



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮрГГПУ»)

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

**Психолого – педагогическое сопровождение старших дошкольников с  
расстройствами аутистического спектра при формировании навыков  
речевой коммуникации в процессе музыкальных занятий**

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

**Направленность программы магистратуры**

**«Психолого – педагогическое сопровождение лиц с ограниченными  
возможностями здоровья»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

73,22 % авторского текста  
Работа реценз. к защите ир 13  
рекомендована/не рекомендована  
«20» 11 2019 г.  
зав. кафедрой Дружинина  
(название кафедры)  
С.И.И. ФИО

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-188-2-1  
Жукова Юлия Сергеевна

Научный руководитель:  
уч. степень, должность  
к.п.н. доцент, зав. кафедрой СПП и ПМ  
Дружинина Лилия Александровна

Дружинина

Челябинск  
2020

## ВВЕДЕНИЕ

Получение адекватного образования детьми с расстройствами аутистического спектра является неотъемлемым условием успешной социализации в обществе. Гарантии прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на получение образования закреплены Конституцией Российской Федерации, п. 10, статьей 50 Закона РФ «Об образовании» и Федеральных законах «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ, «О социальной защите инвалидов в РФ».

Высокая частота встречаемости у детей расстройств аутистического спектра за последние десятилетия и необходимость включения данной категории детей в систему дошкольного и школьного образования определяет актуальность темы исследования на социальном уровне [25].

Широкий интерес отечественных и зарубежных исследователей (Г. М. Андреева, Е. Р. Баенская, В. М. Башина, О. Б. Богдашина, А. А. Бодалев, Г. С. Васильев, Т.А. Власова, Э. А. Голубева, М. С. Каган, Л. Каннер, А. А. Кидрон, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, К. С. Лебединской, М.М. Либлинг, В. И. Лубовский, О. С. Никольская, Н. В. Симашкова, У. В. Ульенкова, А. В. Хаустов, Belmont et al, U. Frith, L. Wing и др.) к изучению особенностей развития коммуникативных навыков детей, развитию способностей ребенка с РАС вступать в коммуникацию и созданию условий формирования коммуникативных навыков, в том числе и речевых навыков коммуникации на протяжении длительного исторического периода определяет актуальность проблемы на научно-теоретическом уровне.

В настоящее время в комплексной помощи ребенку с расстройствами аутистического спектра используются технологии и методы, которые направлены на коррекцию и развитие коммуникативных навыков детей с аутистическими расстройствами, но следует отметить, что для детей,

имеющих нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальные нарушения (умственная отсталость и задержка психического развития) на протяжении длительного времени существовали и продолжают работать специальные образовательные организации и имеется обширный ряд научных работ, посвященных вопросам развития коммуникативных навыков и включению данной категории детей в социум.

Для детей, имеющих тяжелые эмоционально-поведенческие нарушения до недавнего времени не существовало специальных образовательных организаций и только в настоящее время активно формируется методический комплекс.

Ситуация осложнена еще и тем, что отсутствует психолого-педагогическая классификация, охватывающая весь спектр аутистических расстройств. Единственная целостная психологическая типологизация принадлежит отечественной школе К. С. Лебединской, О. С. Никольской, но к сожалению, данная типология рассматривает один из вариантов искаженного развития – ранний детский аутизм. Категория детей с аутистическими расстройствами очень разнообразна по проявлениям и степени тяжести, а диапазон интеллектуальных и речевых нарушений настолько широк, что на сегодняшний день не существует детально разработанной системы психологической помощи, единой методики или технологии работы, в каждом конкретном случае необходимо подбирать индивидуальную программу психолого-педагогического воздействия [14].

Значительное количество исследователей феномена РАС отмечают, что основными причинами, препятствующими успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с данным типом дизонтогенеза являются: отсутствие потребности и способности к коммуникации, которое проявляется в избегании контактов, отставании в развитии речи, неспособности или невозможности инициировать диалог, поддержать разговор, отсутствие диалоговых форм взаимодействия, в некоторых

случаях - мутизм, не понимание своих и чужих переживаний, дисгармоничность когнитивного развития и другие специфические особенности развития [29].

Итак, актуальность темы исследования на психолого-педагогическом уровне заключается в том, что в основе адаптации ребенка с аутистическими расстройствами и его социализации лежит уровень развития коммуникации и её базовые составляющие – навыки речевой коммуникации.

Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с аутистическими расстройствами является актуальной не только в связи с необходимостью включения этой категории детей в сферу дошкольного, а затем и школьного образования, но и в связи с недостаточностью научно обоснованных организационно-психологических условий и методического комплекса.

Объект исследования – процесс формирования навыков речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Предмет – индивидуальная программа формирования навыков речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения на музыкальных занятиях.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации индивидуальной программы формирования навыков речевой коммуникации детей с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения на музыкальных занятиях.

В соответствии с целью и гипотезой исследования мы поставили следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать литературу по вопросам исследования;

2. Изучить и проанализировать состояние формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС;

3. Разработать индивидуальную программу формирования навыков речевой коммуникации ребенка старшего дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения на музыкальных занятиях.

Гипотеза – формирование навыков речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра будет осуществляться эффективнее, если изучить состояние навыков речевой коммуникации старших дошкольников, разработать и реализовать индивидуальную программу формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников в процессе психолого-педагогического сопровождения на музыкальных занятиях.

Теоретическая значимость: уточнены понятия «навыки речевой коммуникации», «расстройства аутистического спектра», «психолого-педагогическое сопровождение», описан процесс формирования речевого развития детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе, определены специфические особенности формирования речевого развития детей с РАС.

Практическая значимость: разработана и апробирована индивидуальная программа формирования навыков речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения на музыкальных занятиях. Индивидуальная программа формирования навыков речевой коммуникации детей с РАС может быть использована специалистами дошкольных образовательных учреждений при осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Методологической основой исследования явились: идеи о ведущей роли общения в формировании и развитии личности (Л. С. Выготский,

А. Р. Лурия,), исследования особенностей и условий формирования коммуникативных навыков у детей с РАС (Е. Р. Баенская, В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. В. Морозова, А. В. Хаустов и др.), представления о РАС как искаженном типе психического развития, главным проявлением которого являются нарушения коммуникативного характера, возникающие вследствие аффективных и когнитивных недостатков.

База исследования: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», дошкольное отделение, старшая группа компенсирующей направленности.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из оглавления, введения, 2 глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

## ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1.1. Теоретические представления о природе расстройств аутистического спектра (РАС) в историческом контексте

Изучение природы аутистических расстройств имеет длительную историю, оно проходило под знаком совместной работы зарубежных и отечественных врачей, психологов, педагогов. Рассмотрим процесс изучения нарушений аутистического спектра в историческом контексте.

Ведущими авторами в психолого-педагогической литературе выделяются четыре основных этапа в становлении изучения нарушений аутистического спектра. Первый период исследований принято называть «донозологическим», (конец XIX — начало XX века). На данном этапе одними из первых кто обратил внимание на детей с необычным поведением были немецкие психиатры: W. Griesinger (1850-1886), им было введено понятие единого унитарного психоза; K.L.C. Kahlbaum в 1852 г. вводит термины: кататония, стереотипии, ригидность, негативизм, мутизм, ступор, двигательное возбуждение.

Французский психиатр, оказавший большое влияние на психиатрические теории в XIX веке. В.А. Morel впервые использует термин «*Traite des maladies mentale Demence precoce*» (Психоз с интеллектуальным снижением и началом в подростковом возрасте), британский психиатр Н. Maudsley (1879) обратил внимание на детей с необычным поведением, которое он назвал «безумием детства», он отнес к нему органические нарушения, умственную отсталость и психотические симптомы [48].

Постепенно в исследованиях XIX века накапливаются данные о психозах у детей с галлюцинациями, сопровождающихся бредом, кататоническими расстройствами, а также меланхолическими состояниями и нарушениями поведения типа *Moral insanity* (англ.) - моральное

слабоумие, болезненный недостаток способности нравственного суждения, связанный с абсолютным эгоизмом, чувственной холодностью и жестокостью или моральное безумие (П. П. Малиновский, 1847, П. П. Ковалевский, 1883, С. Н. Данилло, 1891, В. А. Муратов, 1907, Prichard J., 1835, Maudsley H., 1871, Emminghaus H., 1890, Voisin F., 1900, и др.), делаются первые попытки классификации нарушений, Е. Kraepelin в конце XIX в. классифицировал психопатологию, объединив заболевания по общим причинам, характеру течения и исходу.

В 1912 году швейцарский психиатр Ю. Блейлером впервые был применен термин «аутизм». Под аутизмом психиатр Блейлер имел в виду трудности, возникающие у больных шизофренией при общении с другими людьми. В последующем Е. Minkowski различает аутизм «богатый», при котором сохраняется известное богатство психических процессов, и «бедный», характеризующийся аффективной опустошенностью [30].

Е. Minkowski и Е. Kretschmer в своих работах отмечали многообразие проявлений аутизма, и их взгляды на определение аутизма значительно отличались от первого определения, данного Е. Bleuler.

Термин аутизма употребляется уже более ста лет и на сегодняшний день понятие аутизма значительно отличается от первоначального определения, данного Е. Bleuler в начале XX века

Второй, так называемый «доканнеровский» период приходится на 1920—1940-е годы. В это время предпринимаются первые попытки системного подхода к исследованию проявлений аутизма в детском возрасте. Аутистические состояния у детей находят описание в клинике детской шизофрении, психозов, нарушений, имеющих в своей основе органические поражения или недоразвитие центральной нервной системы.

Классики детской психиатрии советского периода – Г. Е. Сухарева, Т. М. Симсон, В. М. Башина отмечали, что особенностью клинических проявлений в детском возрасте является неизбежное сочетание дестабилизирующего процесса с сохраняющимся позитивным



направлением психического развития, в связи с чем сохраняется способность ребенка к компенсации и приобретению новых навыков. Отечественным психиатром — Г. Е. Сухаревой в 1925 году в СССР была написана и опубликована работа «Шизоидные психопатии в детском возрасте», в которой автор дает описание странного психотического поведения, похожего на поведение пациента с ранней формой шизофрении.

Она пишет, что с одной стороны нарушение характеризуется высоким интеллектуальным потенциалом, а с другой — неспособностью к социальным взаимодействиям. Г. Е. Сухарева отмечает, что шизофренией это нарушение называть нельзя — это что-то другое [62].

В этот период осуществлялись клиничко-психологические и психологические исследования когнитивных процессов у детей, страдающих шизофренией.

«Каннеровский» или третий период — с 1943 по 1979 год — ознаменовался выходом важнейших, основополагающих работ по аутизму зарубежных исследователей - Л. Каннера и Г. Аспергера.

В 1943 году детским психиатром Л. Каннером описан синдром раннего детского аутизма. Автором были отмечены следующие особенности: дети не воспринимали других людей, избегали зрительного контакта, не проявляли внимания к социальной стороне жизни, частично или полностью не могли овладеть коммуникативной речью, постоянно повторяли одни и те же стереотипные движения или слова. Характерным в поведении детей являлось активное использование персевераций, повторение любимых ритуалов, нарушать которые имел право только сам ребенок, для этих детей имело место крайнее аутистическое одиночество, заставляющее их замыкаться в себе, игнорировать внешний мир и отвергать все, что происходит вокруг них [75].

В 1944 г. австрийским педиатром Г. Аспергером было описано состояние, которое было названо аутистической психопатией. Им были

выявлены те же особенности, как и у детей, описанных Каннером - у детей присутствовали неспособность создавать полноценный зрительный контакт, бедность мимики и жестов, моторная неловкость, дисгармоничные, угловатые движения, для них были характерны тенденции к стереотипии и привычным действиям. Однако, между тем в прогностическом плане синдром Аспергера, рассматривается как более благополучный: у детей с синдромом Аспергера при наличии нарушений коммуникативной речи, они не выражены так сильно, как у детей с синдромом Каннера [30].

В 1979 Л. Винг и Д. Гулд публикуют результаты исследования 173 детей с аутизмом, в котором впервые были произведены попытки систематизировать основные симптомы аутизма. Авторами были выделена триада нарушений, которую впоследствии назвали «триадой Винг-Гулд»: нарушения социального взаимодействия, коммуникации и воображения.

По мнению доктора Винг, аутизм существует в континууме и не имеет четких строгих границ нарушения, Винг выделяет целый спектр нарушений с симптомами, схожими с аутизмом и вводит термин «нарушение аутистического спектра».

В зависимости от вариантов проявления расстройств Л. Винг выделяет следующие 4 группы: отрешенная группа, которая не начинает и не реагирует на социальное взаимодействие; пассивная группа, которая не начинает социального взаимодействия, но может отвечать на него; активная, которая группа идет на контакт с людьми, но этот контакт лишен взаимодействия и может быть описан как одностороннее взаимодействие; неестественная, группа, которая инициирует и поддерживает общение, но оно часто носит формальный и жесткий характер [74].

Особое значение в этот период имели отечественные клинико-психолого-педагогические исследования раннего детского аутизма.

Первое описание аутизма в детском возрасте было представлено С. С. Мнухиным в 1947 году, ученым выдвинута концепция

органического, то есть обусловленного органическим поражением центральной нервной системы, происхождения раннего детского аутизма [32]. По мнению В. Е. Каган к 1960-м годам сложился своеобразный «аутистический бум»: аутизму посвящались монографии, специальные выпуски периодической литературы, многие проблемы рассматривались «через призму раннего детского аутизма» [33].

В конце 60-х — начале 70-х годов появляются работы отечественных исследователей, значительное место среди них занимают исследования Ленинградской школы детских психиатров под руководством С. С. Мнухина. Авторами исследования выделяются основные симптомокомплексы раннего детского аутизма - снижение психического, или «витального», тонуса; ослабление или отсутствие способности к психическому напряжению и целенаправленной активности.

У значительного количества детей выявляется конкретное, "регистрирующее" мышление, длительная неспособность овладеть навыками чтения, письма и счета, временными и пространственными представлениями, операциями, состоящими из ряда последовательных актов (перечисление дней и месяцев в прямом и обратном порядке и др.), длительная дезориентировка в сторонах тела.

Результаты работы опубликованы в 1967 г. в «Журнале невропатологии и психиатрии».

В этот период в нашей стране создается специальная экспериментальная группа при клинической лаборатории Института дефектологии АПН СССР под руководством профессора К. С. Лебединской, в которой совместно работали врачи, психологи и педагоги-дефектологи, группа в течение четырех лет занималась клинико-психологическим изучением детей и разработкой методов психолого-педагогической коррекции. На основании исследования авторами разрабатываются дифференцированные методы психолого-педагогической коррекции детей с аутизмом с учетом степени тяжести детского аутизма.

Результаты работы были отражены в сборнике научных трудов НИИ дефектологии под редакцией Т. А. Власовой, В. В. Лебединского и К. С. Лебединской [39]. В 1981 выходит монография В.Е. Каган по раннему детскому аутизму, в которой Каган обобщает результаты исследований зарубежных и отечественных авторов по проблеме и предлагает клиническое определение аутизма, выделяя диагностические критерии детского аутизма, которые способны отграничить его от других, сходных, нарушений психики детей.

Особое внимание автор уделяет клинико-психологическому подходу к данному вопросу, лечебно-реабилитационной работе с детьми, а также психопрофилактике аутистических нарушений в детском возрасте [33].

Ведущими специалистами в области аутизма К. С. Лебединской и О.С. Никольской в эти годы определяются два вида нарушений в структуре РДА: 1) аутизм; 2) стереотипность поведения [40].

Таким образом, в третий период появляется значительное количество работ по исследованию физиологических, биологических, психологических аспектов раннего детского аутизма, многими авторами отмечается полиэтиологичность аутизма, его происхождение связывается с генетическими и органическими причинами, с последствиями нарушения симбиоза между матерью и ребенком, нарушениями адаптационных механизмов у незрелой личности Mahler et al., 1959; Nissen, 1963; Rutter, 1979; и др., но клинической определенности данной проблемы на тот момент достигнуть не удалось.

Четвертый, «послеканнеровский», период — 1980—1990-е годы ознаменован отходом от позиций Л. Каннера во взглядах на аутизм.

В России проблемой аутизма в этот период активно занимаются такие ученые как: В. Е. Каган (1976), К. С. Лебединская, О. С. Никольская (1991), Д. Н. Исаев (1967) и другие. В результате изучения детей с данным видом дизонтогенеза О. С. Никольской выделяются четыре основные группы РДА:

К 1 группе относятся дети, которые не стремятся развивать активность в контактах со средой и людьми, у них ярко выражена отрешенность от внешней среды, что может находить свое проявление в полевом поведении детей. У них отсутствует реакция на обращение и сами не используют речь и невербальные средства коммуникации.

2 группа включает детей, которые находятся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети несколько более активны, они имеют элементарные формы активного контакта с людьми, менее ранимы в контактах со средой, могут использовать однотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к сохранению постоянства и порядка в окружающем.

Дети 3 группы не выглядят отрешенными, они отличаются наличием развёрнутых, но крайне косных форм контакта с окружающим миром и людьми, имеющими достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), это плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам дети. Аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Детям 4 группы свойственная наиболее легкая форма аутистических расстройств, на первый план выступает уже не защита, а повышенная ранимость, тормозимость в контактах, неразвитость самих форм общения, трудности сосредоточения и организации ребенка. В контакте с другими людьми они быстро истощаются, перевозбуждаются, имеют значительные проблемы в организации внимания, сосредоточении на речевой инструкции и ее полном и верном понимании.

Дети, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения стереотипно следуют им, но могут теряться при неожиданном требовании их изменения.

В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность [55]. Авторам того периода

впервые удалось описать важнейшую особенность аутизма, а именно особый асинхронный тип задержки развития.

Признаки неравномерности развития были выявлены в нарушениях психического, речевого, моторного, эмоционального развития у детей. В этот же период была выявлена вариативность аутизма от легких, до более тяжелых форм.

