взаимодействий, а также плохой координацией (неустойчивостью) походки и (или) движений туловища.

В. Развитие тяжелых нарушений экспрессивной и рецептивной речи с выраженной психомоторной задержкой.

Г. Стереотипные движения руками (такие как заламывание или потирание рук), появившиеся одновременно с потерей навыков пользования руками или после нее.

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста

А. Развитие без видимой патологии по меньшей мере до двухлетнего возраста; нормальные, соответствующие возрасту навыки коммуникации, социальных взаимоотношений, игры и адаптивного поведения в возрасте 2 лет и старше.

Б. Выраженная, клинически значимая потеря ранее приобретенных навыков одновременно с первыми проявлениями расстройства по меньшей мере в двух из ниже перечисленных областей:

- 1) экспрессивная или рецептивная речь;
- 2) игровая деятельность;
- 3) социальные навыки или адаптивное поведение;
- 4) контроль функций кишечника или мочевого пузыря;
- 5) моторные навыки.

В. Качественно анормальное социальное функционирование, проявляющееся по меньшей мере в двух из ниже перечисленных областей:

- 1) качественные аномалии социальных взаимодействий (по определенному для аутизма типу);
- 2) качественные аномалии коммуникации (по определенному для аутизма типу);
- 3) ограниченные, повторяющиеся или стереотипные паттерны поведения, интересы и виды деятельности, включая моторные стереотипии и маннеризмы;
- 4) общая потеря интереса к предметам и окружающему в целом.

Г. Невозможность объяснить клиническую картину другими общими расстройствами развития; приобретенной афазией с эпилепсией (F80.6);

избирательным мутизмом (F94.0); шизофренией (F20-F29); синдромом Ретта (F84.2).

F84.5 Синдром Аспергера

А. Отсутствие клинически значимой общей задержки развития экспрессивной или рецептивной речи или когнитивного развития. Постановка диагноза требует использования отдельных слов к двум годам или ранее, фраз - к 3 годам или ранее. Навыки самообслуживания, адаптивное поведение и любопытство к окружающей среде в течение первых 3 лет жизни должны быть на уровне, соответствующем нормальному интеллектуальному развитию. Возможна некоторая задержка моторного развития. Характерны изолированные специальные навыки, часто связанные с аномальными интересами, и моторная неуклюжесть (хотя они не являются обязательными для диагностики).

Б. Качественные аномалии социальных взаимодействий (критерии аутизма).

В. Наличие необычно интенсивных ограниченных интересов или ограниченных, повторяющихся и стереотипных моделей поведения, интересов и видов деятельности (критерии аутизма, хотя здесь менее характерно наличие моторных манеризмов или повышенного внимания к частям предметов или нефункциональным элементам игрового материала).

Г. Невозможность объяснить клиническую картину другими общими расстройствами развития; шизотипическим расстройством (F21), простой шизофренией (F20.6), реактивным расстройством привязанностей в детском возрасте и расстройством привязанностей в детском возрасте по заторможенному типу (соответственно F94.1 и .2)

F84.8 Другие общие расстройства развития

F84.9 Общее расстройство развития неуточненное

Это остаточная диагностическая рубрика для расстройств, отвечающих описанию общих расстройств развития, но вследствие отсутствия адекватной информации или наличия противоречивых данных не удовлетворяющих диагностическим критериям ни одной из других рубрик F84. [5, стр. 219]

В становлении теории аутизма можно выделить несколько основных этапов (В.М. Башина, 1993). [8]

1. Донозологический - конец XIX- начало XX в. - характеризуется отдельными упоминаниями о детях со стремлением к уходом и одиночеству.

Считается, что первым специалистом, который обратил внимание на очень маленьких детей с тяжелыми психическими расстройствами, содержащими явные отклонения, задержку и расстройство процесса развития, был психиатр Н. Maudsley (1867), считающий такие расстройства «психозами».

2. Доканнеровский - 20-40-е годы XXвека - постановка вопросов о возможности выявления у детей так называемой шизоидии.

Е. Krepelin в ряду психопатий выделял группу пациентов со особенностями в поведении и мышлении.

Е. Bleuler (1920) вводит термин «аутизм» (от греческого «autos» - сам) для психопатологического феномена «оторванности ассоциаций от данных опыта, игнорирования действительных отношений», считая его одним из симптомов шизофрении, но допуская, что состояния, похожие на аутизм, могут наблюдаться не только при патологии шизофренического круга. В работах Е. Bleuler (а затем и L. Kanner) речь шла о замкнутых детях, хотя более поздние исследования, проведенные для выявления социальных черт аутизма, показали, что название не совсем конкретно отражает суть проблемы, так как многих аутичных детей можно описать как «активных, но странных», но никак не замкнутых.

В 1931 году В.П.Осипов определял аутизм как «разобщенность больных с внешним миром», а В.А.Гиляровский (1938) писал об аутизме как о «своеобразном нарушении сознания своего «Я» и всей личности с нарушением нормальных установок к окружающему», подчеркивая также замкнутость и отчужденность от всего остального.

3. Каннеровский - с 1943 по 70-е годы XX века - появление работ по теории аутизма, изучение клинико-психологических вариантов аутистического расстройства.

Л. Каннер в работе «Аутистические расстройства аффективного общения» дал точное описание синдрома «инфантильного аутизма» (1943), встречающегося в раннем детском возрасте.

Он охарактеризовал детей:

- показывающих «крайне аутистическое одиночество»,
- неумение настраиваться на адекватное поведение и задержку или отклонение развития речи с эхолоалией и неправильным использованием местоимений,
- однообразное повторение шума или слов,
- отличную механическую память,
- стереотипии, «тревожное навязчивое желание поддерживать все в неизменном виде»,
- «страх перед изменением и незаконченностью»,
- предпочтение общению с картинками и неодушевленными объектами.

Им были разработаны пять основных критериев:

- 1) глубокое нарушение контакта с другими людьми;
- 2) навязчивое стремление к повторяющимся, однообразным формам активности;
- 3) поглощенность вращающимися или вращаемыми объектами,
- 4) мутизм или не направленная на межличностную коммуникацию речь;

5) высокий когнитивный потенциал.

В 1956 г., имея в распоряжении уже более обширные наблюдения, Л. Каннер обозначил пункты 1 и 2 как главные, а от пунктов 4 и 5 как основных отказался.

4. Постканнеровский - с 80-х годов XXвека - отход от классических позиций Каннера, рассмотрение аутизма как группы неспецифических синдромов разного происхождения, среди которых можно выделить типичный и атипичный аутизм. [8]

Г. Аспергер (1944) описал детей несколько иной категории, он назвал ее "аутистическая психопатия".

Характеристика данного нарушения отлична от описанной ранее характеристики Л. Каннера. Первое отличие содержится в том, что признаки аутистической психопатии в отличие от РАС проявляются после трех лет. У аутистических психопатов ярко проявляются нарушения поведения, они лишены жесткости, во всем их облике есть нечто старческое, они нестандартны в своих мнениях и самобытны в поведении. Игры со сверстниками их не привлекают, их игра выглядит механической. Аспергер говорит об ощущении пребывания в мире грез, о бедной мимике, монотонной "гулкой" речи, непочтении к взрослым, неприятии ласк, об отсутствии необходимой связи с реальностью. Отмечается недостаток интуиции, отсутствие способности испытывать эмоции. С другой стороны, Аспергер отмечал отчаянное стремление к семейному очагу, любовь к животным.

С. С. Мнухиным сходные состояния были описаны в 1947 г.

Общая характеристика задержки характеризуется нарушением развития речи с отрывом от реальности и уходом в себя. [18]

В России наиболее интенсивно вопросы психолого-педагогической помощи детям с ранним детским аутизмом (РДА) начали разрабатываться с конца 70-х г. В дальнейшем результатом исследований явилась

оригинальная психологическая классификация (К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, О. С. Никольская, 1985, 1987) [18]

Различали четыре группы детей с РДА, которые представляют собой разные ступени взаимодействия с окружающей средой и людьми.

Дети 1-й группы.

Характерны:

- проявления состояния явного дискомфорта и отсутствие социальной активности в раннем возрасте,
- невозможность добиться от ребенка ответной улыбки, поймать его взгляд, получить ответную реакцию на обращение,
- нежелание ребенка иметь какие-либо точки соприкосновения с миром.

Такому ребенку необходимо установление и развитие эмоциональных связей, это поможет ему поднять его избирательную активность, выработать определенные устойчивые формы поведения и деятельности, т.е. осуществить переход на более высокую ступень отношений с миром.

Дети 2-й группы

Характерны:

- более активны и чуть менее ранимы в контактах со средой, и сам аутизм их более «активен».
- повышенная избирательность в отношениях с миром, но не отрешенность от внешнего мира.
 - задержка психического развития, прежде всего — речи;
 - отмечается повышенная избирательность в еде, одежде,
 - определенные маршруты прогулок,
 - особые ритуалы в различных аспектах жизнедеятельности, невыполнение которых влечет бурные аффективные реакции.
- по сравнению с детьми других групп они в большей степени подвержены страхам,

- наблюдается масса речевых и двигательных стереотипий,
- возможно внезапное резкое проявление агрессии и самоагрессии.

Однако несмотря на тяжесть различных проявлений, эти дети гораздо более приспособлены к жизни, чем дети первой группы.

Дети 3-й группы

Характерны:

- отличает иной способ аутистической защиты от мира - это не отчаянное отвержение окружающего мира, а сверхзахваченность своими собственными стойкими интересами, проявляющимися в стереотипной форме,

- повышенная конфликтность,

- отсутствие учета интересов другого,

- разговоры на одну и ту же тему, рисование или разыгрывание одного и того же сюжета,

- интересы и фантазии могут иметь устрашающий, мистический, агрессивный характер,

- главная проблема такого ребенка в том, что созданная им программа поведения не может быть приспособлена им к гибко меняющимся обстоятельствам.

Дети 4-й группы

Характерны:

- аутизм проявляется в наиболее легком варианте,

- повышенная ранимость,

- тормозимость в контактах (взаимодействие прекращается при ощущении ребенком малейшего препятствия или противодействия),

- зависимость от эмоциональной поддержки взрослых,

- для такого ребенка главное - обеспечить атмосферу безопасности и принятия. Важно создавать четкий спокойный ритм занятий, периодически включая эмоциональные впечатления. [18]

Психолого - педагогическая картина аутистических расстройств личности характеризуется триадой симптомов:

- 1) качественным ухудшением в сфере социального взаимодействия;
- 2) качественным ухудшением в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения;
- 3) крайне ограниченным репертуаром видов активности и интересов, а также повторяющимися действиями.

Аутизм проявляется наиболее ярко в возрасте 3 - 5 лет, и в числе наиболее характерных проявлений в раннем возрасте можно назвать следующие:

- отсутствие фиксации взгляда на лице, деталях лица другого человека, не выносит прямого зрительного контакта "глаза в глаза";
- первая улыбка появляется вовремя, но не относится к кому-то конкретно,
- к окружающим аутичный ребенок относится равнодушно: на руки не просится, на руках не выбирает удобной позы, остается напряженным;
- своих близких узнает, но при этом достаточно насыщенной и продолжительной эмоциональной реакции не проявляет;
- к ласке относится необычно: иногда безразлично (терпит ее) или даже агрессивно, но даже если испытывает приятные ощущения и переживания, то быстро пресыщается;
- отношение к моментам дискомфорта (например, нарушениям режима питания) противоречивое: аутичный ребенок либо вообще их не переносит, либо безразличен к ним. [21]

Для поведения аутичного ребенка весьма характерен *феномен тождества*, отражающийся в стремлении к сохранению привычного постоянства.

Реакции на изменения могут проявляться в беспокойстве, страхах, агрессии и самоагрессии, гиперактивности, расстройствах внимания, рассредоточении.

Феномен тождества обнаруживает себя в разнообразных стереотипиях: многократном повторении одних и тех же движений и действий (раскачивание, потряхивание руками, повторение одних и тех же звуков, слов, стук кубиком по столу и т.п).

Стереотипность обнаруживается и в игре - бессмысленное повторение одних и тех же действий (ребенок вертит бутылку из-под минеральной воды, перебирает между пальцами веревочку, переливание воды, играя в песочнице, аутичный ребенок не лепит куличи, а просто пересыпает песок).