Первой оформленной классификацией, в которую были включены расстройства аутистического спектра становится американское Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам в третьем издании (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III, DSM-III), которое вышло в 1980г.

В DSM-III применялись три критерия, которые стали фундаментальными для диагностики расстройств аутистического спектра: это социальное взаимодействие, коммуникативные навыки и развитие языка и речи; а также стереотипии, или повторяющиеся движения.

После принятия Международной Классификацией Болезней 10-го пересмотра (МКБ-10, 1999 г.) РДА был выведен из раздела психозов и сейчас относится к «первазивным общим расстройствам развития».

Расстройства аутистического спектра МКБ-10 относит к классу V — «психические расстройства и расстройства поведения», к блоку F 80 - 89 — «расстройства психологического развития».

Расстройства спектра относятся к рубрике F 84 («общие расстройства развития»), в данную группу входят: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, детское дезинтегративное расстройство, гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями, синдром Аспергера, другие общие расстройства развития, общее расстройство развития, неуточненное.

DSM-V PAC классифицирует аутистические расстройства иначе.

Здесь четыре расстройства из DSM-IV (аутизм, синдром Аспергера, детское дезинтегративное расстройство и первазивное расстройство

развития без дополнительных уточнений) были объединены в одно — расстройство аутистического спектра (299.00), которое соответствует рубрике 84.00 МКБ-10.

Ниже мы приводим сравнительную таблицу диагностических критериев в Таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительная таблица диагностических критериев МКБ-10 и DSM-V

МКБ-10	DSM – V
1	2
- дефициты социальной сферы, - дефициты коммуникативной сферы, - отставание в развитии языка и речи, -стереотипии и манеризмы.	- дефициты социальной и коммуникативной сфер, - стереотипии и манеризмы.

Подводя итог обратимся к определению расстройств аутистического спектра. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, расстройства аутистического спектра представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к коммуникации, социальному взаимодействию, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации. Также мы можем говорить о том, что расстройство аутистического спектра - это комплекс нейробиологических, нейропсихологических расстройств очень сложной этиологии, которому свойственна крайняя гетерогенность и в развитии которого играют роль как генетические, так и средовые факторы [14].

С точки зрения поведенческих проявлений РАС характеризуется наличием двух больших секторов сложностей: с одной стороны, это дефициты социально-коммуникативного характера, а с другой — стереотипии, или повторяющиеся, и даже навязчивые, поведение, действия, привычки [52].

Таким образом мы видим, что на достаточно длинном историческом пути исследовательская активность изучения расстройств аутистического

спектра не снижается, за последние годы интерес к расстройствам аутистического спектра перерос из проблемы детской психиатрии в одну из важнейших сфер психолого-педагогических и клинико-биологических исследований.

Трудность исследования феномена РАС состоит в том, что категории детей с аутистическими расстройствами очень разнообразна по проявлениям и степени тяжести, диапазон интеллектуальных и речевых нарушений, сопутствующих ведущему патопсихологическому синдрому настолько широк, что не существует одной методики или технологии работы, в каждом конкретном случае необходимо подбирать индивидуальную программу психолого-педагогического воздействия.

В некоторых аспектах проблема аутистических расстройств остается нерешенной, нуждается в применении мультидисциплинарных психолого-педагогических и клинико-биологических исследований, постоянно находится в поиске новых подходов к абилитации, профилактике, систематически оказываемой помощи детям с нарушениями психического развития.

В настоящее время исследования расстройств аутистического спектра набирает стремительные темпы и изучением проявлений РАС продолжают заниматься ученые всего мира.

1.2. Формирование навыков речевой коммуникации в онтогенезе и особенности их развития у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Одним из важнейших ключевых дефицитов ребенка с РАС, с которым часто приходится работать педагогам, являются сложности в развитии коммуникации, языка и речи. Речь является основным способом удовлетворения личных потребностей человека и его социализации в обществе, поэтому так важно учить ребенка использовать коммуникацию, начиная с самых ранних этапов развития, предоставив ему эффективные



способы для вступления в диалог, возможность соглашаться или отказываться, выражать свои желания и потребности, задавать и отвечать на вопросы, комментировать события, предметы и действия.

Коммуникация является основой развития ребенка, изучением особенностей коммуникации детей в норме и с нарушениями в развитии занимались ведущие исследователи (Г. М. Андреева, Е. Р. Баенская, В. М. Башина, О.Б. Богдашина, А. А. Бодалев, Г. С. Васильев, Т. А. Власова, Э. А. Голубева, М. С. Каган, Л. Каннер, А. А. Кидрон, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, В. И. Лубовский, О.С. Никольская, Н. В. Симашкова, У. В. Ульенкова, А. В. Хаустов, Belmont et al, U. Frith, L. Wing и др.).

В настоящее время интерес к развитию коммуникативных умений и навыков речевой коммуникации только возрастает, появляются новые методики и технологии.

Исследователи отмечают, что речевая коммуникация характеризуется целенаправленностью и состоит из нескольких последовательных фаз: ориентировки, планирования (в форме внутреннего программирования), реализации и контроля.

Главной целью речевого общения является обмен информацией, передача и восприятие смысла высказывания. При этом важно учитывать и правильно использовать факторы, которые оказывают влияние на процесс общения.

Речевая коммуникация, понимаемая в широком смысле слова, представляет собой общение людей и включает в себя не только разговор или беседу, но и любое взаимодействие с целью обмена информацией (чтение, письмо и т.д.). Речевая коммуникация возможна только тогда, когда человек, владеющий языком и имеющий коммуникативные намерения вступает в речевое взаимодействие с собеседником.

Навыки речевой коммуникации - навыки в области понимания и использования языковых и речевых единиц в устной и письменной формах

речи в процессе высказывания. Указанные навыки формируются и усваиваются ребенком на основе осознания мотива, цели, контроля результата [24], [4]. Только при общении у ребенка формируется активная речь, являющаяся основой психического и личностного развития, устраняются речевые недостатки, он учится слушать и понимать поступающую к нему информацию и в соответствии с ней действовать.

Одновременно с развитием коммуникативной и познавательной функций речь ребенка начинает выполнять регулятивную функцию, у ребенка формируются коммуникативные и другие качества, необходимые для нормального вхождения в окружающий его социальный мир. У ребенка, развивающегося в норме, навыки речевой коммуникации формируются естественным путем, своевременно и в достаточно полном объеме. Отсутствие или трудности при формировании элементарных речевых навыков ребенка с аутистическими нарушениями затрудняют его общение со сверстниками и взрослыми, приводят к возрастанию тревожности, нарушают процесс обучения в целом.

Как отмечает М. И. Лисина, несформированность коммуникативного поведения и ограниченность навыков речевой коммуникации являются основными признаками детей с расстройством аутистического спектра.

Навыки речевой коммуникации у детей с РАС характеризуются недоразвитием в целом и искаженностью их компонентов, проявления в коммуникативной деятельности неадекватны как по возрасту, так и в социальной ситуации. [45].

Значительное количество исследователей феномена РАС отмечают, что основными причинами, препятствующими успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с данным типом дизонтогенеза являются: отсутствие потребности и способности к коммуникации, которое проявляется в избегании контактов, отставании в развитии речи, неспособности или невозможности инициировать диалог, поддержать

разговор, отсутствие диалоговых форм взаимодействия, в некоторых случаях - мутизм, не понимание своих и чужих переживаний, дисгармоничность когнитивного развития и другие специфические особенности развития [5]. Мы считаем, что в основе адаптации ребенка с аутистическими расстройствами и его социализации лежит уровень развития коммуникации и её базовые составляющие – навыки речевой коммуникации.

Исследование и формирование навыков речевой коммуникации является одним из приоритетных направлений работы и основанием обеспечения включения ребенка с РАС в систему дошкольного и школьного образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития [58].

Мы рассмотрели процесс формирования навыков речевой коммуникации у старших дошкольников в онтогенезе и у детей с расстройствами аутистического спектра.

Период старшего дошкольного возраста характеризуется количественными и качественными изменениями в развитии навыков речевой коммуникации детей в онтогенезе: происходит увеличение словарного запаса, речь все больше используется детьми в коммуникативной деятельности и это связано с развитием умения четко и осознанно выразить свою мысль, выстроить свое высказывание в соответствии с мотивом и учетом роли собеседника, обеспечивая таким образом своему речевому сообщению возможность быть понятым собеседником [37].

У значительного количества старших дошкольников в возрасте 5-7 лет завершается формирование строя речи, дети осваивают элементарные умственные операции, ребенок научается связно высказывать свои мысли, интенсивно развиваются все стороны речи, ситуативная и контекстная речь. Таким образом, речевое развитие ребенка старшего дошкольного

возраста интегрируется в единое коммуникативное поле и ведущим инструментом общения дошкольника становится – слово.

Ребенок пользуется речью как для вступления в контакт, так и с целью получения новой информации, которая необходима ему для решения интеллектуальных задач [59].

Как указывает в своих трудах Л. С. Выготский, развитие речи детей дошкольного возраста идет по линии соединения речи с мышлением и ее интеллектуализацией [19]. Речь в старшем дошкольном возрасте постепенно становится важнейшим инструментом мышления ребенка, ее интеллектуальная функция тесно переплетается с коммуникативной.

Сотрудничество дошкольников со сверстниками и взрослыми постоянно подталкивает их к решению широкого спектра коммуникативных задач: как поприветствовать, попрощаться, выразить просьбу, как попросить нужный предмет, ответить на вопрос или просьбу другого человека, как выразить свои чувства и т.д.

Большинством авторов в психолого-педагогической литературе выделяются следующие особенности развития речевых навыков старших дошкольников:

- речь ребенка отрывается от конкретной ситуации, становясь многофункциональным средством коммуникации, словарный запас значительно расширяется,

- происходит дифференциация языковых средств, используемых ребенком в высказывании в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией и ролями участников общения,

- возникают разнообразные формы речи: слушание, беседа, рассуждение и рассказы, совершенствуются монологическая и диалогическая речь;

- речь ребенка отличается краткостью и простотой построения фраз и предложений, за счет использования эмоционального компонента, повышается выразительность речи,

- речевые навыки ребенка развиваются во взаимодействии с интеллектуальной и регулирующей функциями,

- невербальные способы взаимодействия выполняют роль вспомогательных средств, сопровождающих речевой акт путем усиления содержания детской речи [59].

Таким образом, при типично протекающем онтогенезе у ребенка в период старшего дошкольного возраста интенсивно развиваются продуктивные речевые навыки, формируются условия для дальнейшего становления умения оказывать коммуникативное воздействие на участника общения, происходит включение речевых навыков ребенка в единое коммуникативное пространство.

В отличие от развивающегося ребенка в онтогенезе, у детей с аутистическими расстройствами развитие речи протекает иначе, речь обладает значительными особенностями, как количественного, так и качественного характера. Если у типично развивающихся дошкольников идет интенсивное развитие продуктивной речевой деятельности и речевые акты включаются в единое коммуникативное пространство, то дошкольников с РАС часто речевое развитие задержанное, отличается скудностью словарного запаса, скудностью речи, у детей с РАС преобладает ограниченное использование речи, возможен полный отказ от вступления в коммуникацию [58].

Преобладающее число авторов (Е. Р. Баенская, О. Н. Башина, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, L. Kanner, L. Bender, В. Hermelin и N. O'Connor) в речи детей с аутистическими расстройствами отмечают наличие эхоталий, неологизмов, скандированной речи, нарушение строя речи [29].

В устной речи детей с РАС нередко встречаются факты перестановки звуков, неправильное использование предложных конструкций, повторение готовых фраз - штампов без самостоятельного конструирования предложений.

Также особенностью детей с аутистическими расстройствами являются проявления интонационной стороны речи, которые характеризуются не полноценным контролем громкости голоса, нарушены тон и ритм речи, речь воспринимается окружающими людьми как «деревянная», «скучная», «механическая».

У ребенка может преобладать увлечение отдельными речевыми формами такими как: игра звуками, слогами и словами, рифмование, пение, коверканье слов, декламация стихов [32].

Часто дети путают местоимения, отсутствует «Я» в речи, так как использование личных местоимений является сложной абстрактной конструкцией, которой невозможно научиться через прямую имитацию, верное употребление местоимений требует понимания со стороны ребенка того, что в разговоре участвуют несколько участников: говорящий, слушатель, третьи лица и использование местоимений зависит от конкретной роли человека в диалоге. В речи детей могут присутствовать разнообразные расстройства развития лексики, семантики, звукопроизношения, спонтанность высказываний. При использовании речи для коммуникации дети испытывают значительные трудности в инициации диалога, его поддержании и завершении коммуникативного акта. Ведущими исследователями - О. С. Никольской, Е. Р. Баенской и М. М. Либлинг отмечаются особенности психического развития детей с РАС, которые, по их мнению, связаны с нарушением возможности динамично взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, с низким порогом аффективного дискомфорта в контактах с окружающей действительностью, ребёнок зачастую не имеет возможности целенаправленно обратиться, озвучить просьбу, ответить на поставленный вопрос, сообщить о своем состоянии [47].

Для старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра в большей степени характерны нарушения социальной и эмоциональной взаимности, они с трудом распознают эмоциональную

составляющую речи собеседника и сами не всегда способны передать в речи свое эмоциональное состояние. Следует отметить, что независимо от уровня развития речи ребенка с аутистическими расстройствами отмечается не способность использования языковых средств с целью вступления в акт коммуникации, так как использование речи для коммуникации предполагает ее направленность на другого человека с целью передачи, получения информации, оказания помощи или привлечение внимания. Важным аспектом использования речи для вступления в социальный контакт является возможность общения исключительно с социальной целью поддержания личного общения, а не с целью получить что-либо или привлечь внимание [68]. При вступлении в контакт с окружающими их людьми детьми могут проявлять непонимание правил и социальных последствий нарушения правил своими действиями, в том числе и в речи. Задавая неуместные или неадекватные ситуации вопросы, дошкольники не соотносят свои высказывания с социальными нормами, у них преобладает тенденция к избеганию контактов без конкретной цели, что в значительной степени сужает их круг общения. Далее мы приводим сравнительную характеристику развития речи детей в норме и с расстройствами аутистического спектра в Таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительная характеристика развития речи детей в норме и с расстройствами аутистического спектра

Развитие речи в норме	Развитие речи при расстройстве аутистического спектра
<i>1</i>	<i>2</i>
3 месяца	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ребенок лепечет, гулит, реагирует на речь взрослого оживлением,</li> <li>- узнает близких родных по голосу и лицу, отличает повторяющиеся ситуации (купание, кормление, пеленание).</li> <li>- смеётся, если с ним играют.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ребенок старается занять позу эмбриона,</li> <li>- плач может сменяться безучастным состоянием и вялостью,</li> <li>- дети отстраняются от телесного контакта и зажимают глаза,</li> <li>- негативно относятся к прикосновениям, переодеванию, купанию,</li> <li>- не смотрит в глаза матери, когда она говорит.</li> </ul>

Продолжение таблицы 2

1	2
6 месяцев	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ребенок повторяет гласные звуки, «напевает»,</li> <li>- поворачивается в сторону родителей,</li> <li>- произносит согласные.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- дети часто плачут, нет гуления,</li> <li>- могут кричать низким, утробным голосом,</li> <li>- нет первых слогов.</li> </ul>
12 месяцев	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- дети произносят первые односложные слова и обращаются к родителям, копируют звуки,</li> <li>- понимают речь, некоторые слова, жесты, выполняют просьбы,</li> <li>- используют речь для комментирования или просьбы («би-би», «но-но», «дай»),</li> <li>- самостоятельно играют,</li> <li>- произносят гласные нараспев,</li> <li>- дети используют вокализации и жесты для выражения гнева, одобрения,</li> <li>- используют жесты для указания на предметы, просьбы и привлечения внимания.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- речь может содержать номинативного характера слова («папа», «баба», «мама»), ребенок произносит их редко и не обращается к родным,</li> <li>- задержка восприятия обращенной речи,</li> <li>- ребенок часто и громко кричит, но крик сложно интерпретировать.</li> </ul>
18 месяцев	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- дети могут отличать предметы по названию, показывает носик, ротик, глазки и т.д. по просьбе родных,</li> <li>- выполняет просьбы,</li> <li>- может говорить больше 20 слов,</li> <li>- делает первые попытки составлять короткие предложения,</li> <li>- пользуется речевыми просьбами, комментирует действия.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- речевое развитие нарушено,</li> <li>- в речи могут присутствовать: слова-штампы, мутизм, эхолалии, фразы-штампы,</li> <li>- дети не могут обращаться к родным, не реагирует и не понимает обращенную речь или отстают от нормы,</li> <li>- могут присутствовать ассоциативные реакции.</li> </ul>
24 месяца	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- произносит и понимает все больше слов,</li> <li>- называет предметы, части тела,</li> <li>- говорит предложениями.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- в речевом развитии у некоторых детей может наблюдаться регресс, вплоть до мутизма,</li> <li>- ребенок произносит слова-штампы, комментирующие фразы, фразы-штампы, короткие и неправильные, в некоторых случаях «нормально» развитая некоммуникативная «взрослая» речь.</li> </ul>



Итак, как мы видим из таблицы, типично развивающиеся дети довольно общительны еще до того, как начинают произносить слова, их первые коммуникативные попытки носят непосредственный характер выражения желаний и эмоций.

Довербальные средства общения формируются у нейротипичного ребенка в первые месяцы жизни, когда он делает первые попытки вступить в коммуникативный акт, он активно использует зрительный контакт для привлечения внимания к себе, пользуется дифференцированным криком для сообщения о своих потребностях, реагирует изменением выражения лица на эмоциональное обращение окружающих. Следует отметить, что процесс коммуникации в доречевом периоде характеризуется совпадением мотива коммуникации с ее содержанием, то есть первые базовые навыки речевого развития контролируются потребностями ребенка либо связаны с присутствующими в окружающей среде раздражителями, либо с внутренним состоянием ребенка [51].

У детей с аутистическими расстройствами в доречевой период развития эти навыки не развиваются так же, как у сверстников и как следствие, доречевые или превербальные способы коммуникации, например, такие как зрительный контакт, совместное внимание, навык приема от другого человека интересующих ребенка предметов, указание пальцем на что-либо, а также навыки имитации могут быть довольно слабо развиты, ограничены либо отсутствовать [17].

Ребенок с аутистическими расстройствами часто не реагирует на свое имя, либо откликается через раз, может игнорировать приглашения к совместной игре, в основном играет по своим правилам.

Среди средств коммуникации у детей с РАС отсутствуют указательные жесты, мимика детей с РАС маловыразительна, им характерен взгляд мимо или «сквозь» собеседника.

Сложности в понимании людей, трудности адекватного самовыражения и передачи информации, затруднения в процессе

поддержания взаимодействия со сверстниками и взрослыми характеризуют дошкольников с расстройствами аутистического спектра, у них часто нарушены вспомогательные коммуникативные способности, такие как: общительность (потребность в общении у ребенка минимальная или отсутствует), эмпатия (ребенок с трудом понимают чувства других людей), испытывает значительные трудности в социально-психологической адаптации. У детей отмечается дефицитарность становления всех базовых навыков вербального поведения, что в будущем негативно отразится на овладении вербальными средствами и затруднит процесс формирования навыков речевой коммуникации [14].

Чем старше становится ребенок, тем все более разнообразнее и сложнее его деятельность, тем все более высокие требования предъявляют окружающие к вербальному поведению ребенка. Сверстники и взрослые ожидают от ребенка быстрого реагирования на изменения окружающего мира, динамичного отбора языковых и речевых средств, соответствующих ситуации [47].

Таким образом, формирование навыков речевой коммуникации у детей в онтогенезе и у детей с аутистическими расстройствами имеет значительные различия. В речи детей с РАС можно видеть проявления всей аутистической триады, речевое развитие таких детей чаще всего задержанное, причем паттерн этой задержки имеет черты как схожие с задержкой речевого развития у детей без аутизма, так и специфические особенности, заметные еще на довербальном уровне, у детей присутствует дефицитарность базовых навыков вербального поведения и специфические особенности, которые заметны еще на раннем доречевом уровне развития ребенка.

### 1.3. Понятие психолого-педагогического сопровождения в литературе

Термин «сопровождение» в психолого-педагогической литературе рассматривается как метод и как процесс создания специфических

условий, как синоним таких понятий как поддержка, содействие, сочувствие, сотрудничество, оно связывается со значением глагола «поддержать», «поддерживать».

Битянова М.Р. понимает сопровождение как «движение вместе с ним, рядом, а иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый не пытается контролировать или навязывать свои пути и ориентиры и лишь, когда ребенок потеряется или попросит помощи, помогает ему вернуться на его собственный путь» [12].

Авторами делаются акценты на том, что, сопровождение - это деятельность, которую осуществляет специалист при оказании помощи ребенку. Например, с точки зрения Чурековой Т. Е., сопровождение является «системой профессиональной деятельности, направленной на создание специальных педагогических условий для более успешного обучения и развития ребенка» [71].

Е.И. Казакова определяет термин «сопровождение» через призму обеспечения, метода и организации. Автор подчеркивает: «Если под сопровождением понимать обеспечение, то под сопровождением понимается метод, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений».

Использование термина «сопровождение» вызвано потребностью в объединении процессов обеспечения, поддержки, защиты, помощи, а также для того, чтобы подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решения. Здесь следует отметить, что такие категории как помощь, поддержка, защита, обеспечение, которыми оперирует педагогика, не в полной мере отражают суть явления, хотя являются близкими [35].

Таким образом в современной психолого-педагогической практике большее распространение получило понятие «сопровождение». Данное понятие включает в себя близкие по смыслу и значению понятия, такие как «преодоление», «профилактика», «предупреждение», «фасилитация»,

«обеспечение», «интенсификация», «разгрузка», «поддержка», «помощь».

Термин «психологическое сопровождение» впервые было введено Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередниковой в 1993 году как концептуально новый подход в работе с детьми, как сопровождение естественного процесса развития ребенка.

Психологическое сопровождение – это специальным образом организованная развивающая среда, призванная решать задачи по созданию оптимальной психологической атмосферы с целью реализации психолого-педагогического взаимодействия и поддержки в решении жизненных проблем и задач и выполняющая следующие функции: психодиагностическую, психокоррекционную, психоконсультативную, психопрофилактическую, синдикативную, эмпатийную, функцию психологического просвещения [7].

По мнению Е. А. Козыревой психологическое сопровождение — это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.

Психологическое сопровождение по мнению А. К. Колеченко должно включать в себя психологическую помощь по разработке индивидуальной траектории образования и развития. Его следует рассматривать как технологию социально-психологической помощи семье и личности отмечают В. С. Мухина и В. В. Горшкова [3]. В структуру психологического сопровождения входят психологические мероприятия, которые позволяют развивать индивидуально-психологические и личностные особенности детей, удовлетворять их возрастные потребности, предупреждать нежелательные отклонения в психическом развитии и поведении отмечает А. Ю. Качимская.

Под педагогическим сопровождением ведущие авторы понимают метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом

развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [2].

В 1998 году на Первой всероссийской конференции специалистов системы сопровождения было впервые введен термин «психолого-педагогического сопровождения», которое было определено как особый тип помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса.

Главенствующей идеей реформирования современной системы образования становится понимание того, что в системе образования должны быть созданы специальные условия для развития и самореализации каждого ребенка, при этом его полноценное развитие должно стать гарантом социализации и благополучия ребенка. Вопросы психолого-педагогического сопровождения, его содержание раскрыли в своих исследованиях следующие авторы: Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Б. С. Братусь, Е. В. Бурмистрова, О. С. Газман, И. В. Дубровина, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, В. Е. Летунова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, К. Роджерс, Н. Ю. Синягина, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фрумин, А. Т. Цукерман, Л. М. Шипицына, И. С. Якиманская и др.

Ведущие исследователи раскрывают понятие психолого-педагогического сопровождения:

Психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребенку, своеобразная технология, предназначенная для оказания помощи ребенку на каждом этапе развития в решении возникающих проблем, в условиях образовательного процесса считает Э.М. Александровская [3].

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание определенных условий для позитивного

развития отношения всех участников образовательного процесса, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития, указывает в своих трудах Е.А. Козырева.

Е. И. Казакова под психолого-педагогическим сопровождением понимает помощь, оказываемая ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы.

Е. И. Казакова выделяет 3 вида сопровождения: предупреждение возникновения проблем; обучение сопровождаемых методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций; экстренная помощь в кризисной ситуации [35].

Итак, анализ литературных источников показал, что психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах:

— как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь ребенку в образовательной ситуации;

— как процесс, который содержит комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, которые призваны помочь ребёнку сделать самостоятельный выбор при решении образовательных задач;

— как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;

— как технологию, включающую ряд этапов в деятельности педагога, психолога и др. специалистов по обеспечению достижений обучающимися;

— как систему, обеспечивающую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного [23].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение - это целостная система в процессе деятельности которой создаются социально-

психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в процессе обучения.

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно.

Современные научные подходы к организации и содержанию психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями убедительно доказывают, что грамотно организованная психолого-педагогическая помощь способна предупредить появление последующих отклонений в развитии ребенка, и обеспечить максимальную реализацию его реабилитационного потенциала.

На современном этапе все более значимой становится проблема психолого-педагогического медико-социального сопровождения ребенка в процессах интеграции в социум и в образовательную среду.

#### 1.4. Коррекционная направленность музыкальных занятий при формировании навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС

Традиционно отечественная современная специальная педагогика и психология ориентированы на использование в коррекционной работе художественных средств, в частности музыки - важного средства воспитания и развития гармоничной личности ребенка с ОВЗ, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра.

Эмоциональное переживание педагога и ребенка в совместной деятельности на музыкальном занятии в первую очередь направлено на коррекцию и восполнение дефицитов психического состояния ребенка с РАС.

Основными коррекционными направлениями при формировании навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС на музыкальных занятиях является повышение его уровня адаптации, расширение эмоционально-коммуникативного опыта в сферах взаимодействия и коммуникации с окружающими людьми, развитие осмысленного понимания окружающего мира [14]. Необходимо отметить, что контролируемое применение музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей использовалось людьми с древнейших времен, первые упоминания о целительном и коррекционно-развивающем воздействии музыки уходит корнями в древние времена. Пифагор, Аристотель, Платон указывали на лечебное и профилактическое воздействие музыки. Они считали, что музыка устанавливает пропорциональный порядок и гармонию во Вселенной, в том числе нарушенные в человеческом теле.

Научное осмысление механизма воздействия музыки на организм человека началось с конца XIX — начала XX в.

Отечественные ученые - Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, А. И. Граборов и др., занимавшиеся изучением детей с нарушениями развития, указывали на важную роль искусства, в частности музыки в развитии детей.

Л. С. Выготский отмечал особое значение художественной деятельности как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с отклонениями в развитии [20].

Интерес ученых к проблеме воздействия музыки на организм человека проявился в ряде исследований, проводимых В. М. Бехтеревым, С. С. Корсаковым, И. М. Догелем, И. М. Сеченовым, И. Р. Торхановым, Г. П. Шипулиным и др. В. М. Бехтерев в своих работах отмечал, что музыкальное искусство не только способствует развитию слуха, но оказывает облагораживающее влияние на соматическую, психоэмоциональную и нравственную сферы человека. Он считал, что



лечение музыкой может проводиться как в форме групповой работы, так и в индивидуальной форме [9].

И. М. Догель писал о возможности влияния музыкального ритма на человека, например, он указывает на стимулирующее влияние маршевой музыки на мышечную активность человека.

Врач-невропатолог Я. Л. Лупьян отмечает, что музыка способна разряжать накопившиеся отрицательные эмоции.

Музыкальный терапевт и композитор Е. П. Дединская так пишет о возможностях использования музыки: «Музыка является информационным каналом, недоступным для контроля сознания, проникающим в психику гораздо лучше, чем слово. Даже когда человек находится в коме, единственным связующим звеном между человеком и окружающим миром, способным вывести его из этого состояния, является музыка» [36].

Эффективность применения музыки в профилактико - адаптационных и лечебных целях подтверждают научные исследования А. С. Брусиловского, В. И. Петрушина, И. М. Гриневой, С. В. Шушарджана, А. Л. Готендинера, Н. Д. Масловой, С. Мамуловой, И. М. Гриневой, Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасова и др. [15].

В XX веке появляется множество различных зарубежных подходов, направленных на реабилитацию детей с РАС посредством музыки.

Использование музыки в лечебно-адаптационных целях у детей с различными нарушениями раскрывается в работах немецких исследователей: у детей, страдающих неврозами (К. Швабе), ранним детским аутизмом (Р.О. Бензон), органическим поражением головного мозга (Э. Коффер - Ульбрих).

В Великобритании уже в 50–60-х годах XX века J. Alvin, P. Nordoff и C. Robbins впервые применяют музыку для людей с аутизмом.

Они отмечают значительные положительные изменения в общении и социальном поведении у клиентов при воздействии на них музыки.

Дальнейшие исследования С. L. Edgerton и D. Aldridge подтвердили, что импровизационная терапия музыкой может улучшить коммуникативное поведение, в том числе и у детей с аутизмом.

Проведенные исследования о воздействии диалоговой музыкотерапии на поведение подростков с выраженным аутизмом М. Boso пришел к выводу, что активные занятия музыкальной деятельностью помогли уменьшить проявления у них аутистических черт.

Стимулируя речевую деятельность детей с аутизмом W. Prevezer применяла музыкальную терапию. Участие в сеансах музыкальной терапии позволяет человеку с аутистическими расстройствами испытывать и понимать более широкий диапазон эмоций, отмечает S. M. K. Brown. Применение музыки все чаще используется как часть программ для детей с РАС и их родителей, поскольку стимулирует раннее эмоциональное взаимодействие между взрослым и ребёнком, что в последующем ведёт к нормальному развитию социальных навыков у детей с РАС, пишет А. Woodward.

Первой книгой, которая была посвящена использованию музыки в работе с детьми с аутизмом стала книга Д. Алвин «Музыкальная терапия для детей с аутизмом» которая была опубликована в 1978 году. Книга посвящена влиянию музыки на развитие ребёнка с аутизмом и до сих пор является одним из основополагающих руководств в этой области.

Автор писала о том, что «музыка есть пространство человеческого опыта, который влияет на мышление, тело и эмоции. Она способна изменить поведение слушателя и исполнителя.

Музыка проникает в подсознание и может вызвать к жизни многое из того, что там сокрыто. Она также может способствовать осознанию окружающего независимо от того, «нормален» ли человек или же у него есть какие - либо нарушения». С точки зрения Д. Алвин музыка – поразительно гибкое и податливое средство, способное затронуть личность с любым интеллектом или уровнем образованности [1].

Результаты многочисленных исследований подтверждают благотворное влияние музыки на системы организма человека и именно эти выводы ученых о том, что положительные эмоции, полученные от общения с музыкальным искусством, оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы в организме человека, снимают психоэмоциональное напряжение, мобилизуют резервные силы, стимулируют творчество, которые были положены в основу научного обоснования использования искусства (музыки) в коррекционной работе с взрослыми и детьми [37].

Таким образом, возможности музыки как средства воздействия на личность, ее благотворное влияние на различные системы организма человека подробно исследованы и обоснованы различными отечественными и зарубежными философами, медиками, музыкантами и психологами на протяжении многих столетий и находит свое применение во многих сферах жизни человека в том числе в лечебной и коррекционной практике.

В настоящее время в России использование музыки находит применение в лечебной и коррекционной практике как в медицине, так и в психологии, особенно значимо ее использование в специальной психологии.

Музыкальные занятия являются обязательной частью программ специализированных детских садов, школ, реабилитационных центров. Опыт работы музыкальных педагогов позволяет говорить о том, что музыка и специальные музыкальные занятия предоставляют специалисту возможности для коррекционной работы, направленной на развитие эмоциональной сферы ребенка, расширении его коммуникативной деятельности, приобретении ребенком новых средств самовыражения, которые обеспечивают увеличение его коммуникативных возможностей, развитие навыков речевой коммуникации. Как отмечают специалисты, воздействие музыки на ребенка с РАС прежде всего связано с

возможностью коррекции нарушений познавательной, эмоционально - личностной сферы детей данной категории, где важное место занимают коммуникативная сфера, расширение социального опыта детей, умения адекватно общаться, взаимодействовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми [38].

Основной целью воздействия музыки по мнению Д. Алвин является установление позитивного контакта между ребенком и средой.

Особенно полезно применение музыки в работе с невербальными детьми, музыка в этом случае становится информационным каналом, который позволяет педагогу и ребенку вступить в контакт, сообщить друг другу информацию.

Музыку можно рассматривать как форму невербального общения и в роли посредника этого взаимодействия выступает музыкальный инструмент, и, хотя музыка не может излечить расстройства аутистического спектра и снижение интеллекта, но с ее помощью педагог может взаимодействовать с ребенком, что смягчает негативное поведение, отмечает Д. Алвин [1].

Детям с аутистическими расстройствами свойственны специфические когнитивные нарушения, затрагивающие язык и восприятие, поэтому методики обучения, которые предусматривают работу с различными объектами и активными действиями (например игра на музыкальных инструментах или танцы), будут полезнее, чем те, которые уделяют внимание исключительно зрительному стимулированию, (например картинкам или устным объяснениям), что традиционно используется с обычными детьми, но не годятся для детей с аутизмом» пишет Руттер (Rutter) в 1967г. [72].

Таким образом, использование музыкальной деятельности для детей с РАС зарекомендовало себя как эффективное средство активизации эмоционально сферы ребенка, его активности и навыков речевой коммуникации и является перспективным направлением в работе с детьми

с аутистическими нарушениями имеет свои направления и специфические особенности.

Авторы выделяют несколько уровней воздействия музыки на слушателя: психологический (эмоциональный и когнитивный), психофизиологический (активность, регуляция моторного возбуждения), физиологический (изменение электрической активности мозга, частота сердечных сокращений) [37]. По мнению Д. Алвин существует три основных этапа в музыкальном развитии ребенка с РАС. Первый этап характеризуется тем, что музыка на этом этапе может миновать когнитивный процесс и непосредственно проникнуть в эмоциональную сферу ребенка и область личностного самоощущения, где имеются нарушения. Спонтанное влияние музыки на данном этапе является аспектом музыкального опыта, который может «обойти стороной» вербальный язык и удовлетворить потребность ребенка в невербальном самовыражении. На втором этапе работы у ребенка повышается уровень осознания все более тесных музыкальных и человеческих взаимоотношений, на которых и строится процесс занятий.

Третий этап способен выявить определенный путь к той области, в которой ребенок может найти для себя подходящие, успешные средства самовыражения, источник удовлетворения и достижений. На музыкальных занятиях для ребенка крайне важно обрести то, что вызвало бы у него сильное впечатление и длилось бы до тех пор, пока он способен впитывать его благотворное воздействие [1]. Терапевтическое использование музыки необходимо для выстраивания взаимодействия с ребенком, не способным наладить общение обычными средствами. Специалисту, использующему в работе музыкальные занятия необходимо обойти или преодолеть эмоциональные и интеллектуальные преграды, которые стоят между ребенком и окружающим миром, то есть стремиться к здоровой перемене в поведении ребенка. Музыка в работе с детьми с РАС является незаменимым средством регуляции эмоционального состояния детей с

проблемами в развитии, а невербальные формы взаимодействия на музыкальных занятиях предоставляют специалисту возможность устанавливать контакт с ребенком, помогают ему развивать возможности речевой регуляции поведения. В форме не требующей понимания инструкций и обращения к несформированной еще способности речевой регуляции собственных действий, ребенок способен осваивать новые игры и виды деятельности [8]. В процессе занятий у ребенка постепенно повышается доля речевых форм взаимодействия - педагог все больше озвучивает действия ребенка и свои собственные, сопровождает речевыми инструкциями уже знакомые действия, что помогает ребенку освоить новый способ регуляции поведения. Комментарии, объяснения, слова песен помогают расширению пассивного и активного словаря ребенка, он усваивает различные термины, в том числе используемые для описания пространства и времени, что на определенном этапе способствует развитию пространственно-временных представлений. Возрастающая способность ребенка действовать по плану также связана с возможностью речевой регуляции поведения.