Неравномерность развития при аутизме отчетливо проявляется в *особенностях моторики*.

Движения ребенка угловатые, причудливые, нескладные по силе и амплитуде. Иногда отдельные сложные движения ребенок выполняет более успешно, чем легкие, нередко тонкая моторика развивается в отдельных своих проявлениях раньше, чем общая, а движение, свободно, точно и легко совершаемое в спонтанной активности, оказывается трудновыполнимым в произвольной деятельности.

Очень рано появляются *страхи*.

В одних случаях причина страха - повышенная чувствительность к звуковым, световым и другим сенсорным воздействиям.

В других случаях объект страха на самом деле несет определенную опасность, но занимает слишком большое место в переживаниях ребенка, такие страхи называют *сверхценными*, и они свойственны всем детям, но если при типичном развитии ребенка страх постепенно уходит, то при аутизме повторные взаимодействия с пугающим объектом не только не уменьшают, но и увеличивают страх, делают стойким. Страх может быть связан с реальным пугающим событием (в поликлинике сделали укол), но закрепляется только какой-то его элемент (белый цвет халата), который и становится предметом страха.

Еще одной особенностью внутреннего мира детей с аутизмом являются *аутистические фантазии*.

Их основные черты - оторванность от реальности, слабая, неполная и искаженная связь с окружающим. Эти отличающиеся стойкостью фантазии как бы замещают реальные переживания и впечатления, нередко отражают страхи ребенка. [21]

Так же интересна точка зрения, принадлежащая В.В. Лебединскому и О.С. Никольской. [10]

Низкий психический тонус. Взаимодействие с окружающим миром ограничено пресыщением, которое наступает так быстро, что аутист как бы выхватывает из окружающего отдельные, не связанные между собой фрагменты; формирование целостной картины окружающего мира становится затрудненным, а часто и невозможным. Такой разорванный мир непонятен и труднообъясним, он легко становится источником страхов.

Сенсорная сфера. Труднопереносимыми становятся эмоционально насыщенные явления и объекты, и в первую очередь человек, его лицо, его взгляд. В ситуации, когда окружающее непонятно и пугающе, аутистический барьер защищает ребенка: по образному выражению К.С. Лебединской, ребенок забирается в аутизм, как улитка в раковину, ему там комфортно, но за аутистическим барьером он оказывается лишенным необходимого для психического развития потока сенсорной, когнитивной, аффективной информации, и, если ребенку не оказать своевременную помощь, он несмотря на потенциал речевого и интеллектуального развития становится, как правило, тяжелым психическим инвалидом. [10]

1.2. Особенности коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Коммуникация (от англ. communicate - сообщать, передавать) - одна из сторон человеческого общения - информационная, предполагающая обмен между людьми представлениями, идеями, ценностными ориентациями, эмоциями, чувствами, настроениями и т. п. [11]

Коммуникация осуществляется при взаимодействии людей. Однако, когда человек совершает какую-либо деятельность индивидуально, то и здесь осуществляется коммуникация:

во-первых, с каким либо одним человеком или людьми, которые должны оценить результаты деятельности - он думает о людях и их мнении,

во-вторых, с самим собой - он сообщает себе представления, идеи, ценностные ориентации, эмоции, чувства, настроения и т. п. и сам оценивает эти сообщения. [11]

Когда двое или более людей обмениваются сообщениями, то возникает необходимость во взаимопонимании. Люди могут говорить между собой, добиваясь тонкого взаимопонимания, или, несмотря на усилия, так и не понять друг друга.

За словами стоят *значения и смыслы*.

Значение - содержательная сторона слова как знака. Каждое слово несет в себе закрепленный за ним как за знаком признак предмета, явления. Иными словами, значение есть выработанное человечеством и зафиксированное в понятиях обобщенное отражение действительности и норм деятельности.

Смысл - значение слова, преломленное через призму индивидуального практического опыта. Смысл связан с мотивами человека, его ценностными ориентациями, т. е. с его жизненной позицией.

Смысл и значение характеризуют психологическую структуру сознания человека, индивидуализируют его.

Общение как обмен информацией способствует взаимопониманию людей. Однако взаимопонимание возникает не всегда, потому что к одному и тому же явлению люди могут относиться по-разному, между людьми могут быть социальные, политические, нравственные, профессиональные и иные различия.

В тех случаях, когда взаимопонимание отсутствует, повышается аффективность (возбуждение) общающихся. Аффективность не способствует взаимопониманию, а, наоборот, усиливает непонимание на речевом и эмоциональном уровнях. [2]

В психологии выделяют следующие сообщения:

- побудительные (убеждение, внушение, приказ, просьба);
- информативные (передача реальных или вымышленных сведений);
- экспрессивные (вызывание эмоционального переживания);
- установление и поддержание контакта. [2]

Трудности коммуникации являются одной из ключевых черт аутизма и основным объектом вмешательства.

Типично развивающиеся дети довольно общительны еще до того, как начинают произносить слова, у детей с РАС эти навыки не развиваются так же, как и у их сверстников: как следствие, например, ранние (доречевые или превербальные) методы коммуникации, такие как указывание пальцем на что-либо, могут быть довольно слабо развиты и ограничены. [5]

Характеристика развития речи и коммуникации. [5]

Возраст в месяцах	Нормальное развитие	Развитие при аутизме
2	Произнесение гласных звуков, гуление	
6	«Диалоги» в виде произнесения гласных звуков или поворачивание в сторону родителей. Появление согласных.	Плач тяжело интерпретировать
8	Различные интонации в гулении, включая интонации вопроса. Повторяющиеся слоговые произнесения: ба-ба-ба, ма-ма-ма. Появляются указывающие жесты.	Ограниченные или необычные гуления (такие как визги или крики). Не имитируют звуки, жесты, выражения.
12	Появление первых слов. Использование лексики с интонацией, похожей на предложение. Язык более часто используется для комментирования окружающей среды. Игра с использованием гласных звуков. Использование жестов и вокализации для привлечения внимания, указывания объектов и выражения просьб.	Могут появиться первые слова, но часто не используются со значением. Частый громкий крик, остающийся трудным для интерпретации.
18	Словарный запас 3–50 слов. Начинает составлять словосочетания из 2 слов. Перенесение значений (напр., «папа» — обращение ко всем мужчинам). Использование языка для комментариев, прошения объектов и совершения действий. Привлечение	

	внимания. Старается привлечь внимание людей. Возможны частые эхолалия и имитация.	
24	Сочетание от 3 до 5 слов (телеграфная речь). Задает простые вопросы (Где папа?). Использование слова «это» сопровождается указывающими жестами. Называет себя по имени, но не как «я». Может кратко повторить высказывания. Не может поддержать тему разговора. Речь сфокусирована на настоящее время и конкретное место.	Обычно словарный запас - менее 15 слов. Слова появляются, затем исчезают. Жесты не развиваются; присутствуют несколько указывающих на объект жестов
36	Словарный запас - около 100 слов. Многие грамматические морфемы (мн. ч., прош. вр., предлоги и др.) используются должным образом. Эхолалическое повторение не часто в этом возрасте. Возрастает использование языка для обозначения «там и тогда». Задает много вопросов, скорее для продолжения разговора, чем для получения информации.	Комбинация слов встречаются редко. Может повторять фразы, но использование языка не творческое. Плохой ритм, плохая интонация. Бедная артикуляция примерно у половины говорящих детей. У половины или более детей речь не осмысленная (без понимания значений). Берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет
48	Использует комплексные структуры предложения. Может поддерживать тему разговора и добавлять новую информацию. Будет просить объяснения высказываний. Приспосабливает уровень языка в зависимости от слушателя (напр., упрощает для двухлетнего слушателя).	Может творчески создать несколько комбинаций из 2–3 слов. Эхолалия остается и может использоваться при коммуникации. Копирует ведущих ТВ передач (рекламу). Произносит просьбы

60	Использует большой комплекс структур. В основном владеет грамматическими структурами. Способен оценивать предложения как грамматические / неграмматические структуры и делать исправления. Развивается понимание шуток и сарказмов, узнает вербальные двусмысленности. Рост способности приспособления языка в соответствии с положением и ролью слушателя	
----	--	--

Оценка речевых/коммуникативных навыков важна для всех детей с аутизмом и связанными с ним расстройствами, независимо от уровня функционирования. В зависимости от возраста ребенка и его способности общаться логопед-дефектолог проведет оценку различных областей, среди которых доречевая (превербальная) коммуникация, словарный запас (активный и пассивный), а также фактическое использование языка. [5]

Характеристика навыков коммуникации у детей с РАС:

- для социального взаимодействия ребенок не способен использовать контакт глаз, жесты, мимику.
- неспособность устанавливать общение со сверстниками.
- не проявляется социоэмоциональная потребность, выражающаяся в реакциях на других людей.
- отсутствие групповых интересов, целей к достижению.
- отсутствие спонтанной речи.
- невозможность первому начать беседу;
- стереотипность речи;
- однотипные ролевые игры;
- ограничены интересы;
- привязанность к поступкам;

- повторяющаяся моторика;
- повышенный интерес к каким-либо свойствам игрушек или предмета. [5]

Признаки нарушения аффективного контакта с людьми и, прежде всего, с близкими, являясь главным симптомом аутизма, также прослеживаются уже на самых ранних этапах аутистического дизонтогенеза. [12]

1. Приспособление к рукам матери (0-1 месяц).

В норме ребенок легко приспосабливается к рукам, свободно занимает естественную, непринужденную позу при кормлении.

Аутичный ребенок затрудняется в принятии комфортной позы. Он может быть аморфным, растекаться на руках, либо, наоборот, быть напряженным и неподатливым.

2. Фиксация взгляда на лице матери (1-2 месяца)

В норме ребенок может подолгу наблюдать за глазами, лицом взрослых. Коммуникация с помощью взгляда является основой для развития последующих форм коммуникативного поведения.

Для аутичного ребенка характерно избегание глазного контакта, либо его непродолжительность или фиксация "сквозь, мимо"

3. Особенности ранней улыбки (2-3 месяца)

Ребенка можно заразить ответной улыбкой. Улыбка адекватна ситуации, возникает от приятных впечатлений (музыка, игрушки).

Аутичный ребенок в ответ на улыбку может либо отстраниться, либо дать неадекватную реакцию (расплакаться, испугаться).

4. Особенности формирования привязанности к близкому человеку (6-7 месяцев).

В норме ребенок хорошо выделяет "своих и чужих". Формируется эмоциональная привязанность.

У ребенка с РАС привязанность имеет сверхсильную симбиотическую связь.

5. Организация ребенка (8-9 месяцев).

Типичный ребенок свободно откликается на имя, выполняет простые команды (дай, встань, покажи). Легко с интересом увлекается новой игрой, усваивает ее правила.

Отсутствие отклика аутичного ребенка на свое имя, либо отклик через раз. Игнорирование приглашения к совместной игре, играет по своим правилам.

Дошкольный возраст считается сензитивным в плане проявления расстройств аутистического спектра, особенно это касается коммуникативных способностей. [11]

М. И. Лисина, рассматривая общение дошкольного возраста, выделила компоненты общения. К ним относят:

1. Предмет общения - человек с которым непосредственно приходится общаться.

2. Потребность в общении – позволяет человеку стремиться к взаимодействию с людьми, в результате которого происходит самопознание.

3. Коммуникативные мотивы – отражают содержательную сторону общения к партнером по общению.

4. Действия общения единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него

как на свой объект. Две основные категории действий общения - инициативные акты и ответные действия.

5. Задачи общения – предпринимаемые действия, сопровождаемые процесс общения.

6. Средства общения - операции, с помощью которых осуществляются действия общения.

7. Продукты общения – это завершение общения, в ходе которого были достигнуты цели общения [11].

М. И. Лисина считает, что дошкольники в процессе своего общения стараются приобрести новые знания и передать имеющиеся. У младших дошкольников речь выступает как сопровождение практических операций, а в старшем дошкольном возрасте речь становится необходимым элементом в коммуникационной ситуации [11].

Р. К. Терещук определил параметры коммуникативной деятельности у детей дошкольников:

1. Социальная чувствительность - способность ребенка понимать общение с другим человеком и реагировать на это общение.