Внешний план, который состоит из серии упражнений, музыкальных и коммуникативных игр, танцев и.т.д или структура отдельной игры, помогает ребенку ориентироваться в занятии, что важно для самостоятельной регуляции уровня активности и планирования поведения ребенка [23].

Основной формой использования музыки в развитии ребенка с РАС в дошкольном учреждении является музыкальное занятие.

Занятия музыкой отличаются от других видов занятий тем, что в них высока доля произвольных форм активности предлагаемых ребенку. Побудительная сила музыки и эмоциональная экспрессия педагога способствуют развитию активности ребенка.

Музыкальные занятия с аутичным ребенком должны соответствовать следующим требованиям: дифференцированный подход к детям с учетом

специфики и степени тяжести нарушения ребенка; музыкальное занятие должно иметь коррекционно-развивающую направленность, должно обеспечивать преемственность в усвоении материала, используя принцип «от простого к сложному».

Занятие должно способствовать активизации самостоятельных проявлений у детей в музыкальной деятельности; обеспечивать применение педагогических технологий, адекватных имеющимся нарушениям развития у ребенка и включающих различные виды опор при усвоении материала (наглядную, звуковую, словесную, тактильную) и различные виды помощи взрослого [38].

По мнению М. В. Киселевой использование музыки на занятиях реализует ряд задач:

1. позволяет преодолеть психологическую защиту ребенка: успокоить или, наоборот, активизировать, настроить, заинтересовать,
2. помогает установить контакт между психологом и ребенком,
3. помогает развить коммуникативные и творческие возможности ребенка,
4. повышает самооценку на основе самоактуализации,
5. способствует отреагированию чувств,
6. помогает пережить катарсис,
7. развивает эмпатические способности,
8. помогает укрепить отношения с детьми и другими людьми, способствует установлению и развитию межличностных отношений,
9. формирует ценные практические навыки — игры на музыкальных инструментах,
10. помогает занять ребенка увлекательным делом — музыкальными играми, пением, танцами, движением под музыку, импровизацией на музыкальных инструментах [36].

Для решения коррекционных задач и осуществления коррекционно-развивающей работы в дошкольном образовательном учреждении

необходимо взаимодействие следующих специалистов: дефектолога, психолога, музыкального руководителя, педагогов.

По организации и способу воздействия музыкальная деятельность подразделяется на рецептивную, активную и интегративную.

Первая форма – рецептивная, при которой ребенок в процессе занятия с педагогом пассивно наблюдает и прослушивает музыкальное произведение или звучание музыкального инструмента. Рецептивная методика включает в себя два слуховых процесса: слушание и восприятие звуков, что в свою очередь является основой для эффективной коммуникации. Эти процессы оказывают воздействие на подсознательном уровне и обладают проникающей силой.

Слушание представляет собой слуховой опыт, который может работать при низком пороге восприятия и является достаточно мощным стимулом, чтобы привести к значительным переменам.

Вторая форма работы – активная, при которой ребенок принимает активное участие в извлечении звука посредством голоса или музыкального инструмента. На начальном этапе ребенку предоставляется свобода использования инструмента и собственного голоса так, как ему этого хочется.

Основная цель – ребенок должен осознать звуки собственного голоса и инструментов. Особое внимание следует уделить игре на различных музыкальных инструментах. Нужно стремиться к тому, чтобы ребенок повторил сперва простой ритмический рисунок, а в дальнейшем более сложный.

Следует отметить, что речь ребенка с аутизмом, если таковая присутствует, маловыразительная, поэтому темпо-ритмические тренировки помогут в работе над ее выразительностью и стремительностью. Третья форма работы – интегративная, при которой музыка используется совместно с другими формами искусства, например, с танцем, изобразительным искусством, творчеством любого вида [15].



Наиболее эффективным методом при коррекции РАС признается интегративная форма работы, которая подразумевает сочетание активной и пассивной форм работы, именно интегративная форма работы подразумевает использование различных вариантов искусства и видов деятельности.

Музыкальные занятия, развитие чувства ритма, обучение детей выражать эмоции и воспринимать музыку через движение оказывает положительное влияние на развитие навыков речевой коммуникации.

По мере накопления опыта музыкальной деятельности ребенок постепенно может переходить ко все более сложным и вариативным формам работы с педагогом: к игре на инструменте, вокализации, творчеству. Вокализация, музыкально-ритмические игры, использование музыкальных инструментов значительно повышает эффективность коррекционного воздействия на ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Конечно, полноценно заполнить пробелы в коммуникации ребенка с РАС и окружающим миром невозможно, однако при помощи музыкальных занятий, которые основываются на невербальных средствах общения, можно значительно облегчить задачу ребенка по выстраиванию нарушенных и искаженных коммуникативных связей с внешней средой и часто детям с РАС требуются посредники для донесения своих мыслей и эмоционального состояния, и музыка для этого является отличным средством.

Сущность применения средств музыкальной деятельности состоит в способности вызывать у ребенка положительные эмоции, которые оказывают лечебное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуют резервные силы ребенка, являются мощным стимулом для дальнейшего развития всех психических процессов, его навыков речевой коммуникации [23], [26]. Таким образом, использование музыкальных средств при проведении коррекционно-

развивающей работы с ребенком с РАС играет важную роль в развитии всех составляющих высших психических функций, в том числе навыков речевой коммуникации.

### Выводы по первой главе

Исследование психолого-педагогической литературы показало, что активность изучения особенностей развития коммуникативных навыков детей с аутистическими нарушениями и их способности вступать в коммуникацию, а также создание условий формирования коммуникативных навыков, в том числе и навыков речевой коммуникации на протяжении длительного исторического периода не снижается, а напротив набирает стремительные темпы и изучением проявлений РАС продолжают заниматься ученые всего мира.

Несмотря на то, что с каждым годом возрастает количество исследований, которые направлены на диагностику и коррекцию аутистических проявлений, ситуация остается сложной и это связано с тем, что категория детей с аутистическими расстройствами очень разнообразна по проявлениям и степени тяжести.

Диапазон интеллектуальных и речевых нарушений, сопутствующих ведущему патопсихологическому синдрому настолько широк, что не существует одной методики или технологии работы. В каждом конкретном случае необходимо подбирать индивидуальную программу психолого-педагогического воздействия.

В настоящее время отсутствует психолого-педагогическая классификация, охватывающая весь спектр аутистических расстройств, единственная целостная психологическая типологизация принадлежит отечественной школе К. С. Лебединской, О. С. Никольской, но к сожалению, данная типология рассматривает один из вариантов искаженного развития – ранний детский аутизм. В некоторых аспектах проблема аутистических расстройств остается нерешенной, нуждается в

применении мультидисциплинарных психолого-педагогических и клинико-биологических исследований, постоянно находится в поиске новых подходов к абилитации, профилактике, помощи детям с нарушениями психического развития.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, расстройства аутистического спектра представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к коммуникации, социальному взаимодействию, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации.

Нам также близко следующее определение расстройства аутистического спектра - это комплекс нейробиологических, нейропсихологических расстройств очень сложной этиологии, которому свойственна крайняя гетерогенность и в развитии которого играют роль как генетические, так и средовые факторы.

Основными причинами, препятствующими успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с данным типом дизонтогенеза являются: отсутствие потребности и способности к коммуникации, которое проявляется в избегании контактов, отставании в развитии речи, неспособности или невозможности инициировать диалог, поддержать разговор, отсутствие диалоговых форм взаимодействия, в некоторых случаях – мутизм. Следует также отметить сложности в понимании людей, трудности адекватного самовыражения и передачи информации, затруднения в процессе поддержания взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Таким образом, у детей с РАС часто нарушены вспомогательные коммуникативные способности, такие как: общительность (потребность в общении у ребенка минимальная или отсутствует), эмпатия (ребенок с трудом понимают чувства других людей), испытывает значительные трудности в социально-психологической адаптации. У детей отмечается дефицитарность становления всех базовых

навыков вербального поведения, что в будущем негативно отразится на овладении вербальными средствами и затруднит процесс формирования навыков речевой коммуникации.

Мы провели сравнительный анализ и проследили путь становления навыков речевой коммуникации у детей в онтогенезе и у детей с аутистическими расстройствами и обнаружили, что эти процессы имеют значительные различия.

В речи детей с РАС можно видеть проявления всей аутистической триады, речевое развитие таких детей чаще всего задержанное, причем паттерн этой задержки имеет черты как схожие с задержкой речевого развития у детей без аутизма, так и специфические особенности, заметные еще на довербальном уровне, у этих детей присутствуют специфические особенности, которые заметны еще на раннем доречевом уровне развития ребенка.

В связи с необходимостью включения этой категории детей в сферу дошкольного и школьного образования, социализации ребенка в обществе необходимым условием является разработка индивидуальной программы по развитию навыков речевой коммуникации старших дошкольников с аутистическими расстройствами.

Психолого-педагогическое сопровождение является формой реализации индивидуальной программы формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС. В процессе психолого-педагогического сопровождения есть возможность создать социально-психологические и педагогические условия, которые позволяют решать задачи, связанные с развитием, обучением, воспитанием, социализацией ребенка специалистами различного профиля, которые действуют согласованно. Грамотно организованная психолого-педагогическая помощь способна предупредить появление последующих отклонений в развитии ребенка, и обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала детей с аутистическими расстройствами.

Безусловно, дети с РАС нуждаются в дифференцированном подходе в определении образовательного маршрута и диапазон выбора программ чрезвычайно широк: от возможности освоения ребенком массовой программы и обучения при специальной поддержке в обычной школе до необходимости формирования специальной индивидуальной программы обучения.

Конечно, полноценно заполнить пробелы в коммуникации ребенка с РАС и окружающим миром невозможно, однако при помощи музыкальных занятий, которые основываются на невербальных средствах общения, можно значительно облегчить задачу ребенка по выстраиванию нарушенных и искаженных коммуникативных связей с внешней средой.

Часто детям с РАС требуются посредники для донесения своих мыслей и эмоционального состояния, и музыка для этого является отличным средством. Сущность применения средств музыкальной деятельности состоит в способности вызывать у ребенка положительные эмоции, которые оказывают лечебное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуют резервные силы ребенка, являются мощным стимулом для дальнейшего развития всех психических процессов, в том числе навыков речевой коммуникации.

Таким образом, использование музыкальных средств при проведении коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС играет важную роль в развитии всех составляющих высших психических функций, в том числе навыков речевой коммуникации.

## **ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС**

2.1. Исследование навыков речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Эксперимент проходил на базе МБОУ «Школа-интернат № 4, города Челябинска», дошкольное отделение.

В исследовании навыков речевой коммуникации приняли участие воспитанники группы компенсирующей направленности № 4 в количестве 3 детей. Характеристика детей: дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с нарушениями опорно-двигательного аппарата и аутистическими расстройствами.

Цель исследования – выявить актуальный уровень сформированности навыков речевой коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра.

Для реализации психолого-педагогического исследования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра мы использовали опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» (Приложение 1). Опросник разработан на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

Обследование навыков речевой коммуникации у детей с РАС позволяет: оценить уровень сформированности навыка речевой коммуникации у детей РАС и дает возможность выбрать в качестве цели обучения именно те навыки, которые не сформированы либо сформированы частично. Остановимся на описании эксперимента: с целью проведения исследования были подготовлены необходимые условия проведения диагностики:

- организовано пространство для проведения обследования,
- подготовлен стимульный материал и расположен так, чтобы он не был виден ребенку,
- подготовлены протоколы обследования для своевременной фиксации результатов,
- проведены предварительные встречи и беседы с детьми для установления контакта перед выполнением заданий.

При подготовке к процессу проведения обследования были учтены следующие требования:

- в процессе обследования необходимо поддерживать интерес ребенка,
- избегать негативных оценок ребенка в процессе, обсуждения результатов в его присутствии,
- своевременно завершить процедуру обследования.
- занести результаты обследования в протокол,
- по итогам выполнения всех заданий провести анализ полученных данных и оформить результаты диагностики.

Для получения дополнительной информации так же осуществлялось наблюдение за детьми в различных видах деятельности: игровой, образовательной и бытовой, проводились беседы с воспитателями групп, специалистами, работающими с детьми группы и родителями воспитанников. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребёнком.

В ходе проведения исследования нами были получены следующие результаты: По результатам обследования у Алексея П. уровень сформированности навыка выражения эмоций, чувств и сообщения о них оказался одним из самых низких (35,7 %), также на низком уровне находятся диалоговые навыки (53%) и навыки обращения с просьбой (50%), остальные навыки также сформированы недостаточно. Протокол входной диагностики смотреть в Приложении 2. У ребенка были отмечены

следующие особенности навыка обращения с просьбой: просьбы о повторении понравившегося действия ребёнок произносит «хочешь еще», «хочу» или называет конкретное действие, например, «качать», у мальчика нет возможности сформулировать полную и правильную фразу. Нередко ребёнок пытается взять игрушку или совершить действие самостоятельно, не используя просьбу. Просьбы связаны в основном только с теми предметами и игрушками, которые находятся в поле зрения ребенка, при предложении выбора одного из двух мотивационных предметов ребёнок может назвать сначала один, потом сразу же другой, и при предъявлении ему одного из предметов начать проявлять нежелательное поведение (плакать, кричать, убежать).

При обследовании навыков называния и описания предметов, комментирования событий и действий были отмечены следующие особенности: ребёнок свои действия, события окружающего мира комментирует крайне редко и только при наличии высокой степени интереса к событию, предмету или игрушке.

Алексей затрудняется в употреблении притяжательных местоимений по отношению к себе, говорит о себе во 2 или 3 лице, мальчик допускает ошибки при ответах на вопросы о себе, не использует слова приветствия и прощания без подсказки взрослого. Навыки социальной ответной реакции характеризуются следующими особенностями: при отказе от предложенного предмета или вида деятельности использует нежелательное поведение (крик, плач). Среди навыков социального поведения отсутствует навык просьбы поиграть вместе, остальные навыки используются самостоятельно или с подсказкой. Самостоятельно умеет выражать чувство привязанности к человеку и оказывать помощь по просьбе.

Самостоятельно не применяет навыки привлечения внимания и запроса информации, может использовать некоторые, но только с подсказкой взрослого. Диагностика навыков выражения эмоций, чувств и



сообщения о них показала, что ребёнок понимает смысл таких эмоций и чувств, как радость, грусть или боль, но затрудняется в применении этих слов в отношении себя.

Вместо социально приемлемого выражения страха и гнева ребёнок прибегает к нежелательному поведению, не в состоянии сообщить о возникающем у него состоянии усталости.

Диалоговые навыки не применяются ребёнком самостоятельно, для таких навыков, как «Умеет инициировать диалог», «Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником», необходимо специально организованное индивидуальное обучение.

Таким образом, в работе по формированию коммуникативных навыков приоритетными будут являться следующие направления: «Формирование навыков выражения эмоций, чувств и сообщения о них», «Формирование навыков просьбы»; «Формирование навыков диалога».

Обследование уровня сформированности навыков речевой коммуникации Родиона П. Родион вступает в контакт, но он носит не постоянный характер, формальный характер, эмоционально безразличен к выполняемым заданиям. Понимание вербальных инструкций снижено, отмечается потеря инструкции, требуется дублирование. Не может самостоятельно сформулировать предложение, диалогическая речь практически отсутствует, отмечаются множественные ошибки звукопроизношения.

Фонематическое восприятие грубо нарушено. Игровая деятельность носит манипулятивный характер, Родион с увлечением строит высокие башни, успешно справляется с сортерами. Мальчик может выполнять просьбы взрослого, может «зависать» на некоторое время, продолжительное время может наблюдать за деятельностью других детей, но не стремится включаться в нее. Речь дефицитарна, могут появляться единичные эхолалии, например, на вопрос «хочешь кушать?» отвечает «кушать». Результаты обследования показали, что у Родиона П. ниже всего

уровень сформированности навыка привлечения внимания и запроса информации (28%), на достаточно низком уровне находятся и навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них (42,8%), развитие диалоговых навыков (43,7%). Навыки из других областей также сформированы недостаточно. Протокол входной диагностики смотреть в Приложении 2.

Ребенок практически не использует навык обращения с просьбой, вместо формулировки полного предложения и произнесения предложения спокойным тоном ребёнок иногда выкрикивает отдельные слова. Просьбы в основном связаны только с теми предметами или игрушками, которые находятся в поле зрения ребенка. Навыки социальной ответной реакции характеризуются следующими особенностями: ребенок часто в качестве отказа от предложенного предмета или деятельности может использовать нежелательное поведение, допускает ошибки при ответах на вопросы о себе, редко использует приветствие без подсказки.

Использование навыков называния, комментирования, описания вызывает следующие трудности: наименование предметов осложнено ввиду недостаточного уровня словарного запаса, комментирование неожиданных событий, определение принадлежности собственных предметов отсутствует. Навык привлечения внимания и запроса информации ребенок самостоятельно не использует, нуждается в подсказке взрослого. Ребенок не способен выражать эмоции, чувства и сообщать о них, этот навык практически не применяется в повседневной жизни мальчика. Родион способен не вербально выразить радость, показать место, где болит.

Среди навыков социального поведения недостаточно сформированы такие, как «Просьба поиграть вместе», «Умеет поделиться чем-либо с другим человеком», «Умеет утешить другого человека». Умеет выражать чувство привязанности к человеку и оказывать помощь по просьбе. Ребенок использует диалоговые навыки только с подсказкой или

инициирования диалога другим человеком. Развитие таких навыков, как «Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы», «Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником», «Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях» нуждается в специально организованном индивидуальном обучении ребенка.