2. Коммуникативная инициатива – необходима для начало беседы и для завершения ее.

3. Эмоциональное отношение – проявляется к конкретному человеку и от этого отношения зависит характер протекания общения .

Ребенок с аутизмом не способен к полноценному социальному общению, в связи с этим он не понимает состояние других людей.

Детям трудно играть в игру с привлечением воображения. Не говорящие дети имеют большой набор отклонений – снижен мышечный тонус, нарушена произвольность, отсутствует потребность в общении.

Приводимые разными авторами особенности *речевого развития* аутичных детей многочисленны, но в основном совпадают.

Это:

- *мутизм* (отсутствие речи) значительной части детей;
- *эхолалии* (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т. е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время;
- большое количество *слов-штампов и фраз-штампов, фонографичность* («попугайность») речи, что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;
- *отсутствие обращения* в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);
- *автономность* речи;
- *позднее появление в речи личных местоимений* (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе — «он» или «ты», о других иногда «я»);
- *нарушения семантики* (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное — до буквальности — сужение толкований значений слов), неологизмы;
- *нарушения грамматического строя* речи; *нарушения звукопроизношения*; *нарушения просодических компонентов* речи.

Все эти признаки отклонений в речевом развитии могут встречаться и при других видах патологии, однако при РАС большинство из них имеет определенные характерные особенности. Кроме того, они, как правило, обусловлены недоразвитием коммуникативной функции речи, что накладывает весьма характерный отпечаток.

1.3. Специфика коррекционной работы при нарушениях развития коммуникативных способностей у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

РАС формируются к 2,5–3 годам, однако признаки его угрозы могут быть обнаружены значительно раньше. Они проявляются, прежде всего, в особенностях аффективного взаимодействия ребенка с окружением, в специфических трудностях его эмоционального и социального развития (слабости «эмоционального заражения», пассивности и невыносливости в контактах с близкими, нарушениях формирования привязанности, проблемах разделенного со взрослым внимания, отсутствии подражания и др.). Ранняя диагностика этих признаков неблагополучия и начало оказания систематической коррекционной помощи до окончательного формирования синдрома дают шанс избежать наиболее тяжелых последствий искаженного дизонтогенеза и своевременно обучить родителей способам взаимодействия с малышом, необходимым для его социально-эмоционального и речевого развития.

Как при вероятности аутистического развития, так и при уже сложившемся синдроме, усилия специалистов и родителей должны быть направлены, в первую очередь, на формирование основ эмоционального и социального взаимодействия с ребенком, на развитие разделенного переживания. Эта способность развивается как отзывчивость по отношению к эмоциональным реакциям взрослого, как чувствительность к его эмоциональной оценке, как включенности в сопереживание, и как стремление и возможность поделиться с окружающими своими переживаниями (и позитивными и негативными). Это дает возможность поддерживать активность и стабильность ребенка в контактах с миром, развивать его избирательность, отзывчивость к эмоциональной оценке взрослого, добиваться объединения внимания на объекте общего интереса,

стимулировать развитие речи, ориентированной на коммуникацию. Это длительная работа, направленная на нормализацию содержания последовательных этапов аффективного развития ребенка раннего возраста.

Методы, позволяющие решать эти задачи: игры (имитационные, хороводные, ролевые, игры перед зеркалом), упражнения (вербальная имитация, задания с карточками, описание сюжета по картинкам) и специальная организация домашнего режима, эмоционального взаимодействия с близкими людьми, сочетание которых в едином коррекционном процессе, как показывает практический опыт, особенно эффективно.

Использование поведенческих (бихевиористских) методик: моделирование (перенос образца коммуникативного поведения, который показал взрослый), побуждение (напоминание, повторная демонстрация коммуникативного поведения), подсказка, помощь, подкрепление.

Данный подход создает и поддерживает условия для развития непосредственного эмоционального контакта, регуляции аффективного состояния ребенка, формирования его индивидуального аффективного опыта, закладывает возможности его произвольной организации, стимулирует развитие подражания и речи. Ранняя постановка диагноза и начало интенсивной, основанной на методах, доказавших свою эффективность программы помощи, — непростые задачи. Вместе с тем, на сегодняшний день существуют подходы, доказавшие свою эффективность в улучшении функционирования детей с РАС и снижающие стресс, переживаемый семьями, а помощь в преодолении стресса, переживаемого родителями, узнавшими о диагнозе ребенка, является, по мнению многих исследователей, первостепенной задачей. Как результат отмечается серьезное улучшение психического здоровья родителей и их способности справляться благодаря рано начатой программе помощи.

В нашей работе для анализа особенностей развития коммуникации мы будем применять методические рекомендации анализа вербального поведения, с использованием принципов АВА терапии. [16]

АВА терапия (прикладной анализ поведения) - это научная дисциплина, которая изучает поведение и использует ряд базовых принципов для изменения поведения в лучшую, социально приемлемую сторону. Для изменения поведения используется комплекс стратегий:

- правила, оформленные в визуальной форме;
- обучение без ошибок;
- подсказки;
- социальные истории;
- расписания заданий;
- графики;
- видеомоделирование;
- поведенческий момент;
- изучение и контроль предшествующих факторов.

Тремя основными направлениями прикладного анализа поведения являются:

1. коррекция социально неприемлемого поведения;
2. структурированное (в соответствии с четкими правилами, преследующее определенные задачи) обучение навыкам;
3. анализ и обучение вербальному поведению. [16]

Под вербальным (речевым) поведением в бихевиоризме принято понимать любое поведение, которое возникает и поддерживается при взаимодействии с другим человеком. Термин «вербальное поведение» был введен Б. Ф. Скиннером. [32] Скиннер развивал понятие об основных принципах поведения, используя данные исследований начала XX века. Выход первой книги Скиннера «Поведение организмов» («The Behavior of Organisms», 1938) положил начало экспериментальному анализу поведения как научному направлению. Этот научный подход впервые был применен

к расстройствам аутистического спектра доктором О. Иваром Ловаасом (Dr. O. Ivar Lovaas). Однако только после того, как доктор Джек Майкл из Университета Западного Мичигана (Dr. Jack Michael, Western Michigan University) и его коллеги начали изучение другой книги Скиннера «Вербальное поведение» («Verbal Behavior», 1957) и стали применять описанные в ней подходы в программах АВА, результаты оказались впечатляющими. В этой книге была впервые сделана попытка рассмотреть процесс усвоения языка через призму поведения ребенка. АВА - программы, которые не основаны на применении метода анализа вербального поведения, разделяют речь на пассивную (восприятие и понимание речи) и экспрессивную (собственно активная речь). На ранних этапах развития АВА большинство процедур предусматривало использование интенсивных методов обучения пониманию речи; при этом предполагалось, что экспрессивная речь язык разовьет самостоятельно. В результате многие дети с аутизмом, обучавшиеся по этим программам, развивали широкий спектр рецептивных навыков, но не всегда умели говорить. Если эти дети и приобретали навыки экспрессивной речи, уровень функциональной речи у них часто оставался намного ниже нормы. Результаты продолжающихся исследований стимулируют специалистов, использующих традиционные подходы АВА, уделять все большее внимание экспрессивной стороне речи. В то же время анализ речевого поведения учит нас, что язык есть нечто большее, чем просто пассивная или экспрессивная речь. В анализе вербального поведения принято разделять все виды речи на девять категорий, причем определяющим фактором при разделении на категории оказывается не форма речи, а ее функция. Б. Ф. Скиннер проделал серьезную работу по развитию метода анализа вербального поведения и прикладного анализа поведения (АВА) в целом. Одним из наиболее важных результатов его работы является классификация типов вербального поведения (The Behavioral Classification of Language). [32] Согласно этой классификации, существует девять типов

вербального поведения. Для того чтобы ваш ребенок мог эффективно общаться, ему предстоит научиться использовать каждое слово, которое он узнает, в рамках большинства, если не всех, типов вербального поведения. Для людей, страдающих аутизмом, обобщение информации, как правило, не является легкой или автоматически выполняемой задачей. Навык обобщения можно развить и улучшить, как и любой другой навык, но чаще всего именно этот навык — то слабое звено, которое мы отождествляем с аутизмом. Тот факт, что ваш ребенок понимает слово в одном контексте, не означает, что он сможет использовать его в других. На начальной стадии обучения ребенка словам и их значениям вам, вероятно, придется в определенном смысле заново учить многие слова, раскрывая их различное функциональное значение в зависимости от ситуации употребления, чтобы дать вашему ребенку полную концепцию слова. Например, может ли ребенок попросить чашку? Может ли он указать на чашку по вашей просьбе? Может ли ребенок сказать «чашка», когда вы показываете чашку или когда спрашиваете «Что это?»? Может ли он сказать «чашка», когда вы попросите его назвать что-либо, из чего он может пить? Умение обозначить предмет словом «чашка» лишь в нескольких из вышеназванных ситуаций еще не означает, что работа над более широким пониманием понятия «чашка» окончена. [32]

Первый и самый простой из девяти типов вербального поведения — это выражение просьбы (Mand, Manding, от англ. Command).

Выражение просьбы — это запрос с целью получить предмет, участвовать в игровом занятии или узнать о чем-либо. Примером выражения просьбы будет ситуация, когда ребенок говорит «баранка», если он хочет, чтобы вы дали ему баранку. Существуют различные уровни выражения просьбы. Например, ребенок выражает просьбу, используя жест, соответствующий слову «баранка», или указывает на баранки в надежде, что вы дадите ему одну. Основным фактором, который превращает «просто общение» в выражение просьбы, является не то, что

ребенок делает или говорит, а его намерение. Мы наблюдаем выражение просьбы, когда желание ребенка получить баранку проявляется одновременно с выражением просьбы.

Второй тип вербального поведения — моторная имитация (Motor Imitation).

Моторная имитация — это повторение движений. Любое движение, выполняемое ребенком с целью воспроизвести действия другого человека, которые он видит, является моторной имитацией. Моторная имитация является важным навыком. Если ребенок не может имитировать ваши движения, он не научится использовать язык жестов в качестве способа общения и не сможет копировать движения губ и языка, которые помогут ему произносить звуки и слова. Примером навыка моторной имитации будет ситуация, в которой вы говорите: «Сделай так!», одновременно прикасаясь рукой к своей голове. Если ребенок может коснуться своей головы после того, как услышит слова «Сделай так!» и увидит, что вы коснулись вашей головы, то он продемонстрировал навык моторной имитации. Более сложные навыки моторной имитации могут включать копирование последовательных действий или спонтанное копирование действий других людей.

Третий тип вербального поведения — вербальная (звуковая, словесная) имитация (Verbal Imitation).

Вербальная имитация — это способность точно повторить то, что вы слышите. Если вы сказали «мама» и ваш ребенок смог повторить «мама», он продемонстрировал навык вербальной имитации. Вербальная имитация известна также как звукоподражание. Может ли ваш ребенок подражать звукам и словам, которые он слышит? Ваш ребенок должен научиться подражать, чтобы научиться говорить. Кроме того, именно эта способность к звукоподражанию играет большую роль в последующем усвоении других частей речи.

Понимание речи, или рецептивная речь (Receptive Language), — четвертый тип вербального поведения — проявляется в способности следовать инструкциям или выполнять просьбы. Сюда относится способность соотносить предметы с их названиями. Например, если вас попросят передать кому-либо салфетку, ваша способность услышать и правильно выполнить просьбу — это навык понимания речи. Понимание речи имеет много различных уровней, одним из которых является способность распознавать и реагировать на свое имя. Другие уровни включают в себя идентификацию названий обычных предметов, выполнение инструкций в повседневных ситуациях и идентификацию людей в окружающей обстановке.

Пятый тип вербального поведения — называние предметов (Tact, Tasting, от англ. Contact), то есть умение идентифицировать объекты, действия и события в окружающей среде с их названиями. Этот тип поведения может быть также обозначен общим термином «маркировка». Если вы указываете на автомобиль, просите ребенка назвать объект и ребенок отвечает «автомобиль», то это будет примером навыка называния. Если ваш ребенок не говорит, но может использовать для идентификации объекта «автомобиль» язык жестов, это поведение также является навыком называния предметов. Другие примеры называния включают маркировку предметов с использованием опорной фразы: «Это ... (автобус)»; или маркировку с использованием прилагательных: «Смотри, желтый ... (автобус)»; или маркировку с использованием предлогов: «Кошка на ... (дереве)».

Шестой тип вербального поведения — различение предметов по описанию признака, функции и класса объектов (Receptive by Feature, Function or Class), то есть различение предметов и явлений по их характеристикам. Как уже отмечалось, понимание речи — это способность следовать инструкциям или выполнять просьбы. Здесь же речь идет о способности определять конкретные предметы по описанию некоторых их

признаков, функций или вида. Например, мяч можно охарактеризовать по-разному. Он может быть идентифицирован как нечто круглое, красное или резиновое (умение различать по признаку); то, с чем вы можете играть, катать по полу (умение различать по функции); то, что может быть спортивным оборудованием или игрушкой (умение различать по категории).

К седьмому типу вербального поведения относят навык интравербальных действий (Intraverbal).

Интравербальные действия — это умение отвечать на вопросы и вести беседы; это поведение, при котором стимулом для произнесения слов или совершения действия являются слова, произнесенные другими людьми. Например, кто-то спрашивает: «Где вы были вчера?» Вы отвечаете: «Я был на работе». Некоторые из первых навыков интравербальных действий в программах, основанных на методах анализа вербального поведения, ребенок усваивает через песни. Если, исполняя песню, вы останавливаетесь на определенном месте и ваш ребенок может сказать (или тем более спеть) следующее слово, то он только что продемонстрировал навык интравербального действия. Другим примером интравербального действия будет ситуация, когда вы, соревнуясь с ребенком в беге, говорите: «Внимание!», что является определенным стимулом для вашего ребенка, чтобы произнести «Марш!». Более комплексная интравербализация включает ответы на вопросы «что?», «где?» и «почему?», суждения о будущем или прошлом, умение рассказывать истории. С двумя последними типами вербального поведения большинство людей сталкивается почти ежедневно.

Итак, восьмой тип вербального поведения — это текстуальное действие (Textual). Прямо сейчас, в эту минуту, вы демонстрируете именно этот навык. Этот тип вербального поведения включает в себя чтение письменных слов.

Девятый тип вербального поведения — письмо (Writing) — включает навык владения письмом, а так же умение печатать (писать) слова, произнесенные другим человеком.

Существует еще одно важное соображение, которое надо учитывать, обучая детей с аутизмом многообразию функций слова. Это тот факт, что наименование объекта часто не только называет отдельный объект, но и содержит информацию о нем. Когда ребенок называет объект, например «автомобиль», он должен быть в состоянии продемонстрировать, что он знает, что и другие машины — автомобили. Может ли ваш ребенок показать автомобиль на картинке? Может ли он идентифицировать как автомобиль вашу реальную машину и игрушечную машинку? Знает ли он, что автобус — не автомобиль? Это вопросы, на которые вы должны обратить внимание, обучая вашего ребенка речи. Часто только по окончании работы над новым для ребенка словом вы можете вдруг обнаружить, что он недостаточно понимает, как это слово использовать. Ваше понимание вербального поведения и его типов позволит вам системно подойти к процессу обучения речи и поможет вашему ребенку более эффективно усвоить навыки общения .

Таким образом, цель коррекционной работы при нарушениях коммуникативных способностей у дошкольников с РАС, формирование навыков коммуникации. Процесс коррекционной работы должен быть упорядочен и последователен. Сначала осуществляется формирование наиболее простых навыков, затем более сложных. Например, если ребенок умеет выражать просьбы, привлекать внимание другого человека, на последующих этапах его нужно обучать более сложному - умению задавать вопросы с целью получения интересующей информации; умению отвечать на отдельные вопросы взрослого, затем сложному - умению поддержать диалог.

Формирование умения отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках может осуществляться при помощи любимой

книги ребенка. В этом случае, ребенок будет отвечать с большим желанием, а эффективность формирования навыков коммуникации увеличится.

При обучении умению поддержать диалог также могут использоваться интересные для ребенка темы разговора.

Важную роль играет использование визуальных подсказок. Они помогают ребенку в развитии коммуникации; в развитии "ключевых способностей" (навыков самообслуживания и ведения домашнего хозяйства, навыков трудовой деятельности и навыков поведения при выполнении работ, навыков проведения свободного времени и социальных навыков, учебных функциональных навыков).

Очень важно подкрепление любых, даже очень слабых, коммуникативных попыток, это приводит к усилению мотивации. Это способствует увеличению количества, а, следовательно, и качества коммуникативных высказываний. В процессе коррекционно-развивающей работы может использоваться подкрепление двух видов: искусственное и естественное.

В качестве *искусственного подкрепления* могут использоваться , леденцы, изюм, чипсы и т.д. с целью поощрения правильного ответа.

В качестве естественного *подкрепления* напрямую связанное с контекстом взаимодействия и вплетенное в совместную деятельность ребенка и взрослого. Например игра с использованием карточек, в качестве подкрепления выступает сама карточка, включенная в практическую деятельность.

Необходимо взаимодействие и сотрудничество в процессе психолого-педагогической коррекции всех специалистов, работающих с данным ребенком, и его родителей. Соблюдение данного условия позволяет значительно повысить эффективность коррекционной работы. Нужно использовать также повседневные и естественные ситуации для формирования навыков коммуникации в системе коррекционной работы,

сопровождающее обучение - использование естественно возникающих ситуаций, эпизодов с целью формирования коммуникации.

Необходимость подбора методов, приемов и форм организации педагогической коррекции в зависимости от уровня сформированности навыков коммуникации аутичного ребенка. Для соблюдения этих условий необходимо определить уровень сформированности навыков коммуникации ребенка с помощью диагностических оценочных методик. Для детей различного уровня содержание коррекционной работы будет отличаться, так как учитываются индивидуальные особенности, потребности и интересы ребенка с РАС в процессе психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие коммуникации.

Обучение навыкам коммуникации детей с РАС основывается на следующем алгоритме:

1. Выбор цели обучения: определение коммуникативного навыка, который необходимо сформировать.
2. Моделирование ситуации, провоцирующей коммуникативное высказывание ребенка.
3. Предоставление ребенку времени для формулировки самостоятельного высказывания.
4. Предоставление подсказки в случае затруднения.
5. Подкрепление коммуникативной попытки ребенка.
6. Закрепление и генерализация навыка в повседневной жизни при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т.д.).

Для формирования каждого коммуникативного навыка необходимо разработать серию однотипных упражнений, игр и смоделированных ситуаций.

Выводы по 1 главе

РАС - это расстройство развития, возникающее вследствие нарушения развития нервной системы. Характеризуется триадой симптомов:

- качественным ухудшением в сфере социального взаимодействия;
- качественным ухудшением в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения;
- крайне ограниченным репертуаром видов активности и интересов, а также повторяющимися действиями.

Коммуникация (от англ. communicate - сообщать, передавать) - одна из сторон человеческого общения - информационная, предполагающая обмен между людьми представлениями, идеями, ценностными ориентациями, эмоциями, чувствами, настроениями и т. п.

Коммуникация осуществляется при взаимодействии людей.

Трудности коммуникации являются одной из ключевых черт аутизма и основным объектом вмешательства.

Многие отечественные исследователи О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, С.А. Морозов и др. считают, что успешная адаптация детей с РАС зависит от навыков их коммуникации.

Недоразвитие коммуникативных способностей усиливает симптомы агрессивности, социальной отчужденности детей.

Дошкольный возраст является оптимальным возрастом для психокоррекционной работы, так как в этом возрасте доминирующей деятельностью является игра, которая способствует развитию коммуникации у детей.

Глава II Экспериментально-психологическое исследование особенностей коммуникации у дошкольника с расстройствами аутистического спектра.

2.1 Организация и условия выявления особенностей коммуникации у дошкольника с расстройствами аутистического спектра

Для получения данных о навыках коммуникации дошкольника с РАС мы использовали адаптированный нами вариант методики VB-MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program – тестирование речевых навыков) разработан в 2008 г. Марком Сандбергом, и с тех пор активно применяется в практике Прикладного анализа поведения. Как известно, самый интеллектуальный процесс у человека – это речь. Развитие речи оказывает значительное влияние на развитие познавательных процессов (мышление, внимание, память, воображение), общее психологическое развитие и *формирование сферы межличностного взаимодействия*.

Основная цель тестирования вербальных навыков - определение актуального, начального уровня навыков ребенка и составление индивидуальной обучающей программы и программы по развитию речевых и коммуникативных навыков.

С помощью тестов мы определим:

1. умеет ли ребенок выражать свои просьбы, сформирован ли у него навык просьбы
2. может ли он воспроизвести действия другого человека
3. умеет ли ребенок подражать звукам и словам, которые он слышит

4. понимает ли он речь, способен следовать инструкциям и выполнять просьбы

5. узнает ли ребенок предметы, может их назвать словарный запас (активный и пассивный),

6. различает ли предметы и явления по их характеристикам

7. умеет ли отвечать на вопросы и вести беседы

8. умеет ли читать

9. владеет ли навыком письма, умеет ли печатать.

При помощи вербального поведения и его типов мы можем системно подойти к процессу обучения коммуникации ребенка и поможем ребенку более эффективно усвоить навыки общения.

Наша работа имеет учебно-методический уровень. Экспериментальная работа включает констатирующий и формирующий эксперименты.

1. Называет желаемые предметы словесно. (выражение просьб).

1. *Просьба в одно слово* - На столе предпочитаемый и не предпочитаемый предмет. Следует вопрос: «Что ты хочешь?»

2. *Просьба из двух слов* - См. п.1, но в этом случае ребенок должен произнести просьбу: «Хочу печенье».

3. *Просьба из трех слов* - «Я хочу печенье».

4. *Называние взрослого по имени.* - «Мама, я хочу печенье».

Таблица 3

Выражение просьб

Вопрос: (1 - 4) «Что ты хочешь?»	Реакция: (1-3) Правильно называет предмет
-------------------------------------	--

(4) Называет имя взрослого и предмет	Начало года	Конец года
1. Называет: «конфета»	+	+
2. Называет: «хочу конфету»	-	+
3. Называет: «я хочу конфету»	-	+
4. Называет: «мама, я хочу конфету»	-	+
Степень сформированности навыка	25%	100%

2. Имитирует основные движения (моторная имитация).

Добейтесь внимания ребенка. Предъявите инструкцию: «Сделай это», одновременно демонстрируя движение.

Таблица 4

Моторная имитация

Инструкция: «Сделай это»	Реакция	
	Начало года	Конец года
1. Постучи по столу	-	+
2. Похлопай в ладоши	+	+
3. Помашки (рукой)	+	+
4. Подними руки вверх	-	+
5. Потопай ногами	-	+
6. Поздоровайся за руку	-	+
7. Покачай головой (нет)	-	+
8. Кивни головой	-	+
9. Повернись кругом	-	+

10. Закрой лицо руками	-	+
11. Похлопай по плечам	-	+
12. Прыгай	+	+
13. Сделай круг руками	-	+
14. Похлопай по животу	-	+
15. Маршируй	-	+
16. Вытяни руки вперед	-	+
17. Постучи (в дверь)	-	+
18. Руки на пояс	-	+
19. Потри руками	-	+
20. Постучи по голове	-	+
Степень сформированности навыка	15%	100%

3. Имитирует действия в паре со звуком (вербальная (звуковая, словесная) имитация).

Положите идентичные предметы на стол. Инструкция: «Делай так» и смоделируйте действие с предметом и соответственно его озвучьте (толкайте машинку и издавайте звук мотора)

Таблица 5

Вербальная имитация

Инструкция: «Делай это»	Реакция	
	Начало года	Конец года
1. Постучи молотком и скажи «тук-тук-тук»	+	+
2. Возьми телефон и скажи «алло»	-	+

3. Возьми игрушечного льва и скажи «р-р-р-р»	-	+
4. Нажимай на клавиши игрушечного пианино и пой «ла-ла-ла»	-	+
5. Попрыгай игрушечным лягушонком и озвучь «ква-ква-ква»	+	+
6. Подвигай змейкой и пошипипи «ш-ш-ш-ш»	-	+
7. Сделай вид, что ешь бутерброд и скажи «ням-ням-ням»	+	+
8. Катай игрушечный автомобиль и скажи «би-би-би»	+	+
Степень сформированности навыка	50%	100%

4. Понимание речи или рецептивная речь.