Приоритетными направлениями в работе по формированию навыков речевой коммуникации выделяются следующие: «Формирование навыков привлечения внимания и запроса информации»; «Формирование навыков выражения эмоций, чувств и сообщения о них».

Обследование уровня сформированности навыков речевой коммуникации Полины Ш.

Девочка в контакт вступает, но общение носит поверхностный, не стабильный характер, при общении с малознакомыми людьми возникает выраженная тревога и беспокойство, отмечается высокий уровень чувствительности при общении с чужими людьми.

Напряжение вызывает усиление стереотипий, эхолалий. Полина в общении и выполнении заданий не заинтересована, инструкция требует дублирования.

Игровая деятельность характеризуется стереотипностью, «зависанием» на отдельных манипуляциях и действиях, стереотипным их повторением, игра со сверстниками невозможна, но присутствует «игра рядом». Полине нравится выстраивать предметы рядами, после того, как построила может снова рассыпать построенное и строить снова, каждый день девочка выполняет однотипные манипуляции с предметами и игрушками.

Анализ результатов обследования навыков речевой коммуникации показал, что у Полины ниже всего уровень сформированности привлечения внимания и запроса информации (21%), навык выражения эмоций, чувств и сообщения о них (28,5%), диалоговые навыки (25%), навык называния, описания и комментирования (25%), навык обращения с

просьбой (33.3%). Навыки из других областей также сформированы недостаточно. Протокол входной диагностики смотреть в Приложении 2.

Обращение с просьбой о предмете или игрушке практически не используется ребенком, редко ребенок может односложно, называя предмет попросить и только те предметы, которые находятся в поле зрения ребенка, чаще ребёнок берет или совершает действие самостоятельно, не прибегая к просьбе.

Навыки социальной ответной реакции.

Ребенок не имеет четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации. Допускает ошибки при ответах на вопросы о себе, не может поприветствовать или попрощаться без подсказки взрослого. Нежелательное поведение присутствует при отказе от предложенного предмета или деятельности, используя жестовые движениями (отодвигает руку, уходит, начинает плакать или кричать).

Использование навыков называния предметов, игрушек, комментирования и описания событий и действий вызывает следующие трудности: называние предметов осложнено ввиду недостаточного уровня словарного запаса и отсутствия потребности в общении; комментирование неожиданных событий также осложнено, определение принадлежности собственных предметов отсутствует.

Навыки привлечения внимания и запроса информации самостоятельно ребенком не применяются.

Ребенок не использует навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них, девочка не понимает эмоционального состояние сверстников. Навыки социального поведения сформированы недостаточно, не всегда умеет выразить чувство привязанности к человеку (привязана эмоционально к матери) и оказывать помощь по просьбе. Диалоговые навыки практически отсутствуют. Для таких навыков, как «Умеет инициировать диалог», «Умеет поддержать диалог», необходимо специально организованное индивидуальное обучение.

Приоритетными направлениями в работе по формированию коммуникативных навыков будут являться следующие: «Формирование навыков привлечения внимания и запроса информации»; «Формирование навыков выражения эмоций, чувств и сообщения о них», «Диалоговые навыки».

Таким образом, с целью уточнения, подтверждения и дополнения выдвинутой гипотезы на базе дошкольного отделения МБОУ Школа-интернат № 4 г. Челябинска» проведен констатирующий этап экспериментальной работы, в ходе которого были выявлены уровни развития навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС.

В процессе экспериментальной работы нами было выявлено то, что среди обследованных детей Полина Ш. отличается отсутствием потребности и способности к общению, которая проявляется в виде уклонения от контакта, отставания развития навыков речевой коммуникации и разговорной речи, у нее отсутствует способность завязать или поддержать разговор, диалоговые формы взаимодействия ребенком практически не используются, она не понимает свои и чужие переживаний, присутствует дисгармоничность когнитивного развития.

Практика психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра показывает, что наиболее эффективной формой коррекционной работы, особенно на начальном этапе является индивидуальная форма и ребенок, не имеющий возможности получать образовательные услуги в групповом или подгрупповом формате, нуждается в разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения в особом подходе со стороны педагогов и психологов. В качестве субъекта психолого-педагогического сопровождения при формировании навыков речевой коммуникации на музыкальных занятиях нами была выбрана Полина Ш., которая, по нашему мнению, в большей степени нуждается в разработке индивидуальной программы формирования навыков речевой

коммуникации в процессе психолого-педагогического сопровождения на музыкальных занятиях.

2.2. Разработка программы формирования навыков речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с РАС на музыкальных занятиях в процессе психолого-педагогического сопровождения

Перед разработкой индивидуальной программы был проведен клинико-психолого-педагогический анализ особенностей ребенка и подготовлена клинико-психолого-педагогическая характеристика: Полина Ш., 2014 года рождения, поступила в дошкольное отделение МБОУ Школа-интернат № 4 в 3 года.

Анамнез: Девочка родилась преждевременно, на 31 неделе внутриутробного периода развития с массой тела 1100 грамм, ростом 38 см. Находилась на лечении в отделении патологии новорожденных более двух месяцев. Психофизическое развитие ребенка до года носило осложненный характер из-за нарушений здоровья. В 3 месяца наблюдалось стремление к принятию эмбриональной позы. В поведении присутствовало отстранение от матери, когда мать заговаривала с ребенком Полина не стремилась к установке визуального контакта. Ребенок проявлял негативизм к тактильному контакту (особенно при переодевании). К шести месяцам у Полины отсутствовал лепет и появился к концу восьмого месяца. К 12 месяцам Полина речью пользуется очень редко, в основном использует номинативные слова, не связанные с объектом общения (мама, дай), проявляет слабую реакцию на речевое обращение, у ребенка присутствует задержка понимания речи. К 18 месяцам Полина начинает произносить отдельные слова, но они слабо соотносятся с предметом, в речи присутствуют эхолалии, ребенок не использует в речи обращение, понимание обращенной речи также отстает от нормы. В 2 года Полина использует в речи комментирующие фразы, фраз-штампы, но они короткие

и часто неправильные комментирующие фразы, фразы-штампы, но они короткие и часто неправильные.

По результатам прохождения комплексного психолого-медико-педагогического консилиума присвоен статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Медицинские специалисты дают следующую характеристику ребенку:

Заключение невролога: последствия раннего органического поражения центральной нервной системы, задержка психомоторного развития. Аномалия развития головного мозга – гипоплазия левой височной области. Синдром правостороннего гемипареза. Задержка речевого развития, дизартрия смешанной формы.

Девочка истощаема, утомление наступает быстро от любого вида деятельности, ребенок становится раздражительным, возможно нежелательное поведение, у Полины преобладает полевое поведение, ярко выражены стереотипии в деятельности (раскладывание предметов и игрушек в ряд), она стремится к доскональному сохранению стабильности и порядка в окружающей действительности, применяет в основном стереотипные формы поведения.

У девочки отмечаются нарушения сна: дневной сон поверхностный, трудности с засыпанием перед ночным сном, может просыпаться в течении ночи. Полина отстает в речевом развитии и это отставание не сопровождается у ребенка попытками компенсации через использование жестов или мимики, как альтернативной модели коммуникации.

У Полины присутствуют вегетативные нарушения, плохой аппетит, раскачивание тела из стороны в сторону, ребенок часто жалуется на головные боли.

Медицинские назначения: - общеукрепляющие препараты, витаминотерапия, биостимуляторы (при возможности можно получать в детском саду при участии медицинской сестры и под контролем педиатра),

- седативные препараты (прием в домашних условиях, а в детском саду под контролем медицинской сестры и педиатра),
- физиолечение (в условиях детского сада),
- фитотерапия (в условиях детского сада).

Рекомендации для педагогов:

- создать условия в период адаптации после длительной болезни, в группе,
- проводить отвлекающие и переключающие занятия по сглаживанию патологических привычек,
- рациональное сочетание отдыха и занятости ребенка.

Психиатр:

- последствия раннего органического поражения центральной нервной системы, задержка психомоторного развития. Аномалия развития головного мозга, гипоплазия левой височной области. Синдром правостороннего гемипареза.

Словарный запас очень ограничен, в речи девочки присутствуют эхолалии, отмечаются значительные трудности в коммуникативном использовании речи, ребенок не использует речь для вступления в контакт. Общая осведомленность и запас сведений о себе, окружающем мире ограничен, эмоции незрелые.

Есть трудности в понимании других людей (нарушения гностического компонента), трудности адекватного самовыражения (нарушение экспрессивного компонента) и передачи информации (нарушения компонента коммуникативных способностей), потребность в общении отсутствует.

Медицинские назначения:

- ноотропы, при необходимости нейрорептики (Пантогам, Кортексин, Энцефабол, Когитум) 2 раза в год, курсы витаминотерапии.

Рекомендации для педагогов:

- психологическая поддержка во время адаптации ребенка,
- психологическая коррекция эмоционального состояния ребенка.



Ортопед: Эквино-плоско-вальгусная деформация стоп. Укорочение правых конечностей. Сгибательно-пронационная контрактура правого предплечья. Нарушение осанки.

Медицинские назначения:

- занятия ЛФК,
- общий массаж 2 раза в год.

Рекомендации для педагогов:

- следить за рабочей позой во время сидения,
- дозировать нагрузки на позвоночник,
- ровная, жёсткая постель без подушки.

Педиатр: IV группа здоровья. Относится к группе часто болеющих детей ОРЗ, ОРВИ, бронхит, ангина, IV группа здоровья.

Заключения специалистов по состоянию здоровья Полины Ш. представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Индивидуальная клинико-психологическая карта

Полины

№ п/п	Заключения специалистов	Диагноз
1	2	3
1	Невролог	- аномалия развития головного мозга – гипоплазия левой височной области, - синдром правостороннего гемипареза, - задержка речевого развития, - дизартрия смешанной формы.
2	Психиатр	- F 84, общие расстройства психологического (психического) развития, - F 80.2 специфические расстройства развития рецептивной речи с вторичными социо-эмоциональными проблемами, - дефицит коммуникативной сферы, отставание в развитии языка и речи, - стереотипии.
3	Ортопед	- эквино - плоско-вальгусная деформация стоп, - укорочение правых конечностей, -сгибательно - пронационная контрактура правого предплечья, - нарушение осанки.
4	Нефролог	- кистозная дисплазия единственной левой почки, - состояние после нефрэктомии правой почки.
5	Дефектолог	- познавательная деятельность формируется с отставанием.

*Продолжение таблицы 3*

1	2	3
6	Психолог	-парциальная недостаточность вербального компонента деятельности, - уровень развития ВПФ ниже возрастной нормы, - нарушение эмоционально-волевой саморегуляции.
7	Логопед	- нарушение речи системного характера.

В соответствии с результатами оценки уровня актуального развития выявлены отставания в физическом, познавательном, психологическом и речевом развитии, обусловленные неврологическим статусом и когнитивными нарушениями.

Рекомендации: Обучение и воспитание по адаптированной общеобразовательной программе дошкольного образования для детей с НОДА, с учетом особенностей психофизического развития детей с задержкой психического развития. Специальные условия:

- использование учебных пособий и дидактических материалов в соответствии с программой;

- индивидуальные/подгрупповые/групповые занятия:

- с учителем – дефектологом коррекция и развитие познавательных процессов;

- с педагогом – психологом по формированию продуктивного взаимодействия, психомоторной коррекции, развитию игровой и коммуникативной деятельности, психологическая поддержка в адаптационный период;

- с учителем – логопедом по развитию и коррекции всех компонентов речи в соответствии с программой.

Дополнительные условия:

Наблюдение врача-педиатра, невролога, психиатра, ортопеда, нефролога.

Социальный статус семьи: семья полная, но родители испытывают сложности при взаимодействии. Мама девочки не владеет навыками

общения с ребенком с РАС. Тип семейного воспитания ребенка с преобладанием гиперопеки.

Психолого-педагогическая характеристика ребенка в процессе первого года пребывания ребенка в детском саду:

Особенности сенсорного развития (особенности зрительного восприятия). Цвета соотносит, но испытывает трудности при назывании их.

Предметы по цвету на уровне предметно-практического сличения группирует, но не озвучивает наименование цвета.

При дифференциации геометрических форм способом предметно-практического сличения действия адекватны, но названия этих форм и фигур (шара, куба, круга, квадрата) не знает, озвучить не может. Не владеет соотношением эталона формы с формой предметного изображения. Измерительных навыков выделения предметов по величине не наблюдалось.

Состояние развития предметно-практической деятельности и состояние мелкой моторики: Мелкая моторика развита недостаточно, отмечается мышечная слабость мускулатуры пальцев рук, мышечная неловкость, в связи с этим испытывает трудности при оперировании мелкими предметами. Легче даются действия с крупными предметами, где не требуются тонкие моторные навыки.

К большинству игрушек интереса не проявляет, так как не знакома с ними и отсутствует потребность в игровой деятельности. Действия с игрушками однотипные, с преобладанием орудийных и предметных действий. Игрушки может выстраивать в ряд, в одинаковой последовательности каждый день. В совместную со сверстниками практическую деятельность не вступает. Инструкции взрослого выполняет не всегда. Погружена в себя, в свои мысли.

Описание состояния общей моторики: общая моторика развита недостаточно, движения рассогласованные, координация и равновесие

нарушены. Из-за отсутствия образцов двигательных актов не может повторить их вместе с педагогом. К занятиям физической культурой отнеслась настороженно, не всегда выполняет физические упражнения, подходит к ним избирательно, может отказываться от тех движений, которые даются вновь. На общих физкультурных занятиях с детьми бывать отказалась, на них Полина чувствует себя очень неуверенно, избегает быстрых двигательных актов.

Особенности познавательной деятельности: на подгрупповых и групповых занятиях привлечь внимание ребенка достаточно сложно, в работу включается тяжело, проявляет апатичное состояние в случаях, когда не понимает смысла заданий.

Избегает бесед со сверстниками, с другими людьми в контакт не вступает. При выполнении некоторых бытовых действий может отзываться на просьбы педагога, с которым хорошо знаком.

На задаваемые педагогом вопросы ответ дает практическими действиями. Самостоятельных культурно-гигиенических навыков не сформировано: процесс одевания, выполнение гигиенических процедур осуществляет при практической помощи взрослого. Во время приема пищи может отказываться от еды, только в обед могла выпить компот и съесть второе. Присутствует избирательность в выборе блюд. Столовыми приборами пользуется неуверенно, ложку держит в кулаке, пользуется неумело, ест неаккуратно. Не может отломить кусочек хлеба, испытывает сложности при поднесении ложки ко рту, правильно взять кружку (мелкая моторика развита слабо, движения неуверенные, неточные). Часто нуждается в докармливании с помощью взрослого. Во время дневного сна не спит, грызет ногти на руках и ногах.

Особенности развития мышления:

Вербальную инструкцию с первого раза не понимает, необходимо ее неоднократное дублирование и сопровождение предметно-практическим показом. Анализ, синтез, сравнение, элементарные обобщения ребенку не

доступны, требуется предметно-практическое решение и только затем оречевление этих действий.

Особенности развития памяти:

Нарушения коммуникации не позволяют полноценно выявить реальный объем памяти. На инструкцию запомнить и потом ответить отвечает молчанием.

Особенности развития речи: в дошкольном учреждении ребенок в коммуникацию не вступает. Обращенную речь не понимает и оставляет без ответа. Если заинтересован в контакте, вместо речевого высказывания использует предметные действия. По словам родителей дома, девочка говорит, но словарный запас скудный.

Особенности личностного развития: эмоции слабо выражены, эмоциональный фон нестабилен, часто наблюдается смена настроения, Полина часто испытывает раздражительность, у нее проявляется отторжение от контактов и совместных действий. Работоспособность девочки низкая, может остановить выполнение задания, движением рук отодвинуть все, что его окружает, даже полностью прекратить контакт с детьми и взрослыми.

При этом появляются навязчивые движения: покачивание из стороны в сторону, потряхивание руками. Все это сопровождается выраженным желанием остаться в состоянии покоя. Педагогов слушается, но инструкции не всегда выполняет.

Постоянно нуждается в дозировании нагрузок и смене видов деятельности. В группе поведение ребенка скованное, с детьми не общается, с взрослыми – контактирует крайне редко. Реакция на замечания неадекватная, девочка начинает плакать и нервничать. Отмечены трудности адаптации.

Особенности навыков общения: задержка речевого развития приводит к нежеланию вступать в коммуникацию, при этом ярко выражено отсутствие потребности в общении со сверстниками и

педагогами. В общении с детьми и взрослыми старается не включаться, со стороны наблюдает за всем происходящим в группе. Во время подгрупповых занятий сидит столom и наблюдает, как выполняют задания другие дети, сама при этом в работу не включается.

От девочки в течение года педагоги и дети не слышали ни одного слова, однако иногда может общаться с помощью невербальных средств, которые развиты крайне слабо. В течение года наблюдала, как взаимодействуют между собой другие дети.

Особенности поведения: Полина начала посещать дошкольное учреждение, когда ей исполнилось 3 года. Адаптация проходила тяжело, долго. Девочка соматически ослаблена, часто болела простудными заболеваниями, в связи с этим были длительные пропуски, когда Полина не посещала детский сад. Первое время по утрам не хотел расставаться с родителями, с плачем приходила в группу. Долгое время не могла успокоиться, ему трудно было найти занятие по его интересам и возможностям.

С детьми не играла, предпочитая контакту со сверстниками, одиночество и игру в уединении. Все требования и рекомендации к выполнению заданий необходимо дублировать, сопровождая инструкцию предметно-практическим показом. При этом может долго не проявлять желания выполнить требуемое от него действие и на просьбы педагога не реагирует. Иногда, если просьба понятна и ребенок знает, как ее выполнить, молча выполняет сказанное педагогом.

От любого вида деятельности девочка быстро утомляется, может отвлекаться и отказываться от выполнения задания. В усвоении основной программы отстает от сверстников.

На основании полученных результатов мы приступили к разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения формирования навыков речевой коммуникации на музыкальных занятиях для Полины Ш.

При разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения старшего дошкольника с расстройствами аутистического спектра учитывались положения эмоционально – смыслового подхода (школа К. С. Лебединской, О. С. Никольской), основной целью которого является повышение уровня адаптации путем введения эмоциональных смыслов, элементов совместного переживания, развитие осмысленного понимания окружающего мира и на структуру представленных программ Л. А. Дружининой для детей с тяжелыми нарушениями зрения.

Индивидуальная программа по формированию навыков речевой коммуникации составлялась с учетом данных клинико-психолого-педагогических характеристики ребенка, его возможностей и интересов.

При разработке программы мы учитывали особенности ребенка, подбирали приемы и средства, которые могут вызвать у ребенка интерес и способны вовлечь Полину в коммуникацию и совместную деятельность.

Во многом успех реализации индивидуальной программы зависел от подбора методов и приемов обучения, использования соответствующего дидактического материала, дозирования зрительной, тактильной и слуховой нагрузки.

Мы осуществляли выбор материала учитывая актуальные возможности ребенка на сегодняшний день, то, что может освоить и выполнить Полина с учетом выявленных особенностей развития сегодня.

Мы учитывали то, что интенсивные сенсорные воздействия привлекают ребенка более, чем другие стимулы.

Индивидуальная программа формирования навыков речевой коммуникации ребенка старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на музыкальных занятиях в процессе психолого-педагогического сопровождения включает: пояснительную записку, цель, задачи, принципы, продолжительность, учебно-тематический план, структуру занятия, планируемые результаты к освоению программы.

Пояснительная записка.

Актуальность разработки индивидуальной программы формирования навыков речевой коммуникации на музыкальных занятиях в процессе психолого-педагогического сопровождения заключается в том, что в основе адаптации к требованиям социума и социализации ребенка лежит коммуникация и ее базовые составляющие – навыки речевой коммуникации.

Цель программы: формирование навыков речевой коммуникации ребенка с расстройствами аутистического спектра на музыкальных занятиях.

Задачи индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения:

- формирование мотивации к общению и взаимодействию со взрослыми и детьми в процессе музыкальной деятельности,
- стимулирование коммуникативной и речевой активности ребенка, используя музыкальный материал в совместной деятельности педагога и ребенка,
- развитие эмоциональной сферы ребенка, его потребности в выражении эмоций, чувств и сообщения о них,
- развитие высших психических функций, сенсомоторной сферы ребенка, расширение представлений ребенка о окружающем мире,
- формирование произвольной регуляции поведения,
- повышение уровня социальной адаптации ребенка старшего дошкольного возраста с РАС, введение ребенка в другие образовательные программы.

Принципы индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения:

1. Принцип единства диагностики и коррекции развития предполагает соответствие цели и содержания коррекционной работы



комплексному изучению ребенка, при этом процесс коррекции дает материал для более полной диагностики.

2. Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития означает, что при построении коррекционной работы необходимо опираться на основные закономерности психического развития ребенка с учетом возрастных, сензитивных периодов и индивидуальных особенностей ребенка.

3. Деятельностный принцип означает, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, и развитие любой человеческой деятельности требует специального формирования (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.).

4. Принцип систематичности определяет непрерывность, регулярность, коррекционной работы, многократные систематические повторения материала помогают ребенку усвоить материал в индивидуальном для него темпе.

5. Принцип постепенного усложнения задачи означает постепенный переход к новым более сложным видам деятельности по мере закрепления формирующихся навыков.

7. Принцип наглядности обуславливается взаимодействием всех анализаторов и осуществляется путем показа упражнений педагогом, эмоциональностью и образностью музыки, и различными играми.

8. Принцип оптимистического подхода предполагает организацию ситуации успеха для ребенка, поощрение его малейших достижений.

9. Принцип комплексности предполагает связь музыкально-коррекционных занятий с другими видами психолого-педагогического воздействия.

При реализации программы используются различные методы и приемы формирования навыков речевой коммуникации на музыкальных занятиях: беседа, слушание музыки, упражнения для развития речевых и

мимических движений, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические, коммуникативные игры, пение, движение под музыку, танцы. Продолжительность занятий: программа рассчитана на 72 часа, продолжительность занятия: 30 – 40 минут, с периодичностью - 2 раза в неделю на протяжении учебного года. Исходя из клинико-психолого-педагогической характеристики ребенка, нами был разработан календарный учебно-тематический план.

Учебно-тематический план представлен в Таблице 4

Таблица 4 – Учебно-тематический план

Сроки	СЕНТЯБРЬ 1 - 2 неделя	СЕНТЯБРЬ 3 - 4 неделя	ОКТАБРЬ 1 - 2 неделя	ОКТАБРЬ 3 - 4 неделя
Структура				
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1.Приветствие	«Ме-ня зо-вут» Бубен. установление визуального контакта с педагогом, помощь взрослого. Песенка – приветствие «Осень», Т.В. Ермолина	«Ме-ня зо-вут ...» Бубен. Игра «Я - здесь!» установление визуального контакта с педагогом, помощь взрослого. Песенка-приветствие «Осень», Т.В. Ермолина	«Здра-вствуй-те, ме-ня зо-вут ...» Бубен. «Я - здесь!» Частичная помощь взрослого, установление визуального контакта с педагогом Песенка приветствие «Утром мы проснулись» Т.В. Ермолина	«Здра-вствуй-те, ме-ня зо-вут ...» Бубен. Игра «Я - здесь!» Частичная помощь взрослого, установление визуального контакта с педагогом. Песенка приветствие «Утром мы проснулись» Т.В. Ермолина
2.Свободное движение	Импровизация движений под музыку. «Танец «Листиков»	Импровизация движений под музыку. «Танец «Листиков»	Импровизация движений под музыку «Ах вы сени, мои сени»	Импровизация движений под музыку «Ах вы сени, мои сени»
3.Упражнения для развития мелкой моторики, речевых и мимических движений	«Лодочка», «Пароход» В.Цвынтарный, Массажная игра «Подрастай»	«Маленькие ножки, бежали по дорожке» (автор неизв.), (клавесы) Массажная игра «Подрастай»	«Шарик» (В. Цвынтарный), «Утречко» (русс. фольклор) Массажная игра «Подрастай»	«Флажок» (В.Цвынтарный), (клавесы) «Лодочка» Массажная игра «Подрастай»

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
4.Речевые игры с музыкальным сопровождением	«Барабан» Барабан	«Веселый дождик» Колокольчик, палочки	«Барабан» Барабан	«Веселый дождик» Колокольчик, палочки
5.Пение: песни для подпевания	Песенка «Петушок» «Осенние листочки» (сл. и муз. Н.Вересокиной)	«Разминка» (сл. и муз. Е. Макшанцевой)	Песенка «Петушок» «Осенние листочки» (сл. и муз. Н. Вересокиной)	«Разминка» (сл. и муз. Е. Макшанцевой)
6.Слушание и игра на детских музыкальных инструментах	Р.н.п. «Я на горку шла». Бубен	Р.н.п. «Я на горку шла». Бубен	Р.н.п. «Во поле берёза стояла». Колокольчик	Р.н.п. «Во поле берёза стояла». Колокольчик
7.Танцы	«Правой ручкой» (коммуникативная песня-танец)	«Танец с палочками» (мульти-модальная игра)	«Правой ручкой» (коммуникативная песня-танец)	«Танец с палочками» (мульти-модальная игра)
8.Коммуникативные игры, ритмические игры, игры по правилам	«Улитка» (коммуникативная игра)	«Про тишину» (песня-правило)	«Вверх и вниз» (динамическая игра)	«Кулачок на бочок» (динамическая игра-танец)
9. Прощание	Песня музыкального ритуала «День прошел, давай прощаться» «До-сви-да-ния»	Песня музыкального ритуала «День прошел, давай прощаться» «До-сви-да-ния»	Песня музыкального ритуала «День прошел, давай прощаться» «До-сви-да-ния»	Песня музыкального ритуала «День прошел, давай прощаться» «До-сви-да-ния»
Сроки	НОЯБРЬ 1 - 2 неделя	НОЯБРЬ 3 - 4 неделя	ДЕКАБРЬ 1 - 2 неделя	ДЕКАБРЬ 3 - 4 неделя
Структура				
1. Приветствие	Игра «Я здесь» «Всем привет» Приветственная песня. Ритмическая игра «У меня в руке колокольчик» Помощь взрослого	Игра «Я здесь» «Всем привет» Приветственная песня Ритмическая игра «У меня в руке колокольчик». Помощь взрослого	Игра «Я здесь» «Очень рады мы» Ритмическая игра «У меня в руке колокольчик». Частичная помощь взрослого	Игра «Я здесь» «Очень рады мы» Ритмическая игра «У меня в руке колокольчик». Частичная помощь взрослого
2.Свободное движение	Импровизация движений под музыку «Паучок»	Импровизация движений под музыку «Паучок»	Импровизация движений под музыку «Бабочки и птички»	Импровизация движений под музыку «Бабочки и птички»

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
3. Упражнения для развития мелкой моторики, речевых и мимических движений	Динамическая массажная игра «У сына и дочки» «Стул», «Стол» (В. Цвынтарный)	Динамическая массажная игра «Тук-тук-тук» «Гвоздь и молоток» (И.Гальянт) (клавесы)	Динамическая массажная игра «Топы-шлепы» «Капуста» Т. Ткаченко, «Этот палец толстый и большой» (автор неизвестен)	Динамическая массажная игра «Подушки» «Скачите палочки» (И.Гальянт), (клавесы)
4. Речевые игры с музыкальным сопровождением	«Бубен» Бубен	«Бубен» Бубен	«Колокольцы-бубенцы» Колокольчик, палочки	«Колокольцы-бубенцы» Колокольчик, палочки
5. Пение: песни для подпевания	«Маленький ежик» слова и музыка В. Москвина	«Маленький ежик» слова и музыка В. Москвина	«Машина» музыка К.Волкова, слова Л. Некрасова	«Машина» музыка К.Волкова, слова Л. Некрасова
6. Слушание музыки и игра на детских музыкальных инструментах	«Барабан» песня-презентация Т.В. Ермолина Барабан	Р.н.п. «Во саду ли в огороде». Коробочка, кастаньеты	«Поиграй-ка Поля в бубен», слова В. Петровой, музыка народная Бубен	Р.н.п. «Посею лебеду». Рубель, гуиро
7. Танцы	Танец – игра с игрушками	Танец – игра с игрушками	Танец – игра «Едем к бабушке в деревню»	Танец – игра «Едем к бабушке в деревню»
8. Коммуникативные игры, ритмические игры, игры по правилам	«Дударь» (русс. фольклор).	«Черепашка» (автор неизв.).	«Машина» (Н. Мясникова).	«Змея» (русс. фольклор).
9. Прощание	Песня музыкального ритуала «День прошел, давай прощаться»	Песня музыкального ритуала «День прошел, давай прощаться»	Песня музыкального ритуала «День прошел, давай прощаться»	Песня музыкального ритуала «День прошел, давай прощаться»
Сроки	ЯНВАРЬ 2 неделя	ЯНВАРЬ 3 - 4 неделя	ФЕВРАЛЬ 1-2 неделя	ФЕВРАЛЬ 3 - 4 неделя
Структура				

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
1. Приветствие	Приветственная песня «Привет, друг дорогой», «Игра с бубенцами», Помощь взрослого	Приветственная песня «Привет, друг дорогой», «Игра с бубенцами». Помощь взрослого	Приветственная песня «Утром солнышко блестит», «Игра с маракасами». Помощь взрослого	Приветственная песня «Привет, друг дорогой», «Игра с бубенцами». Помощь взрослого
2. Свободное движение	Импровизация движений под музыку «У меня, у тебя»	Импровизация движений под музыку «У меня, у тебя»	Импровизация движений под музыку «Мы-деревья», А.Оулфилд «Волшебная дудочка»	Импровизация движений под музыку «Мы-деревья», А.Оулфилд «Волшебная дудочка»
3. Упражнения для развития мелкой моторики, речевых и мимических движений	«Очки», «Подзорная труба» (В. Цвынтарный), «Кони-кони» (кинезиологическая игра) Т.В. Ермолина	«Ножки» (клавесы), (И.Галянт), «Дружные пальчики» (народный фольклор)	«Колокольчик» (В. Цвынтарный), «Капуста» (Т. Ткаченко)	«Зимние забавы» (клавесы), (автор неизв.) «Скачите палочки» (И. Галянт)
4. Речевые игры с музыкальным сопровождением	«Матрешка и петрушка» Ложки, трещотки, клавесы	«Матрешка и петрушка» Ложки, трещотки, клавесы	«Рыбка» Клавесы	«Рыбка» Клавесы
5. Пение: песни для подпевания	«Мы запели песенку» (слова Л. Миронова, музыка Р. Рустамова)	«Чок да чок» (слова и музыка Е.Макшан-Цевой)	«Червячок» слова (Д. Крупской, музыка дуэта «Ойфн Вег»)	«У тетушки Натальи» (автор неизвестен)
6. Слушание и игра на детских музыкальных инструментах	Музыкальные загадки (трещотка, круговая трещотка, ксилофон, маракасы), Игра «Эхо»	Музыкальные загадки (круговой ксилофон, свирель, дудочка, барабан), Игра «Эхо»	Сказка - шумелка «Лиса и рыба», (колокольчик, клавесы, ксилофон, бубен, гуиро, бубенцы, шуршащая бумага)	Сказка – шумелка «Зима в лесу» (барабан, кастаньеты, треугольник, ложки деревянные, шуршащая бумага)

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
7.Танцы	«Правой ручкой» (песня-танец) Т.В. Ермолина	«Правой ручкой» (песня-танец) Т.В. Ермолина	«Спляшем, Пегги, спляшем!» (шотландская народная песня)	«Спляшем, Пегги, спляшем!» (шотландская народная песня)
8.Коммуникатив - ные игры, ритмические игры, игры по правилам	«Солнышко» (автор неизвестен)	«На болоте старый пень» (автор неизвестен)	«Зайчики и лисичка» (сл. В. Антоновой, муз. Б. Финаровского)	«Котята и барбос» (слова и музыка Е. Макшанцевой)
9. Прощание	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала
Сроки	МАРТ 1 - 2 неделя	МАРТ 3 - 4 неделя	АПРЕЛЬ 1 - 2 неделя	АПРЕЛЬ 3 - 4 неделя
Структура				
1. Приветствие	«Здравствуйте» Поплянова Е. «Кто, кто по утрам?» тон-блок, помощь взрослого	Здравствуйте» Е. М. Поплянова «Кто, кто по утрам?» тон-блок, частичная помощь взрослого	«Здравствуйте» Поплянова Е. «Ладочки, хлоп», помощь взрослого	«Здравствуйте» Е. М. Поплянова «Ладочки, хлоп», частичная помощь взрослого
2.Свободное движение	Импровизация движений под музыку «Куклы- неваляшки»	Импровизация движений под музыку «Куклы- неваляшки»	Импровизация движений под музыку «Колокольчик»	Импровизация движений под музыку «Колокольчик»
3.Упражнения для развития мелкой моторики, речевых и мимических движений	«Птичка», «Птенчики в гнезде» (В. Цвынтарный), «Вышли пальцы танцевать» (автор неизвестен)	«Фу-ты, ну-ты» (И. Галянт), (клаvesы)	«Цепочка» (В.Цвынтар- ный), «Братцы» (русский фольклор)	«Домовой» (И. Галянт), (клаvesы)
4.Речевые игры с музыкальным сопровождением	«Лягушкины ритмы» (бубен, ложки, треугольник)	«Лягушкины ритмы» (бубен, ложки, треугольник)	«Шур-шур песенка» (металлофон, шуршащая бумага)	«Шур-шур песенка» (металлофон, шуршащая бумага)

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
5. Пение: песни для подпевания	«Солнышко» (сл. и муз. Е. Макшанцевой)	«Колокольчик у Катюши» (музыка А. Филиппенко)	«Дождик» (слова и музыка Е. Макшанцевой)	«В деревянном башмаке» (народная норвежская песня)
6. Слушание и игра на детских музыкальных инструментах	Р.н.п. «Я на камушке сижу» (колокольчики, колокольчики с кнопкой)	Р.н.п. «Пойду ль я, выйду ль я». (бубенцы, каба́са)	Р.н.п. «Помню, я ещё молодухой была» (треугольник, а́гого)	Р.н.п. «Ой, полна, полна коробушка», р.н.п. (металлофон)
7. Танцы	«Веселая лягушка» песня-танец (слова Ю. Морица)	«Веселая лягушка» песня-танец (слова Ю. Морица)	Р.н.п. «Ах вы сени, мои сени» (песня-танец)	Р.н.п. «Ах вы сени, мои сени» (песня-танец)
8. Коммуникативные игры, ритмические игры, игры по правилам	Коммуникативная песня-игра «Здравствуй, друг!» (В. Алексеев)	Ритмическая игра «Ты веревочка крутись» (автор неизвестен)	Игра по правилам «Король Боровик» (В. Приходько)	Игра «У Авдотьи, у старушки» (автор неизвестен)
9. Прощание	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала
Сроки	МАЙ 1 – 2 неделя	МАЙ 3 - 4 неделя	ИЮНЬ 1 - 2 неделя	ИЮНЬ 3 - 4 неделя
Структура				
1. Приветствие	Приветственная песня «Здравствуйте» Е. Поплянова	Приветственная песня «Здравствуйте» Е. Поплянова	Приветственная песня «Здравствуйте» Е. Поплянова	Приветственная песня «Здравствуйте» Е. Поплянова
2. Свободное движение	Импровизация движений под музыку «Две лошадки»	Импровизация движений под музыку «Две лошадки»	Импровизация движений под музыку «Колокольчик»	Импровизация движений под музыку «Колокольчик»
3. Упражнения для развития мелкой моторики, речевых и мимических движений	Жестовая игра «Два веселых братца» Ермолина Т.В.	Массажная игра «Лес густой».	Жестовая игра «Два веселых братца» Ермолина Т.В.	Массажная игра «Тук-тук-тук»
4. Речевые игры с музыкальным сопровождением	«Весенняя сказка» (маракасы, колокольчик, ложки, ксилофон)	«Весенняя сказка» (маракасы, колокольчик, ложки, ксилофон)	«Теремок» (металлофон, колокольчики, барабан, бубенцы, маракасы)	«Теремок» (металлофон, колокольчики, барабан, бубенцы, маракасы)

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
5. Пение: песни для подпевания	«Приседай» (слова Ю. Энтина, эстонская народная мелодия)	«Приседай» (слова Ю. Энтина, эстонская народная мелодия)	«Пляска с куклами» (слова А. Ануфриевой, немецкая народная мелодия)	«Пляска с куклами» (слова А. Ануфриевой, немецкая народная мелодия)
6. Слушание и игра на детских музыкальных инструментах	«Пошумели – тишина»	Р.н.п. «Со вьюном хожу». (бубен, тамбурин, румба, маракасы)	«Тихо - громко»	Р.н.п. «Камаринская» (группа ударных инструментов)
7. Танцы	Р.н.п. «Запрягу я тройку борзых»	Р.н.п. «Запрягу я тройку борзых»	«Дождик» (автор не известен)	«Дождик» (автор не известен)
8. Коммуникативные игры, ритмические игры, игры по правилам	«Мы – весёлые мартышки» (автор неизвестен)	«Рельсы, рельсы» (автор неизвестен)	«Найди игрушку» (автор неизвестен)	«Зелёная репка» (русский фольклор)
9. Прощание	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала	Песня музыкального ритуала
Итого:	72 академических часа.			