Выберите предметы из окружающей обстановки, скажите: «Покажи на ...».

Начинайте с предметов, расположенных близко к ребенку, а затем увеличивайте расстояние незаметно.

Таблица 6

Понимание речи или рецептивная речь

Инструкция: «Покажи на ...»	Реакция:	
	Правильно показывает объект	
	Начало года	Конец года
1. Стол	+	+
2. Стул	+	+
3. Окно	-	+
4. Пол	-	+
5. Стена	-	+
6. Дверь	+	+

7. Ковер	-	+
8. Лампа	+	+
9. Лестница	-	+
10. Полка	-	+
11. Шторы	-	+
12. Холодильник	+	+
13. Плита	+	+
14. Раковина	-	+
15. Унитаз	-	+
16. Ванна	-	+
17. Кровать	+	+
18. Шкаф	+	+
Степень сформированности навыка	44,4%	100%

5. Окружающие предметы (называние предметов)

Называет - Спросите: «Что это?»

Начинайте с предметов, расположенных близко к ребенку, а затем увеличивайте расстояние незаметно.

Таблица 7

Называние предметов

Инструкция: «Что это?»	Реакция:	
	Правильно называет объект	
	Начало года	Конец года
1. Стол	+	+
2. Стул	+	+
3. Окно	-	+

4. Пол	-	+
5. Стена	-	+
6. Дверь	+	+
7. Ковер	-	+
8. Лампа	+	+
9. Лестница	-	+
10. Полка	-	+
11. Шторы	-	+
12. Холодильник	+	+
13. Плита	+	+
14. Раковина	-	+
15. Унитаз	-	+
16. Ванна	-	+
17. Кровать	-	+
18. Шкаф	+	+
Степень сформированности навыка	38,9%	100%

6. Различение по признаку, функции.

Назови: Поместите несколько предметов или картинок на стол перед ребенком. Спросите: «Что круглое и можно катать по полу?»

Таблица 8

Узнавание предмета по характеристике

Инструкция	Реакция		Реакция	
	В поле зрения		Вне поля зрения	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года

1. Мяч (круглый, катать)	-	+	-	+
2. Стул (деревянный, сидеть)	-	-	-	-
3. Дверь (железная, открывать)	-	+	-	-
4. Стакан (стеклянный, пить)	-	+	-	+
5. Книга (интересная, читать)	-	+	-	+
Степень сформированности навыка	Навык не сформирован	80%	Навык не сформирован	60%

7. Интравербальные действия. (умение отвечать на вопросы, вести беседы, вступать в диалог).

Сядьте напротив ребенка и задайте один из вопросов общения.

Таблица 9

Навыки интравербальных действий (умение отвечать на вопросы и вести беседы)

Вопросы общения	Реакция	
	Начало года	Конец года
1. Как тебя зовут?	+	+
2. Сколько тебе лет?	+	+

3. Как у тебя дела ?	-	+
4. Где ты живешь?	-	+
5. С чем ты любишь играть?	-	-
6. Как зовут твою маму/папу?	-	+
7. Что ты любишь есть?	-	-
8. Кто твой друг?	-	+
9. Какая твой любимый мультфильм?	-	-
10. Какой у тебя адрес?	-	+
11. Что ты любишь пить?	-	-
12. Когда у тебя день рождения?	-	-
13. Какая твоя любимая игрушка?	-	-
Степень сформированности навыка	15,4%	53,8%

8. Буквы

1. *Узнает* - Разложив буквы перед ребенком, попросите: “Покажи букву ...”

2. *Называет* - Показав букву, спросите, какая это буква.

Таблица 10

Текстуальные действия

Инструкция (1) «Покажи букву ... » (2) «Какая это буква?»	Реакция 1. Показывает на нужную букву		Реакция 2. Называет букву	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
1. А\а	+	+	+	+

2. Б\б	+	+	+	+
3. В\в	+	+	+	+
4. Г\г	+	+	+	+
5. Д\д	+	+	+	+
6. Е\е	+	+	+	+
7. Ё\ё	+	+	+	+
8. Ж\ж	+	+	+	+
9. З\з	+	+	+	+
10. И\и	+	+	+	+
11. Й\й	+	+	+	+
12. К\к	+	+	+	+
13. Л\л	+	+	+	+
14. М\м	+	+	+	+
15. Н\н	+	+	+	+
16. О\о	+	+	+	+
17. П\п	+	+	+	+
18. Р\р	+	+	+	+
19. С\с	+	+	+	+
20. Т\т	+	+	+	+
21. У\у	+	+	+	+
22. Ф\ф	+	+	+	+
23. Х\х	+	+	+	+
24. Ц\ц	+	+	+	+
25. Ч\ч	+	+	+	+
26. Ш\ш	+	+	+	+
27. Щ\щ	+	+	+	+
28. Э\э	+	+	+	+
29. Ю\ю	+	+	+	+
30. Я\я	+	+	+	+

Степень сформированности навыка	100%	100%	100%	100%
---------------------------------	------	------	------	------

9. Копирует простые рисунки (письмо).

Положите бумагу и маркеры перед ребенком. Скажите «Сделай это» или «Нарисуй ...» и одновременно изобразите на бумаге (например, круг), чтобы ребенок повторил ваш рисунок.

Таблица 11

Письмо

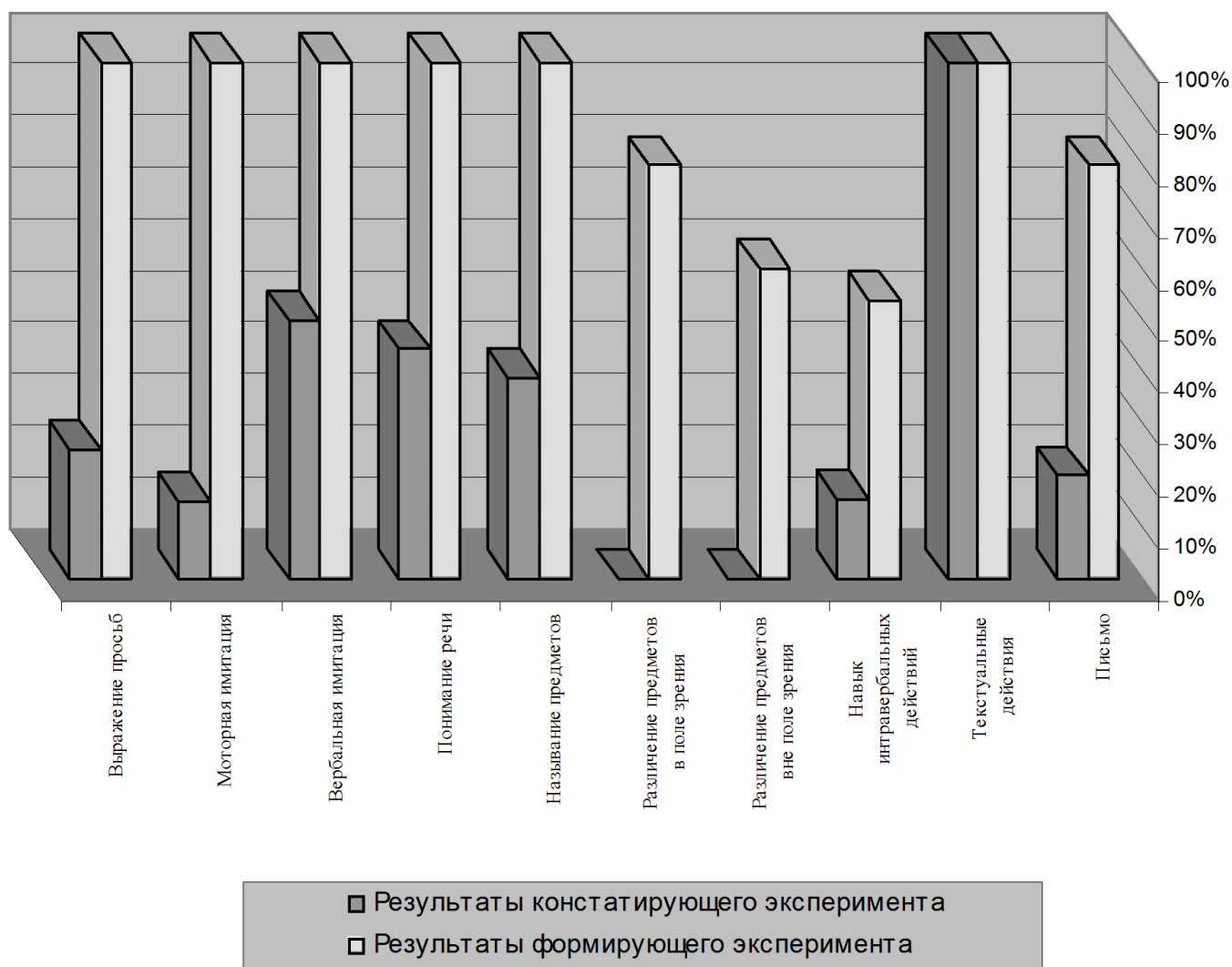
Инструкция: «Делай это»	Реакция: правильно рисует	
	Начало года	Конец года
1. Вертикальная линия	+	+
2. Горизонтальная линия	+	+
3. Знак плюс	+	+
4. Круг	-	+
5. Диагональ	-	+
6. Прямолинейные буквы	-	+
7. Буквы с закруглением	-	+
8. Цифры	-	+
9. Фигуры	-	-
10. Улыбка	-	+
11. Цветок	-	-
12. Машина	-	-
13. Дом	-	+
14. Человек	-	+

15. Радуга	-	+
Степень сформированности навыка	20%	80%

Результаты констатирующего и формирующего эксперимента представлены на диаграмме 1. Результаты эксперимента, содержание индивидуальной коррекционной работы описаны в главе 2.2.

Диаграмма 1

Типы вербального поведения



2.2 Содержание индивидуальной работы, способствующей развитию коммуникации у дошкольника с расстройствами аутистического спектра

Обследование ребёнка проводилось в центре коррекционной помощи "Дом особенных детей", в Курчатовском районе города Челябинска, с одним ребёнком, Иван К., 5 лет, диагноз F 84 - детский аутизм, Иван посещает индивидуальные занятия дефектолога.

- Анамнез. Иван К., 2011 года рождения. У мамы (24 года на момент родов) - вторая беременность, первые роды, беременность протекала с токсикозом, угроза выкидыш, роды раньше срока (36 неделя беременности), самостоятельные. Вес ребенка при рождении 2,460 кг, рост 46 см. С 3 лет диагноз психиатра - детский аутизм, СДВГ, ЗПРР.

Характеристика внимания. Внимание неустойчивое, при отвлечении необходимо повторить инструкцию. Легко отвлекается на посторонние шумы и голоса взрослых и детей.

Особенности общения. К взрослым может обратиться по имени, но только с подсказкой. Обращенную речь понимает. Пытается вступать в совместную игровую деятельность с детьми, но из-за несформированности интравербальных действий (умение отвечать на вопросы и вести беседу) требуется помощь взрослого при общении с другими детьми.

Особенности работоспособности. Темп работоспособности неравномерный. Работать без перерыва может 5-7 минут, потом необходим перерыв.

Понимание инструкции. Понимает и принимает инструкцию. Инструктаж к заданиям требует дополнительного повторения. Инструкцию не удерживает до конца выполнения задания.

Особенности мыслительной деятельности. Ребенку интересны все виды деятельности. Сложность выполнения заданий не соответствует биологическому возрасту ребенка.

Количественные представления. Усвоил порядковый счет в пределах 30. Соотносит цифру с количеством в пределах 10. Ориентируется в понятиях цвет, форма, величина. Знает времена года, может назвать несколько признаков времени года по картинке, с подсказкой взрослого.

Представления об окружающем мире. Сведения о себе сообщает, с наводящими вопросами. Сортирует предметы на подгруппы, легко (одежда, обувь, игрушки, овощи, фрукты, посуда, мебель), сложнее (дикие и домашние животные, дикие и домашние птицы).

Эмоционально-волевая сфера. Не соответствует биологическому возрасту.

Развитие моторики. Недостаточно развита мелкая моторика рук. Правильно держит карандаш в руке, но еще очень слабый нажим.

Общее звучание речи. Фразовая речь в стадии формирования. Пассивный словарь преобладает над активным. В речи преимущественно использует распространенные предложения (2-3 слова). Пересказ осуществить не может. Затрудняется при составлении рассказа по серии сюжетных картинок. Познавательные интересы в учебной сфере сформированы.

У ребенка наблюдается эхолалия (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом). Данная речевая проблема часто мешает ведению беседы с ребенком. Например, вместо ответа он повторяет вопрос собеседника. Своеобразное мышление, затруднения в понимании словесных связей также мешают ребенку вникнуть в суть разговора и поддерживать беседу на определенную тему. Следовательно, целью обучения может быть обучение сосредотачиваться на теме разговора, осознавать те особенности собственной речи, которые мешают ведению беседы, и обучение интравербальным навыкам (данный компонент речи является основой для навыка ведения диалога, понимания развернутой речи, а также пониманию прочитанного).

Результаты эксперимента, содержание индивидуальной коррекционной работы

1. Навык выражения просьб.

В ходе констатирующего эксперимента мы выяснили, что ребенок может назвать желаемый предмет, но у него еще не полностью сформирован навык выражения просьбы. Например, ребенок хотел конфету, но затруднялся попросить об этом.

В ходе коррекционной работы мы использовали дополнительную визуальную подсказку в виде карточек со словами: "Хочу... ", "Я хочу...", "Мама, я хочу..." (Приложение 1)

Например, перед ребенком лежит конфета, мы предъявляем ему карточку со словом "Хочу...", и ребенок произносит, "Хочу конфету" и т. д.

В ходе формирующего эксперимента у ребенка сформировался навык выражения просьбы.

2. Навык моторной имитации.

Этот навык очень важен, если ребенок не может имитировать ваши движения, он не сможет копировать движения губ и языка, которые помогут ему произносить звуки и слова.

В ходе коррекционной работы мы помогали ребенку, выполняя действия вместе с ним, направляя его (например, инструкция "Потри руками", мы брали руки ребенка и помогали ему выполнить это действие, после чего следовало поощрение), были даны также рекомендации родителям, использования навыка имитации в повседневной жизни, например, если ребенок с кем то прощался, родитель должен взять его руку, помахать и сказать "Помаши рукой". Моделируя знакомую ситуацию, можно научить ребенка точнее понимать смысл того или

иного слова.

В ходе работы ребенок полностью усвоил этот навык и уже пользуется им без помощи каких-либо подсказок.

3. Навык вербальной имитации.

Способность точно повторить то, что вы слышите. Ребенок должен научиться подражать, чтобы научиться говорить.

Коррекционная работа проходила с использованием игр с предметами (например, взять игрушечный телефон и сказать "алло", затем предложить, сделать это ребенку, помогая ему и постепенно помогая все меньше).

Так же можно использовать этот навык и в повседневной жизни (например, по дороге едет машина, нужно показать ребенку и сказать "Едет машина, би-би"), таким образом этому навыку можно обучать не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни.

4. Навык понимания речи.

Этот навык включает в себя узнавание обычных предметов.

Работа по развитию понимания речи заключалась в следующем, например, если ребенок не знал, что такое раковина, мы приводили его на кухню (в ванную комнату) при этом комментируя свои действия, например "Мы идем на кухню (в ванную комнату)" и показывали ему предмет, при этом просили, чтобы ребенок повторил за нами его название, таким образом ребенок запоминал не только, то как называется предмет, но и то и где он находится. Что в дальнейшем поможет нам в развитии его интравербальных навыков, когда мы будем задавать ему вопрос, "Где

находится раковина...", на что ребенок должен будет ответить "На кухне (в ванной комнате)".

Для развития понимания речи, а также для расширения словарного запаса ребенка (не только пассивного, но и активного), важно постоянно разговаривать с ребенком, комментировать свои действия, называть предметы, задавать вопросы.

На начальном этапе навыки понимания речи (или проявления этого понимания вовне) поощрялись и закреплялись, и у ребенка постепенно начала складываться собственная мотивация обучения навыкам коммуникации.

5. Навык называния предметов.

Этот навык можно обозначить общим термином "маркировка". Например мы показываем ребенку банан, и просим назвать его этот предмет, если ребенок называет, мы усложняем задачу и просим его называть предметы с использованием опорной фразы: "Это... (банан)" (мы также можем использовать визуальную подсказку карточку со словом "Это..."(приложение 1)), а также маркировку с использованием прилагательных: "Смотри, желтый ... (банан)".

Это также поможет нам в дальнейшей работе по развитию коммуникации у ребенка. Например, показывая на банан, задать ему вопрос "Какого цвета банан?", в дальнейшем мы усложняем ему задачу, например задаем ему тот же самый вопрос "Какого цвета банан?", но при этом не указывая на предмет.

6. Навык различения предметов по описанию признака, функции и класса объектов.

Как видно из результатов констатирующего эксперимента, у ребенка не сформирован этот навык.

Этапы коррекционной работы.

Нам нужно было научить ребенка определять конкретные предметы по описанию некоторых их признаков, функций, сначала:

1. В поле зрения ребенка.

Для этого разложите несколько предметов на столе перед ребенком, добейтесь внимания. Вы говорите: «Я думаю сейчас про то, что круглое (красное или резиновое), с ним можно играть, катать по полу». Помогите ребенку показать на мяч и назвать его.

2. Вне поля зрения ребенка.

Сидя напротив ребенка и добившись внимания, скажите: «Я думаю сейчас о том, что круглое (красное, резиновое) и ты можешь катать его по полу». Помогите ответить: «Мяч».

Начинайте с нескольких предметов в поле зрения, которые четко различаются по характеристикам и назначению (один предмет зеленый, другой желтый, один из еды, другой для игры). Со временем увеличивайте сходство предметов – два красных предмета: один для еды, другой из одежды. Учите понимать описание мест (я думаю про место, где ты мы можем взять корзинку и купить сок) и описание людей (это мальчик, его зовут Максим, он играет с тобой по субботам). Позднее учите ребенка самого давать описания, чтобы вы могли догадаться, о чем/ком идет речь. Варьируйте инструкции: «Назови что-то, что...»; «Покажи мне то, что...».

Далее усложняйте задачу, чтобы ребенок научился относить предметы к конкретным категориям, например называя "Мяч", говорите

это "Игрушки", затем объединяйте несколько предметов, например мяч, машинка, пирамидка (игрушки), стол, стул, диван (мебель). Начинайте с нескольких картинок и категорий, усложняя задания.

7. Навык интравербальных действий.

Умение отвечать на вопросы, вести беседы, вступать в диалог.

Некоторые из первых навыков, ребенок усваивает через песни. Если, исполняя песню, вы останавливаетесь и ваш ребенок может продолжить ее, сказать (или спеть следующее слово, то он показывает навык интравербального действия. Дальнейшая работа включает в себя ответы на вопросы "что, где и почему?", умение рассказывать истории. (приложение 3)

8. Текстуальное действие (буквы).

Этот навык у ребенка сформирован на 100%, так как он был выработан ранее. Он узнает и называет буквы, следующим этапом работы должно стать обучение чтению. (приложение 4)

9. Навык письма.

Умение писать требует развития мелкой моторики рук, для этого используется лепка, аппликация, пальчиковая гимнастика, вырезание ножницами, игры с конструкторами. Для письма лучше использовать толстые трехгранные карандаши, которые помогают правильному захвату.

В начале можно помогать ребенку своей рукой ("рука в руке"), направлять его, правильно держать карандаш.

В дальнейшем для развития письма используются различные раскраски, прописи, задания "Дорисуй", "Допиши букву". (приложение 5)

В ходе формирующего эксперимента мы выяснили, что ребенок достаточно неплохо овладел некоторыми типами вербального поведения (умеет выразить просьбы, имитировать движения, понимает речь, называет предметы), но еще очень плохо сформированы навыки коммуникации, такие как ведение диалога, умение отвечать на вопросы, сосредотачиваться на теме разговора, описывать последовательность происходящего.

Мы должны научить ребенка не только называть различные предметы, но также научить различать их по признакам, функциям, видам, т. е. научит определять, для чего нужен предмет, что с ним можно делать, где он находится. Для этого мы разработали упражнения, которые помогут ребенку в усвоении этих навыков (приложение 3).

На основе анализа работы с расстройствами аутистического спектра мы придерживаемся следующей методической работы:

1. Отношение взрослого к ребенку. Взрослому необходимо проявлять спокойствие, толерантное отношение к ребенку.

2. Воспитание чувств аутичного ребенка. Необходимо обсуждать различные ситуации и проговаривать собственное поведение. Которое целесообразно применить в конкретной ситуации.

3. Наблюдение за ребенком. Необходимо при неудачах корректировать поведение ребёнка, чтобы выработать определенный навык.

4. Общение со сверстниками. Необходимо сопровождать общение со сверстниками и развивать умение у ребенка просить о помощи окружающих.

5. Выражение желаний. Ребенок должен правильно научиться выражать свои желания.

6. Чувствительность ребенка. Необходимо сводить к минимуму все неприятности.

7. Физкультурные упражнения. Здесь развивается пластика и осознание своего тела.

8. Деятельность. Необходимо сориентировать ребенка в той деятельности, которая вызывает интерес.

Выводы по 2 главе

Для оказания коррекционной помощи по формированию навыков коммуникации, была составлена индивидуальная коррекционная программа и проведен формирующий эксперимент, которые включал в себя разработку содержания занятий с аутичным ребенком по развитию интравербальных навыков. Содержание коррекционной работы по формированию навыков коммуникации раскрыто через основные направления работы, принципы организации коррекционного занятия с аутичным дошкольником, перечень игровых упражнений, предназначенных для дефектологов. Рекомендации для родителей, воспитывающих аутичного ребенка дошкольного возраста, помогут осуществить преемственность в работе специалистов и семьи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Трудности коммуникации являются одной из ключевых черт аутизма и основным объектом вмешательств. У детей с РАС навыки коммуникации не развиваются так же, как у их типично развивающихся сверстников.

В настоящей работе мы попытались объединить опыт зарубежных и отечественных педагогов и психологов по оказанию коррекционной помощи аутичным дошкольникам. Организация формирующего эксперимента и анализ полученных данных позволяет положительно оценить выбранные методики и цель данного исследования считать достигнутой. По нашему мнению, в данной работе освещена актуальность применения данных форм и методов коррекции, также описан подход в коррекции расстройств аутистического спектра, который может быть успешно применен в практической деятельности учителей-дефектологов, работающих с аутичными дошкольниками.

Многие исследователи считают, что длительное, специальное образование и поведенческая терапия в дошкольном возрасте поможет приобрести рабочие навыки, снизить неадаптивное поведение.

Аутизм не излечивается, но под длительным воздействием коррекционной работы наступает улучшение в социальной адаптации и коммуникации.

В процессе общения с дошкольниками необходимо эмоционально насыщать свою речь. Необходимо учитывать наиболее и наименее сильные черты личности дошкольника с РАС.