Структура занятия представлена следующими блоками:

1. Приветствие;
2. Свободное движение;
3. Упражнения для развития мелкой моторики, мимики, речевых движений;
4. Речевые игры с музыкальным сопровождением;
5. Пение/подпевание;
6. Слушание музыки и игра на детских музыкальных инструментах;
7. Танцы;
8. Коммуникативные и ритмические музыкальные игры;
9. Прощание.

Планируемые результаты индивидуальной программы:



Сформированные навыки речевой коммуникации ребенка с РАС:

- умение посредством речи выразить просьбу, комментировать, описывать предметы, действия, события,
- умение ребенка вступать в диалоговые формы общения со сверстниками и взрослыми,
- умение выражать эмоции, чувства и сообщать о них,
- умение привлекать внимание и задавать вопросы.

Описание результатов апробации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения формирования навыков речевой коммуникации у ребенка старшего дошкольного возраста с РАС.

Индивидуальная программа формирования навыков речевой коммуникации ребенка с РАС на музыкальных занятиях в процессе психолого-педагогического сопровождения включала различные виды музыкальной деятельности, направленные на установление контакта, развитие коммуникативных навыков ребенка и речевой коммуникации ребенка, повышение уровня мотивации ребенка и его потребности в общении, адаптация ребенка к требованиям социального окружения.

Для установления аффективного контакта на первом этапе работы с Полиной мы решили проводить музыкальные занятия в игровой форме, так как по уровню эмоциональной вовлеченности и произвольности оно оказывается ближе всего к игровому занятию.

На начальном этапе реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения Полина демонстрировала низкую активность, пассивна, не заинтересована в занятии.

Первое время девочка не поднимала головы, не смотрела в глаза, задания выполняла с неохотой, выборочно. Реакция на обращенную речь была скудной, сама к педагогу девочка не обращалась.

Эмоциональный фон ребенка был низкий, легко расстраивалась, могла заплакать если что-то не получалось. От мамы мы узнали, что Полина любит слушать сказки и ей нравятся насекомые (бабочки,

стрекозы, паучки и пр.), мы стали применять данную информацию при планировании и проведении занятий.

В процессе занятий используя различные виды музыкального материала (песенки, детские музыкальные инструменты и игры), учитывая интересы ребенка и наблюдая за реакцией ребенка, мы определили те, которые вызывали наибольшую реакцию со стороны девочки и доставляли ей наибольшее удовольствие. В итоге любимой песенкой Полины становится песенка про паучка, а формой занятия сюжет сказки, которую педагог адаптирует к целям и задачам индивидуальной программы, включая в нее приветственный ритуал, элементы движения под музыку, упражнения для развития мелкой моторики и речевых движений, речевые, коммуникативные и ритмические музыкальные игры, прослушивание музыки и игру на детских музыкальных инструментах.

В результате нам удалось установить эмоциональный контакт с ребенком, Полина начала поднимать голову, положительно реагировать на приход педагога и начало занятий, постепенно ребенок начинает получать удовольствие от выполнения упражнений и игр занятий.

Следует отметить, что данный этап продлился дольше, чем мы планировали, но мы считаем, что за этот период мы наиболее точно выявили предпочтения ребенка – любимые песенки, виды деятельности, предпочитаемый детский музыкальный инструмент, игрушки, которые в последующей работе мы смогли использовать для мотивации деятельности Полины.

На протяжении реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения с девочкой проводились индивидуальные музыкальные занятия, которые способствовали развитию эмоционально-волевой, коммуникативной, познавательной, сенсомоторной сфер, игровой и предметно-практической деятельности, речи. Постепенно девочка начала откликаться на предложение педагога поиграть или выполнить определенное действие, усвоила правила музыкальных и

коммуникативных игр, способы игры на музыкальных инструментах. Правила игры задавались при помощи игрушки или музыкального инструмента, что стимулировало Полину к участию в игре. По мере того, как Полина осваивала игру или упражнение мы усложняли ее, добавляли новые элементы, благодаря увлеченности Полины игра занимает более продолжительное время.

Те же приемы направления активности девочки, мы использовали и для танцев и песен. У Полины появляются любимые игры и виды деятельности и ради них девочка все чаще использует навык обращения с просьбой, обращенный к педагогу. В случае «забывания» педагогом игрушки паучка, девочка просила его, хотя он не находился в данный момент в поле ее зрения.

В процессе занятий мы все чаще озвучивали действия Полины и свои собственные, сопровождали знакомые действия речевыми инструкциями, увеличивая тем самым долю речевых форм взаимодействия. Комментарии к действиям, объяснения правил, слова песен способствовали расширению пассивного и активного словаря девочки.

Структура занятия, которая состояла из серии упражнений, музыкальных и коммуникативных игр, танцев и пр. или структура отдельной игры, помогал Полине ориентироваться в занятии, что важно для ее самостоятельной регуляции, уровня активности и планирования поведения ребенка. Способность Полины действовать по плану, переходя от одного действия к другому, которая постепенно возрастала, позволяла нам регулировать поведение Полины речевыми средствами.

Мы все активнее подводили ребенка к использованию речи в процессе занятия, задавали закрытые вопросы, на которые девочки могла ответить да или нет, а в последующем и открытые вопросы, на которые мы ждали более развернутый ответ.

Используя мотивирующие предметы, музыкальные материалы и виды деятельности мы стимулировали Полину к использованию речи в

виде просьбы, ответов на вопросы, задаванию вопросов, к инициации диалога, озвучиванию своих эмоций и переживаний, описанию своих действий, проявлению инициативы ребенка.

Одной из задач, которую мы ставили перед собой было включение Полины в пропедевтическую групповую работу, так как социальная адаптация ребенка – неотъемлемый элемент социализации ребенка в общество и именно в группе имеются возможности для стимуляции коммуникации ребенка с другими детьми и организации общих игр.

Групповое занятие позволяет создать определенные ситуации, в которых ребенку необходимо подстраивать свое поведение в соответствии с поведением и потребностями других участников группы.

По завершению реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения формирования навыков речевой коммуникации у ребенка с расстройствами аутистического спектра, нами была проведена контрольная диагностика.

Контрольная диагностика была осуществлена посредством адаптированного опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», который мы использовали, проводя входную диагностику.

В результате обработки результатов контрольной диагностики уровня формирования навыков речевой коммуникации нами был проведен сравнительный анализ результатов диагностики на начало и конец учебного года. Количественные результаты сравнительного анализа наглядно представлены в протоколе и на диаграмме (Приложение 3).

В результате коррекционной работы у Полины Ш. повысились показатели по блокам: «Навыки обращения с просьбой» на 16,7%, «Навыки привлечения внимания и запроса информации» на 21%, «Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них» на 28,5%, «Диалоговые навыки» увеличились на 37,5%, «Навыки социального поведения» на 21,5%, «Навыки называния комментирования и описания» на 15%.

Особо значимым результатом для нас является то, что увеличились показатели, которые были определены приоритетными по результатам входной диагностики по областям «Навыки привлечения внимания и запроса информации», «Диалоговые навыки», «Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них». Мы сделали вывод, что работу следует продолжить по данным направлениям в том же объеме, включая Полину в пропедевтическую группу сверстников с целью социальной адаптации.

Качественные результаты: Полина стала чаще озвучивать просьбу о выполнении мотивационной деятельности, особо хочется отметить, что девочка начала просить игрушку или предмет, который находится не только в поле ее зрения, но и в другом помещении. При желании взять игрушку или интересующий предмет девочка стала чаще использовать речь.

В большинстве случаев Полина может поприветствовать и попрощаться со знакомыми ей людьми, чаще стала употреблять местоимение «мой», «моя», у девочки появилась способность комментировать собственные действия и действия окружающих.

Ребенок чаще стал обращаться с просьбами, использовать слово «нет» в качестве отказа. С подсказкой взрослого Полина может сформулировать вопросы типа «Когда...? «Где...?». Нежелательное поведение проявляется у Полины реже.

Стали наблюдаться спонтанные желания вступить в игру со сверстниками на групповых музыкальных занятиях, проводимых музыкальным руководителем в ДОУ.

Таким образом, реализация разработанной нами индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с РАС, предполагающей формирование навыков речевой коммуникации на музыкальных занятиях, обеспечила увеличение общих показателей уровня сформированности навыков речевой коммуникации,

наблюдается положительная тенденция по всем направлениям работы, достигнуты планируемые результаты индивидуальной программы.

Мы можем сделать вывод о том, что разработанная нами индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС на музыкальных занятиях является эффективной и может использоваться в дошкольных образовательных организациях.

#### Выводы по второй главе

Формирование навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС является одной из первостепенных задач при реализации программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС, так как уровень развития навыков речевой коммуникации напрямую влияет на возможность его коммуникации со сверстниками и взрослыми, его возможность интегрироваться в сферы дошкольного и школьного образования, процесс социализации ребенка в общество.

На базе МБОУ «Школа-интернат № 4, города Челябинска», дошкольного отделения нами было проведено исследование навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС, в результате которого были выявлены актуальные уровни развития навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС в количестве трех детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и РАС разной степени тяжести.

С целью выявления уровня сформированности навыков речевой коммуникации старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра мы использовали опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», который позволил нам: оценить уровень развития навыков речевой коммуникации детей и выбрать в качестве цели обучения именно те навыки, которые не сформированы или сформированы частично.

По итогам обследования уровня развития навыков речевой коммуникации была разработана и апробирована индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения ребенка старшего дошкольного возраста с РАС, целью которой является формирование навыков речевой коммуникации у ребенка старшего дошкольного возраста с РАС на музыкальных занятиях.

В ходе апробации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения был реализован план по проведению коррекционно-развивающих занятий с использованием приемов и средств музыкальной деятельности, проведена контрольная диагностика. В результате апробации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с РАС, предполагающей формирование навыков речевой коммуникации на музыкальных занятиях, обеспечила увеличение общих показателей уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в процессе ее реализации наблюдается положительная тенденция по всем направлениям работы, нами достигнуты планируемые результаты индивидуальной программы.

Мы можем сделать вывод о том, что разработанная программа психолого-педагогического сопровождения формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС на музыкальных занятиях является эффективной и подходящей для использования в дошкольных образовательных организациях.

## Заключение

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации индивидуальной программы по формированию навыков речевой коммуникации детей с расстройством аутистического спектра на музыкальных занятиях.

Для достижения цели был решен ряд задач: изучить и проанализировать литературу по вопросам исследования, изучить и проанализировать состояние формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС, разработать индивидуальную программу формирования навыков речевой коммуникации ребенка старшего дошкольного возраста с РАС на музыкальных занятиях в процессе психолого-педагогического сопровождения.

В рамках решения первой задачи было осуществлено исследование психолого-педагогической литературы с целью определения ключевых понятий исследования. В результате нами охарактеризованы следующие понятия: «навыки речевой коммуникации», «расстройства аутистического спектра», «психолого-педагогическое сопровождение».

Мы провели сравнительный анализ и описали процесс становления навыков речевой коммуникации у детей в онтогенезе и у детей с аутистическими расстройствами и обнаружили, что эти процессы имеют значительные различия, мы определили специфические особенности формирования речевого развития у детей с РАС.

Мы описали роль методов, способов и средств музыкальной деятельности в психолого-педагогическом сопровождении и обосновали необходимость использования индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с РАС при формировании навыков речевой коммуникации на музыкальных занятиях.



Для решения второй задачи мы изучили и проанализировали состояние формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС, в результате которого были выявлены актуальные уровни развития навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС в количестве трех детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и РАС. С целью выявления уровня сформированности навыков речевой коммуникации старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра мы использовали опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», который позволил нам: оценить уровень развития навыков речевой коммуникации детей и выбрать в качестве цели обучения именно те навыки, которые не сформированы или сформированные частично.

Результаты проведенной диагностики актуального уровня развития навыков речевой коммуникации детей с РАС показали не высокий уровень потребности и способности к коммуникации, которое проявляется в избегании контактов, отставании в развитии речи, неспособности или невозможности инициировать диалог, поддержать разговор, отсутствие диалоговых форм взаимодействия, также отмечаются сложности в понимании людей, трудности адекватного самовыражения, передачи информации, затруднения в процессе поддержания взаимодействия со сверстниками и взрослыми. У детей по результатам диагностики выявлены те или иные трудности в следующих блоках: навыки привлечения внимания и запроса информации, навыки обращения с просьбой, навыки называния, комментирования и описания действий или предметов, навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них, навыки социального поведения, диалоговые навыки. В ходе решения третьей задачи нами была разработана индивидуальная программа формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения, включающая в себя перечень приоритетных задач, методов и способов формирования навыков речевой

коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с РАС, адаптированных для применения в процессе психолого-педагогического сопровождения на музыкальном занятии.

В ходе апробации индивидуальной программы формирования навыков речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с РАС на музыкальных занятиях в процессе психолого-педагогического сопровождения был реализован план по проведению коррекционно-развивающих занятий с использованием приемов и средств музыкальной деятельности, проведена контрольная диагностика.

Анализ результатов апробации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с РАС, предполагающей формирование навыков речевой коммуникации на музыкальных занятиях показал, что реализация индивидуальной программы обеспечила увеличение общих показателей уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в процессе ее реализации наблюдается положительная тенденция по всем направлениям работы, нами достигнуты планируемые результаты индивидуальной программы. Следует также отметить, что некоторые направления работы требуют большего объема индивидуальной и групповой работы в пропедевтической группе.

Мы можем сделать вывод о том, что разработанная программа психолого-педагогического сопровождения формирования навыков речевой коммуникации старших дошкольников с РАС на музыкальных занятиях является эффективной и подходящей для использования в дошкольных образовательных организациях.

## Список использованных источников

1. Алвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом [Текст] / Джульетта Алвин. – Москва : Теревинф, 2008. – 208 с.
2. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных проектов: Библиотека: [сайт] [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html)
3. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокурина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002.
4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
5. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием [Текст] / Елена Баенская. – Москва : Теревинф, 2009. – 112 с.
6. Баенская, Е. Р. Мы: общение и игра взрослого с младенцем: Книга для родителей [Текст] / Е. Р. Баенская, Ю. А. Разенкова, И. А. Выродова. – Москва : Полиграф сервис, 2002. – 132с.
7. Бардиер, Г. Я хочу: психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей [Текст] / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – СПб.: Стройлеспечать, 1996. – 90 с.
8. Башина, В. М. Аутизм в детском возрасте [Текст] / Вера Башина. – Москва : Экзамен, 2007. – 67 с.
9. Бехтерев, В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства [Текст] / Владимир Бехтерев. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 416 с.

10. Битова, А. Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы [Текст] / Анна Битова. – Москва : Теревинф, 2008. – 158 с.
11. Битова, А. Л. Опыт проведения музыкальной терапии для коррекции сенсомоторной алалии [Текст] / А.Л. Битова, И. С. Константинова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – Вып. 6-7. – Москва : Теревинф, 2009. – С. 99 - 109 с.
12. Битянова, М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы [Текст] / Марина Битянова. – Москва : Совершенство, 2000. – 298 с.
13. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / Ольга Богдашина. – Донецк : Лебедь, 1999. – 112 с.
14. Бородина, Л. Г., Типология отклоняющегося развития: варианты аутистических расстройств [Текст]: под общей редакцией М.М. Семаго / Л.Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Москва : Генезис, 2020. – 368 с.
15. Брусиловский, Л. С. Музыкотерапия [Текст] / Лев Брусиловский. – Тверь : Медицина, 1979. – 275 с.
16. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика [Текст] : издание 4 – переработанное и дополненное / Анна Буренина. – СПб.: Петербургский центр творческой педагогики «Аничков мост», 2015. – 196 с.
17. Виноградова, К. Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра / Наталья Виноградова // Аутизм и нарушения развития. 2015. № 2 (47). с. 17– 28.
18. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Педагогика-пресс, 1996. – 536 с.
19. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т. [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Педагогика, – 1984. – 387 с.
20. Выготский, Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Лабиринт, – 1997. – 416 с.