Список литературы:

1. Баенская Е. Р. Закономерности раннего аффективного развития в норме и при синдроме аутизма[Текст]/Е. Р. Баенская.//Дефектология. - 2010. - №3. - С. 3-11
2. Башина В. М. Аутизм в детстве[Текст],– М.: Научный Центр Психического Здоровья РАМН, 2000 г.
3. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология: Учеб. пособие для учащихся [Текст] пед. уч-щ по спец. № 2002 "Дошк. воспитание" и № 2010 "Воспитание в дошк. учреждениях". - М.: Просвещение, 1988. - 336 с.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии.[Текст] - СПб.: Издательство "Лань", 2003. - 656 с. - (Учебники для вузов. Специальная литература).
5. Волкмар, Ф. Р., Вайзнер, Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2, 3 [Текст] / Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. - 224 с.
6. Гусева И. Е. Анализ истории развития аутичного ребенка[Текст] / И. Е. Гусева. // Дефектология. - 2011. - №1. - С. 65-72
7. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие: Кн. для педагогов-дефектологов[Текст]/ Ред. Л. М. Щипицына, Д.Н. Исаева: Пер. с англ. О.В.Деряевой.-М.:Владос,2002г.
8. Детский аутизм: Диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений [Текст]/ Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. - СПб., Изд-во "Дидактика Плюс", - 2004. 80 с.
9. Лаврентьева Н. Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом[Текст] / И. Б. Лаврентьева. //Дефектология. - 2003. - № 2. - С. 88-96

10. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: [Текст] Нач. проявления. - М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
11. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. [Текст]/Под редакцией Ружской А. Г. - М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. - 384 с.
12. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]/Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
13. Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. [Текст] - М.: Издательство "Диалог-МИФИ", 2012. - 288 с.
14. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. [Текст] — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
15. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / С. С. Морозова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 176 с.: - (Коррекционная педагогика).
16. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. [Текст] - Самара: Издательский дом "Бахрах-М", 2015. 208 с.
17. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: Сборник статей [Текст] / А. Б. Алексеевич, Е. В. Максимова, Н. Е. Семенова. - М.: Диалог-МИФИ, 2014. - 64 с.
18. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. [Текст] Изд. 5-е, стер. - М.: Теревинф, 2009 - (Особый ребенок). - 288 с.

19. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: метод разработ. [Текст] / Л. Г. Нуриева. - Изд. 7-е. - М.: Теревинф, 2013. - 107 с. - ("Особый ребенок").

20. Ньюмен, Сара Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей [Текст] / Пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. - Изд. 7-е. - М.: Теревинф, 2013. - 236 с. - (Особый ребенок).

21. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст]/ [Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой . - 5-е изд., стер.. - М.: Издательский центр "Академия", 2008. - 480 с.

22. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования[Текст] / [И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная и др.]; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. - 7-е изд., стер. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 336 с.

23. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию[Текст]/Т.Питерс.-М.:2002г.

24. Развитие общения дошкольников со сверстниками[Текст]/Под ред. А. Г. Рузской; Науч. - исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 216 с.

25. Сансон, Патрик. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. Изд. 2-е [Текст] / Патрик Сансон. - Москва.: Теревинф, 2008. - 208 с.

26. Сатмари П. Дети с аутизмом. [Текст] - СПб.: Питер, 2005. - 224 с.

27. Сорокин В. М. Специальная психология: Учеб. пособие[Текст]/Под научн. ред. Л. М. Шипициной. - СПб.: "Речь", - 216 с.

28. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие [Текст] / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; Под ред. Е. А. Стребелевой. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 312 с.

29. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / [Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. - 9-е изд., стер. - М.: Издательский центр "Академия", 2009. - 400 с.

30. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] - М.: ПЕР СЭ, 2004. - 256 с.

31. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма[Текст] / А. В. Хаустов. //Дефектология. - 2004. - №4. - С. 69-74

32. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения : 3-е изд. [Текст] /Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч ред. С. Анисимова. - Екатеринбург: Рама Пблишинг, 2013. - 208 с.

33. Эрц Нафтульева Ю. М. Поведенческая программа инклюзии как способ помощи особому ребенку[Текст]/Ю. М. Эрц Нафтульева.//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2012. - №5 - С. 33-38

34. <http://outfund.ru/>

35. www.onln.pro/diagnostika-razvitiya-detej-5-6-let/

36. www/koob.ru

37. www.childneurologyinfo.com

ХОЧУ...

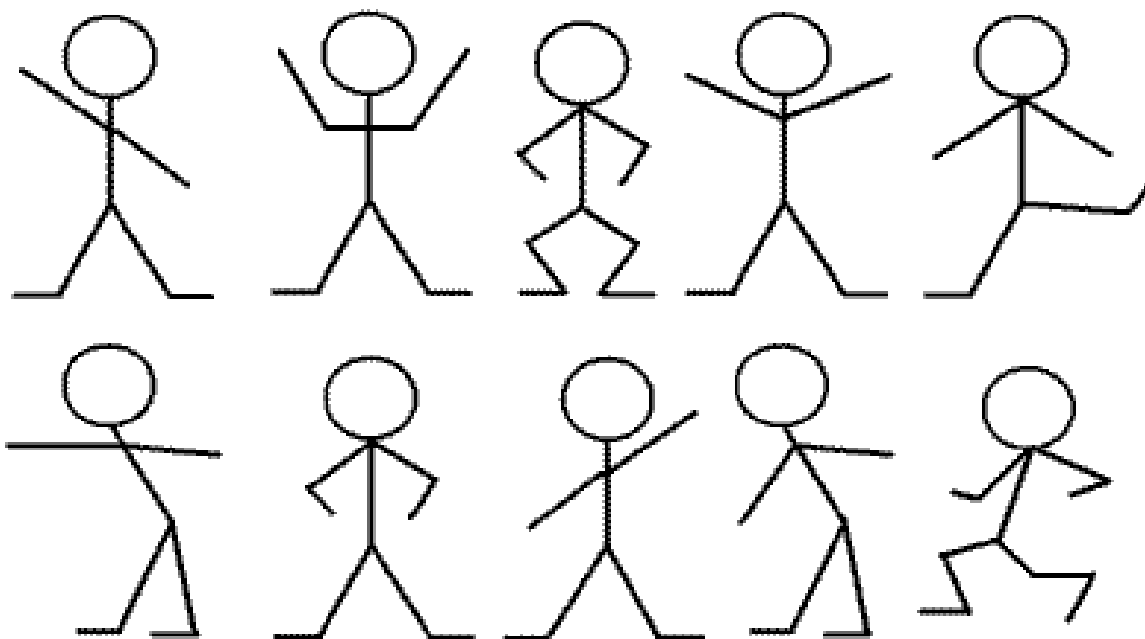
Я ХОЧУ...

МАМА, Я ХОЧУ...

ДАЙ МНЕ...

МАМА, ДАЙ МНЕ..

ЭТО...



Сяду, встану, сяду, встану
И, как мячик, поскачу.
Я кружиться не устану,
Я на месте не сижу. (С. Ихсанова)

Ручки в стороны, в кулачок,
Разожмем - и на бочок.
Ручки вверх, в кулачок,
Разожмем - и на бочок.
Ручки вниз, в кулачок,
Разожмем - и на бочок. (Шипицина Л. М.)

Девочки и мальчики
Прыгают, как зайчики
Ножками топают,
Ручками хлопают,
Весело кружатся,
На стульчики садятся. (С. Ихсанова)

3. "Мастерская"

- Зум - зум - зум, - визжит пила,
У нее всегда дела.
Молоток стучит: - Тук-тук, -
Он рукам умелым друг.
И рубанок: - Вжик-вжик-вжик, -
Не смолкает ни на миг.
Добрый дедушка Ваню

На ногах давным-давно.
Напевает: - Дели-дела,
Не могу сидеть без дела! (*Н. Шаманадзе*)

"Вороны"

Вот под ёлочкой зеленой
Скачут весело вороны:
"Кар-кар-кар!"
Целый день они летали,
Спать ребяткам не давали:
"Кар-кар-кар!"
Только к ночи умолкают,
Спят вороны, отдыхают.
Тихо. "Кар-кар-кар!" (*А. Ануфриев*)

"Оркестр"

Тук-тук-тук-тук!
Ложки застучали -
Тук-тук-тук-тук!
Детки заиграли.
Динь-динь-динь-динь!
Пляшет погремушка -
Динь-динь-динь-динь!
Звонкая игрушка. (*М. Картушина*)

Задания на приобретение навыков поддержания диалога.

Обучение коммуникативным навыкам детей с РАС основывается на следующем алгоритме:

1. Выбор цели обучения: определение коммуникативного навыка, который необходимо сформировать.
2. Моделирование ситуации, провоцирующей коммуникативное высказывание ребенка.
3. Предоставление ребенку времени для формулировки самостоятельного высказывания.
4. Предоставление подсказки в случае затруднения.
5. Подкрепление коммуникативной попытки ребенка.
6. Закрепление и генерализация навыка в повседневной жизни при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т.д.).

Для формирования каждого коммуникативного навыка необходимо разработать серию однотипных упражнений, игр и смоделированных ситуаций.

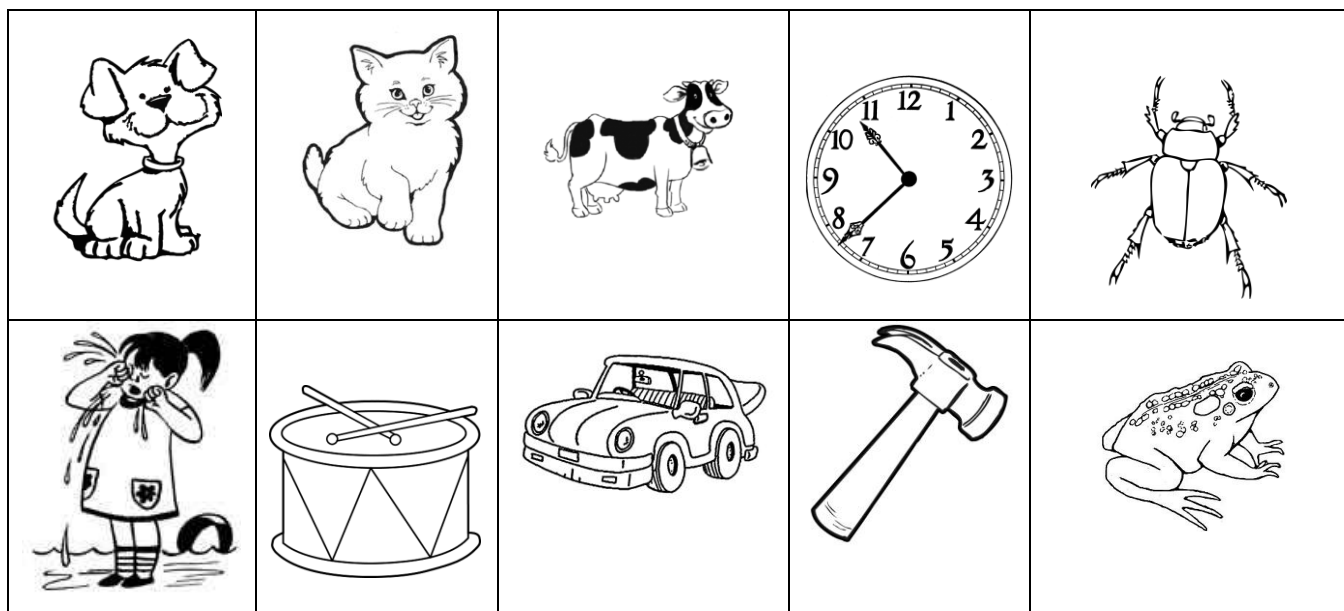
В этих заданиях мы будем развивать у ребенка навык интравербальных действий, а также навык различения предметов по описанию признака, функции и класса объектов.

1. Произносит звуки ассоциирующиеся с животными или предметами (например, произносит: "Гав" после инструкции: "Собака говорит...")

На начальном уровне приобретения навыков используется визуальная подсказка, постепенно ребенок должен выполнять задания без помощи подсказок.

На столе лежит карточка, например, с изображением кошки. Мы говорим: «Мяу говорит...», помогаем ребенку показать кошку. Тренируем до самостоятельной реакции. После чего тренируем самостоятельные реакции после одного, двух, трех отвлекающих стимулов.

- * Собака говорит - гав
- * Кошка говорит - мяу
- * Корова говорит - му
- * Часы идут - тик-так
- * Жук жужжит - ж-ж-ж
- * Девочка плачет - а-а-а
- * Барабан стучит - бом-бом-бом
- * Машина гудит - би-би-би
- * Молоток стучит - тук-тук-тук
- * Лягушка говорит - ква-ква-ква



2. Называет животных и предметы, когда слышит звуки, которые они издают (например, говорит: "Кот", после инструкции "Кто говорит мяу (мяукает)?").

Начальный уровень. Перед ребенком выкладываются картинки с изображением животных и предметов, мы произносим звук, например, "Мяу" и ребенок должен показать на картинку и сказать "Кот".

На следующих занятиях ребенок должен отвечать без помощи визуальных подсказок.

- * Кто говорит гав (лает)? - собака
- * Кто говорит мяу (мяукает)? - кошка
- * Кто говорит му (мычит)? - корова
- * Что тикает тик-так? - часы
- * Кто жужжит? - жук
- * Кто плачет? - девочка
- * Что стучит бом-бом-бом? - барабан
- * Что гудит би-би-би? - машина
- * Что стучит тук-тук-тук? - молоток
- * Кто говорит ква-ква-ква (квакает)? - лягушка

3. Дополняет слова в потешках, слова в песнях .

- * ку... (ку)
- * на старт, внимание ...(марш)
- * по кочкам, по кочкам, по гладеньким дорожкам, в ямку ... (бух)
- * тили-тили-тили ... (бом)... загорелся кошкин ... (дом)
- * Если я чешу в затылке ... (не беда), в голове моей опилки... (да-да-да)

4. Дополняет фразы, используя как существительное, так и глагол, в определенном контексте.

Различение предметов по функциям.

Например, перед ребенком стоит тарелка. Мы спрашиваем «Из чего кушают?» или «Мы кушаем из...», после чего ребенок должен показать на тарелку. Мы говорим: «тарелка». Если ребенок сам ответил: «Тарелка», то необходимо поощрить данную реакцию.

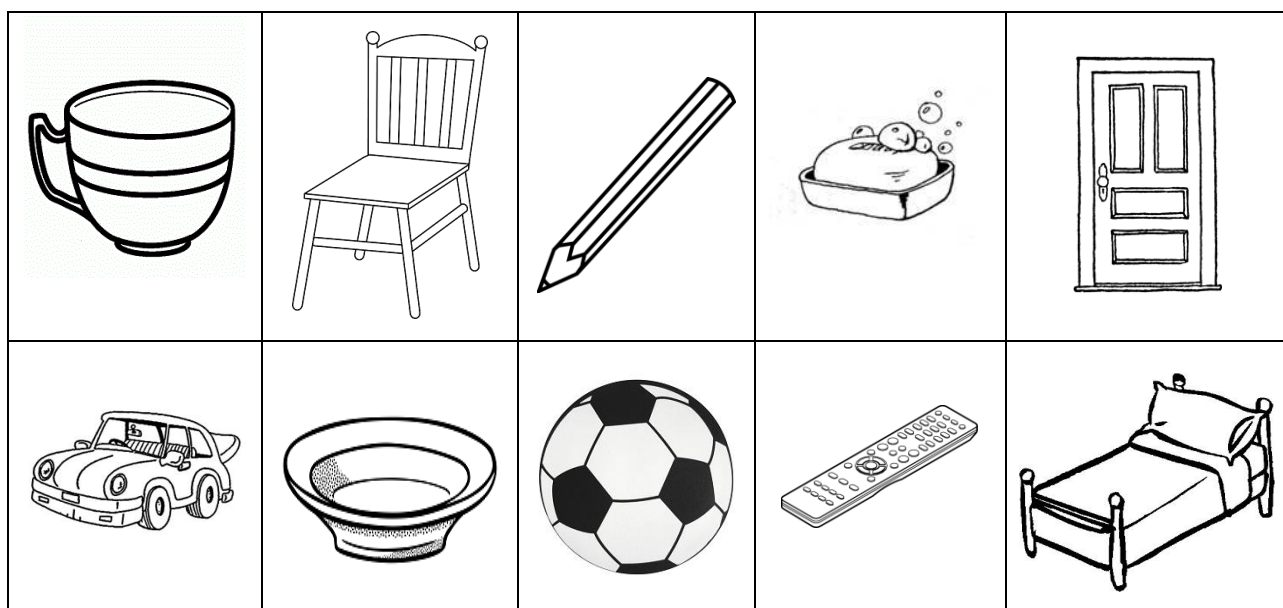
- *Глагол + существительное:*

- * Чтобы пить мне нужна (чашка)
- * Чтобы сидеть мне нужен (стул)
- * Чтобы рисовать мне нужен (карандаш)
- * Чтобы вымыть руки мне нужно (мыло)
- * Что можно открыть (дверь)
- * Чтобы ехать нужна (машина)
- * Чтобы есть мне нужна (тарелка)
- * Что можно пинать (мяч)
- * Чтобы включить телевизор нужен (пульт)
- * Чтобы спать мне нужна (кровать)

- *Существительное + глагол:*

- * Чашка нужна, чтобы (пить)
- * Стул нужен, чтобы (сидеть)
- * Карандаш нужен, чтобы (рисовать)
- * Мыло нужно, чтобы (вымыть) руки
- * Дверь можно (открыть)
- * Машина нужна, чтобы (ехать)
- * Тарелка нужна, чтобы (есть)

- * Мяч можно (пинать)
- * Пульт нужен, чтобы (включить) телевизор
- * В кровати нужно (спать)



5. Отвечает на вопросы о себе.

- * Как тебя зовут?
- * Сколько тебе лет?
- * В каком городе ты живешь?
- * На какой улице ты живешь?
- * Как твоя фамилия?
- * Как зовут маму (папу, бабушку)?

6. Дополняет фразы по категории "еда", "напитки".

- * Можно кушать (хлеб, суп, печенье, яблоко)
- * Можно пить (воду, сок, чай, компот)

7. Дополняет фразы по ассоциации (существительное - существительное)

Сопоставление предметов по ассоциативной связи.

Перед ребенком ставится знакомый для него предмет, например, краски. Ему в руки дается другой предмет, подходящий к первому по ассоциативному ряду - кисточка. Мы говорим: «Краска и...», даем полную физическую подсказку, помогаем ребенку положить кисточку на краску, после чего договариваем: «...кисточка». Ребенок кладет кисточку на краски и получает поощрение. Можно использовать как натуральные предметы, так и картинки с изображениями.

* мама - папа

* дядя - тётя

* стул - стол

* кисточка - краски

* мальчик - девочка

* шапка - шарф

* лейка - цветок

* щетка - паста

* трусы - майка

* куртка - сапоги

8. Дополняет фразы из песен двумя словами.

* От улыбки хмурый ... (день светлей)

* Пусть бегут неуклюже... (пешеходы по лужам)

* Чунга-чанга... (синий небосвод)

* Спят усталые игрушки... (книжки спят)

* Мы едем, едем, едем... (в далёкие края)

9. Отвечает на различные вопросы, содержащие слово "что?"

- * Что ты ешь?
- * Что ты держишь?
- * Что лежит в шкафу?
- * Что ты смотришь?
- * Что ты рисуешь?

10. Отвечает на вопросы по общим знаниям

- * Какого цвета солнце? (желтое)
- * Кто тушит пожар? (пожарный)
- * Лимон какой? (кислый)
- * Сколько дней в неделе? (семь)
- * Когда идет снег? (зимой)

11. Отвечает на вопросы о названии и цвете предметов, которые находятся в поле зрения ребенка.



- * Что это? (это банан)
- * Какого он цвета? (он желтый)
- * Что ты делаешь с ним? (ем его)
- * Что такое банан? (это фрукт)
- * Кто это? (это мама)
- * Что она делает? (она сидит)

12. Отвечает на вопросы о функциях предметов.

- * Что ты делаешь зубной щеткой? (чищу зубы)
- * Что ты делаешь мылом? (мою руки)
- * Что ты делаешь расческой? (расчесываю волосы)
- * Что ты делаешь пультом? (включаю телевизор)
- * Что ты делаешь ключом? (закрываю двери)

13. Договаривает существительное, которое подходит к специфическому прилагательному.

- * Мягкий ... диван
- * Теплая ... шапка
- * Плюшевый ... мишка
- * Акварельные ... краски
- * Мыльные... пузыри
- * Сотовый... телефон
- * Жидкое ... мыло
- * Резиновые ... сапоги
- * Стиральная ... машина
- * Письменный ... стол

				
мягкий диван	тёплая шапка	плюшевый мишка	акварельные краски	мыльные пузыри
				
сотовый телефон	жидкое мыло	резиновые сапоги	стиральная машина	письменный стол

14. Дополняет двухкомпонентные фразы вида "существительное-глагол"

Дополнение фраз.

Учим ребенка дополнять следующие фразы (можно использовать, как местоимение ты, так и местоимение мы, а также изменять начало фраз, например, на других значимых людей: «Мама сидит на...»):

Во время тренировки используем вербальную подсказку по необходимости. Например, «Ты сидишь на сту...», ребенок говорит: «Стуле!». Потом убираем подсказку: «Ты сидишь на с...» и т.д.

Добавляем новые фразы только после 80% правильных реакций на предыдущие.

* На завтрак ты ешь ...

* Ты едешь на ...

- * Ты одеваешь ...
- * Во дворе можно ...
- * Ты моешь ...
- * Ты любишь смотреть ...
- * В холодильнике лежит ...
- * В шкафу лежит ...
- * Ты обуваешь ...
- * Ты любишь играть ...
- * Ты сидишь на...
- * Ты спишь в ...
- * Ты читаешь...

15. Ответы на вопросы.

Помогайте отвечать на вопросы. Закрепляйте ответы. С каждым разом помощь-подсказку ослабляйте. Под конец закрепляйте только правильные ответы.

В качестве подсказок моделируйте словесный ответ, чтобы ребенок его имитировал, и используйте фотографии.

Под конец закрепляйте только правильные ответы.

Учим отвечать на вопросы, начинающиеся с вопроса «Где?».

- *Где лежит одежда?
- *Где покупают продукты?
- *Где ты можешь увидеть льва?
- *Где можно купить лекарство?
- *Где висит куртка?
- *Где стирают белье?
- *Где гуляют дети?

- *Где ты спишь?
- *Где тебя стригут?
- *Где готовят обед?

Ответы на вопросы "Когда?"

- *Когда ты спишь?
- *Когда ты просыпаешься?
- *Когда темнеет?
- *Когда встает солнце?
- *Когда ты ходишь к врачу?
- *Когда ты обедаешь?
- *Когда ты идешь в садик?
- *Когда ты идешь на занятия?
- *Когда твой день рождения?

Отвечает на вопрос "Какой/кто из...?"

- * Кто из них маленький? (слон или мышь)
- * Кто умеет плавать? (птица или рыба)
- * Какую игрушку можно бросать? (пирамидка или мяч)
- * Какое животное рычит? (кошка или тигр)
- * Когда идет снег? (зимой или летом)
- * Что ты носишь на голове? (шапку или сапог)
- * Какое животное мягкое и пушистое? (змея или кролик)
- * Кто летает в небе? (птица или собака)
- * Кто любит бананы? (обезьяна или волк)
- * Что плавает по воде? (самолет или корабль)

Отвечает на вопросы «Почему/зачем...» и «Если ...»

Например: «Почему ты ешь?» «Потому что я голоден».

Например: «Что ты делаешь, если ты голоден?» «Я ем что-нибудь».
«Почему мальчик плачет? – Потому что он упал с велосипеда».

Инструкция:

1. Почему ты...?
2. Что ты делаешь, если (ты)...?

Ответ:

1. Потому что я...

2. Я...

*Есть/голоден

*Пить/жажда

*Спать/устал

*Плакать/огорчен

*Идти к врачу/болен

*Принимать ванну/грязный

*Надевать шапку/холодно

*Брать зонт/дождь

16. Функции частей тела

1. Узнает части тела по их функциям

«Чем ты ... (видишь)?». Помогайте ребенку показать на глаза и ответить: «Глазами». Закрепляйте правильные ответы.

2. Определяет функции частей тела

Задайте ребенку вопрос: «Что ты делаешь ... (носом)?». Учите отвечать словами: «Нюхаю».

Инструкция:

1. Чем ты...?
2. Что ты делаешь...?

*Видеть/глаза

*Нюхать/нос

*Слышать/уши

*Брать(трогать)/руки

*Ходить/ноги

*Говорить/рот

*Моргать/глаза

ЛИСА

Н.И. Иванова

Бежала по  и нашла  . Открыла её, а там  нарисован и  с  .
 - Ах, какая интересная  ,
 - обрадовалась   выйдет в  погулять, я её съем. А на другой странице была нарисована  , а рядом большая   испугалась и сказала: - Ах, какая неинтересная  . - И убежала.

Приложение 5

Р	∧	┌	Л	┌
р	∩	Ь	У	┌
Д	└	Ц	>	└
Л		1	└	○