21. Выготский, Л. С. Психология и педагогика внимания [Текст] / Лев Выготский/ под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – Москва : ЧеРо, – 2001. – С. 53 - 76 с.
22. Выродова, И. А. Музыкальные игры для самых маленьких: книга для родителей [Текст] / Ирина Выродова. – Москва : Школьная пресса, 2007. – 160 с.
23. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва : Инноватор, 1995 – С. 58–64. (Новые ценности образования / ред. Н. Б. Крылова; Вып. 3).
24. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация [Текст] / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина — Москва : Инфра-М, 2008 — 272 с.
25. Горячева, Т. Г. Расстройства аутистического спектра у детей [Текст] : Учебно - методическое пособие / Т. Г. Горячева, Ю. В. Никитина. – Москва : Генезис, 2018. – 168 с.
26. Гудкин, Д. Пой, играй, танцуй! Введение в орф-педагогiku [Текст] / Даг Гудкин. – Москва : Классика XXI века, 2013. – 256 с.
27. Декер - Фойгт, Г.-Г. Введение в музыкотерапию [Текст] / Ганс - Гельмут Декер - Фойгт. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 208 с.
28. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / Ольга Никольская. – Москва : Теревинф, 2005. – 224 с.
29. Детский аутизм: Хрестоматия [Текст] : учеб. пособие для студ. высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Составитель Л. М. Шипицына. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. - 368 с.
30. Замских, Х.С. История олигофренопедагогики [Текст] / Хананий Замских. – Москва : Просвещение, 1980. – 398 с.

31. Захарова, И. Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр [Текст] / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – Москва : Теревинф, 2018. – 152 с.
32. Исаев, Д. Н. Об органической основе некоторых шизоидных и аутистических психопатий // Актуальные вопросы клинической психопатологии и лечения психических заболеваний/ под ред. С. С. Мнухина – Ленинград : Медицина, 1969.
33. Каган, В. Е. Аутизм у детей [Текст] / Виктор Каган. – Ленинград : Медицина, 1981. – 223 с.
34. Каган, В. Е. Преодоление: неконтактный ребенок в семье [Текст] / Виктор Каган. – Санкт-Петербург, 1996 – 160 с.
35. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества [Текст] / Елена Казакова. – Санкт-Петербург, 1995 – 186 с.
36. Кисилева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми [Текст]: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / Марина Кисилева. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 160 с.: ил.
37. Константинова, И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком [Текст] : Издание 3 – е исправленное и дополненное / Ирина Константинова – Москва : Теревинф, 2018. – 392 с.
38. Котышева, Е. Н. Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста [Текст] / Елена Котышева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 192 с.: ил.
39. Лебединская, К. С. Дети с нарушением общения [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др. – Москва : Просвещение, 1989. – 95 с.
40. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. — Москва : Просвещение, 1991. – 53 с.

41. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / Виктор Лебединский. - Москва : Академия, 2003. – 149 с.
42. Лебединский, В. В., Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва : МГУ, 1990. – 197 с.
43. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / Ирина Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 160 с.
44. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / Алексей Леонтьев.– 3-е изд. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с.
45. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Мая Лисина; под ред. А. Г. Ружской. – Москва : Институт практической психологии, Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.
46. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Мая Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с.
47. Листунова, О.Г. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения // Молодой ученый. 2016. № 24. С. 471–475.
48. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm>.
49. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / Ирина Мамайчук. – Москва : Речь, 2007. – 288 с.
50. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста [Текст] / Ю. В. Микадзе. – Москва : Речь, 2008. – 165 с.
51. Миланов, С.В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы [Текст] / Сергей Миланов. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 189 с.

52. Морозов, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Сергей Морозов. – Москва : Владос, 2007. – 176 с.
53. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма [Текст] / Ольга Никольская. – Москва : Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
54. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение [Текст] / Ольга Никольская. – Москва : МГППУ, 2008. – 464 с.
55. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг – Москва : Теревинф, 2007. – 380 с.
56. Никольская, О. С. Психологическая классификация детского аутизма [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – №18. – 2014.
57. Никольская, О. С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – №18. – 2014.
58. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей [Текст] / Лариса Нуриева. – Москва : Теревинф, 2003. – 129 с.
59. Привалова, С. Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие [Текст] / Светлана Привалова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 203 с.
60. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] / Составитель Е. А. Калмыкова – Курск : Курский государственный университет, 2007. – 121 с.



61. Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие: учебное пособие [Текст] / М. М. Семаго., О. Ю. Чиркова. – Москва : Генезис, 2011. – 290 с.
62. Сухарева, Г. Е. Шизоидные психопатии в детском возрасте [Текст] / Г. Е. Сухарева // Вопросы педологии и детской психоневрологии. 1925. С. 157-187.
63. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / А.В. Хаустов // Дефектология. – 2004. - №4. – С. 69–74.
64. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков детей с аутизмом в зарубежной литературе [Текст] / А. В. Хаустов // Дети с проблемами в развитии. – 2005. – №1. – С. 29–30.
65. Хаустов, А. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с детским аутизмом [Текст] / А. В. Хаустов // Практическая психология и логопедия. – 2005. – №5-6 (16,17). – С. 9–15.
66. Хаустов, А. В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2005. – № 4. – С. 34–40.
67. Хаустов, А. В. Опыт организации работы специализированного центра для детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Хаустов, В. Н. Касаткин // Детский аутизм: исследования и практика. – Москва : РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 7–23.
68. Хаустов, А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями [Текст] / Артур Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – Москва : РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 208–235
69. Хаустов, А. В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникативных навыков у детей с

расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – №1. – С. 1–13.

70. Цунами детского аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь / под. ред. А. П. Чуприкова. – Москва : Гнозис, 2017. – 392 с.

71. Чурекова, Т. М. Возрастная психология [Текст] /Т. М. Чурекова, Д. Ф. Ахмерова, Ю. Ю. Моисеенко. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2011. – 99 с.

72. Rutter M. Autism and pervasive developmental disorders: concepts and diagnostic issues /M. Rutter, E. Schopler // Journal of autism and developmental disorders. 1987. Vol. 17. Pp. 159–186.

73. Frith U. Autism: explaining the enigma / Uta Frith. Oxford, UK: Blackwell, 1989. – 200 с.

74. Wing L. The autistic spectrum / Lora Wing. London: Constable, 1996. – 578 с.

75. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact [Electronic resource] // Nervous

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»

Опросник разработан на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) и представляет собой таблицу, состоящую из четырех колонок: диагностируемое умение или навык, баллы на начало и на конец года и комментарии (примечания, которые появляются по ходу диагностики). Опросник представлен ниже в Таблице 1.

Таблица 1 – Опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»

Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра			
Умение/навык	Баллы на начало года	Баллы на конец года	Комментарии
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<b>Умение выразить просьбы/требования</b>			
Просьба повторения понравившегося действия			
Просьба одного из предметов в ситуации выбора			
Просьба поесть/попить			
Требование выполнения любимой деятельности			
Просьба о помощи			
<b>Выражение социальной ответной реакции</b>			
Отклик на свое имя			
Выражение отказа от предложенного предмета/деятельности			
Ответ на приветствия других людей			
Выражение согласия			
Ответ на личные вопросы			
<b>Умение называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события</b>			
Умение давать комментарии в ответ на неожиданные события			
Умение называть различные предметы			

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Умение называть различных персонажей из сказок и мультфильмов			
Определение принадлежности собственных вещей (мой)			
Умение называть знакомых людей по имени			
Умение комментировать действия, сообщение информации о действиях			
Описание местонахождения предметов, людей			
Описание свойств предметов			
Описание прошлых событий			
Описание будущих событий			
Умения привлекать внимание и задать вопросы			
Умение привлекать внимание другого человека			
Умение задать вопросы о предмете			
Умение задать вопросы о другом человеке			
Умение задать вопросы о действиях			
Умение задать общий вопрос, требующие ответа да/нет			
Умение задать вопрос о местонахождении предметов			
Умение задать вопросы, связанные с понятием времени			
Умения выражать эмоции, чувства; сообщать о них			
Умение выражать радость, сообщать о ней			
Умение выражать грусть, сообщать о ней			
Умение выражать страх, сообщать о нем			
Умение выражения гнева			
Умение сообщать о боли			
Сообщение об усталости			
Умение выразить удовольствие/неудовольство			
Сформированность социального поведения			
Просьба о повторении социальной игры			
Просьба поиграть вместе			
Выражение вежливости			

*Продолжение таблицы 1*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Умение поделиться чем-либо с другим человеком			
Выражение чувства привязанности			
Умение оказывать помощь, когда ее просят			
Умение утешить другого человека			
<b>Сформированность диалоговых навыков</b>			
Умение инициации диалога, обращаясь к человеку по имени			
Умение инициации диалога, используя стандартные фразы			
Умение завершения диалога, используя стандартные фразы			
Умение поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником			
Умение поддержать диалог, организованный собеседником			
Умение поддержать диалог на определенную тему			
Умение поддержать диалог в различных социальных ситуациях			
Умение соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)			

В зависимости от сформированности навыка в столбец «баллы» выставляется соответствующая оценка:

«0» – навык не сформирован. Ребенок никогда не использует данный коммуникативный навык.

«1» – навык сформирован частично. Ребенок иногда использует данный коммуникативный навык. (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично – только с подсказкой.

«2» – навык сформирован полностью. Ребенок всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях – в разных местах с разными людьми.

В соответствии с полученными оценками, формируется общий балл, который и будет соответствовать уровню развития коммуникативных навыков. Уровни развития так же подробно описаны А.В. Хаустовым [68]:

Низкий уровень включает следующие навыки: умение выражать просьбы/требования, отказ, согласие, реагировать на свое имя, отвечать на приветствия и простые вопросы, привлекать внимание окружающих людей, адекватно выражать собственные эмоции (с помощью мимики и жестов).

Средний уровень – формирование умения называть различные предметы, знакомых людей (по имени), персонажей из книг, фильмов; описывать действия и местонахождение предметов; определять принадлежность собственных вещей; отвечать и задавать простые вопросы: «Что?», «Кто?», «Что делает?», «Где?»; адекватно выражать собственные эмоции.

Высокий уровень предполагает формирование наиболее сложных навыков – умение описывать свойства, прошедшие и будущие события, умение задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»); формирование умения сообщать о собственных эмоциях и чувствах (в разных местах, с разными людьми).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Протоколы входной диагностики исследуемых

Протокол обследования Алексея П. представлен в Таблице 2.1

Таблица 2.1 – Протокол обследования Алексея П

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
1	2	3	4
<b>Навык обращения с просьбой</b>			
1	Просьба о повторе понравившегося действия	1	Иногда может сказать «ещё хочешь», или назвать действие, редко формулирует просьбу правильно без подсказки
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	1	Если выбор будет из двух мотивационных предметов, ребёнок иногда может назвать сначала один предмет, потом другой и начать проявлять нежелательное поведение
3	Просьба о еде, воде	1	Может просить, нуждается в подсказке
4	Просьба о предмете, игрушке	1	Не всегда просит предметы, отсутствующие в поле видимости. Иногда берёт предметы без разрешения
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1	Иногда пытается начать деятельность без разрешения
6	Просьба о помощи	1	Использует в основном дома, с родными
Сумма баллов / Максимальная сумма		6/12	Уровень сформированности навыков 50%
<b>Навыки социальной ответной реакции</b>			
1	Отклик на собственное имя	2	
2	Отказ от предложенного предмета или деятельности	1	Иногда использует для данной цели нежелательное поведение
3	Ответ на приветствие	1	Практически всегда нужна подсказка
4	Выражение согласия	2	
5	Ответы на вопросы о себе	1	Правильно называет имя, фамилию называет в женском роде, возраст может назвать неправильно
Сумма баллов / Максимальная сумма		7/10	Уровень сформированности навыков 70%
<b>Навыки называния, комментирования и описания</b>			
1	Комментирование неожиданных событий	1	Комментирует редко, интересующие его события

Продолжение таблицы 2.1

1	2	3	4
2	Наименование предметов	2	Наименование предметов знает, использует в речи но словарный запас ограничен
3	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	1	Наименовывает с подсказкой взрослого
4	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	1	Вместо «мой» говорит «Алешин», для правильного ответа почти всегда требуется подсказка
5	Называние имени знакомых людей	2	Называет знакомых людей по имени
6	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	1	Комментируя собственные действия, чаще говорит о себе в 3 лице («Алеша рисует»), правильный ответ формулирует с подсказкой
7	Описание местонахождения предметов, людей	2	Может описывать, называть предметы, людей
8	Описание свойств предметов	1	Может описывать свойства, но требуется помощь педагога
9	Описание прошедших событий	1	Чаще всего требуется подсказка
10	Описание будущих событий	1	Чаще всего требуется подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		13/20	Уровень сформированности навыков 65%
Навыки привлечения внимания и запроса информации			
1	Умение привлекать внимание другого человека	1	Для вербального обращения иногда требуется подсказка
2	Вопросы о предмете («Что?»)	1	Для формулирования вопроса требуется подсказка взрослого
3	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	1	Для формулирования вопроса требуется подсказка взрослого
4	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)	1	Для формулирования вопроса требуется подсказка взрослого
5	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	2	Дает ответы на вопросы, требующие ответы «да» или «нет»
6	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)	1	Для формулирования вопроса требуется подсказка взрослого
7	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда...?»)	0	Испытывает значительные трудности при формулировке вопросов, связанных с понятием времени
Сумма баллов / Максимальная сумма		7/14	Уровень сформированности навыков 50%



Продолжение таблицы 2.1

1	2	3	4
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
1	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)	1	Понимает эмоцию, но не называет относительно себя. На картинке может нарисовать, показать весёлого человечка. Смеётся, улыбается, когда весело
2	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	1	Понимает эмоцию, но не называет относительно себя. На картинке может нарисовать, показать грустного человечка
3	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	1	Для выражения страха прибегает к нежелательному поведению
4	Выражение гнева, сообщение о гнев («сердитый», «сердится»)	0	Для выражения гнева прибегает к нежелательному поведению
5	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	1	Понимает это чувство, но не называет относительно себя. Может приложить руку взрослого к своей голове, если она болит
6	Сообщение об усталости («Устал»)	0	Понимает это чувство, но не называет относительно себя
7	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/14	Уровень сформированности навыков 35,7%
Навыки социального поведения			
1	Просьба о повторении социальной игры	1	Чаще всего необходима подсказка
2	Просьба поиграть вместе	0	Сам не инициирует игру, не может предложить поиграть вместе
3	Выражение вежливости	1	Необходима подсказка взрослого
4	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	1	Необходима подсказка взрослого
5	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	Может выражать чувства привязанности с родным и хорошо знакомым взрослым
6	Оказывает помощь, когда попросят	2	При запросе помощи оказывает откликается
7	Умеет утешить другого человека	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		8/14	Уровень сформированности навыков 57%
Диалоговые навыки			
1	Умеет инициировать диалог	1	Необходима подсказка взрослого

Продолжение таблицы 2.1

1	2	3	4
2	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	1	Необходима подсказка взрослого
3	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Необходима подсказка взрослого
4	Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником	0	Испытывает значительные трудности при передаче информации
5	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	1	Необходима подсказка взрослого
6	Умеет поддержать диалог на определенную тему	1	Нуждается в помощи со стороны взрослого
7	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях	1	Нуждается в помощи со стороны взрослого
8	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	1	Нуждается в помощи со стороны взрослого
Сумма баллов / Максимальная сумма		7/16	Уровень сформированности навыков 43,75%
Общая сумма баллов		53/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 53%

Протокол обследования Родиона П. представлен в Таблице 2.2

Таблица 2.2 – Протокол обследования Родиона П.

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
1	2	3	4
Навык обращения с просьбой			
1	Просьба о повторе понравившегося действия	1	Иногда может сказать «ещё хочешь», или назвать действие, редко формулирует просьбу правильно без подсказки
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	2	Если выбор будет из двух мотивационных предметов, ребёнок иногда может назвать сначала один предмет, потом другой и начать проявлять нежелательное поведение
3	Просьба о еде, воде	2	Может обратиться с просьбой о еде или питье
4	Просьба о предмете, игрушке	1	Не всегда просит предметы, отсутствующие в поле видимости. Иногда берёт предметы без разрешения
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1	Иногда пытается начать деятельность без разрешения
6	Просьба о помощи	2	Может обратиться с просьбой о помощи если у него что то болит
Сумма баллов / Максимальная сумма		9/12	Уровень сформированности навыков 75%
Навыки социальной ответной реакции			
1	Отклик на собственное имя	2	Откликается на имя
2	Отказ от предложенного предмета или деятельности	1	Иногда использует для данной цели нежелательное поведение
3	Ответ на приветствие	1	Практически всегда нужна подсказка
4	Выражение согласия	2	Выражает вербально согласие
5	Ответы на вопросы о себе	1	Правильно называет имя, фамилию называет в женском роде, возраст может назвать неправильно
Сумма баллов / Максимальная сумма		7/10	Уровень сформированности навыков 70%
Навыки называния, комментирования и описания			
1	Комментирование неожиданных событий	1	Комментирует редко, интересующие его события
2	Наименование предметов	2	Наименование предметам дает

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3	4
3	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	2	Может назвать персонажей мультфильмов
4	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	1	Вместо «мой» говорит «Родиона», для правильного ответа почти всегда требуется подсказка
5	Называние имени знакомых людей	2	Называет по имени
6	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	1	Комментируя собственные действия, чаще говорит о себе в 3 лице (Родион играет»), правильный ответ формулирует с подсказкой
7	Описание местонахождения предметов, людей	2	Может описать людей, предметы
8	Описание свойств предметов	2	Описание свойств предметов дает
9	Описание прошедших событий	1	Чаще всего требуется подсказка
10	Описание будущих событий	1	Чаще всего требуется подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		15/20	Уровень сформированности навыков 75%
Навыки привлечения внимания и запроса информации			
1	Умение привлекать внимание другого человека	1	Для вербального обращения иногда требуется подсказка
2	Вопросы о предмете («Что ...?»)	1	Для формулирования вопроса требуется подсказка взрослого
3	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	1	Для формулирования вопроса требуется подсказка взрослого
4	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)	0	Для формулирования вопроса требуется подсказка взрослого
5	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	1	Дает ответы на вопросы, требующие ответы «да» или «нет»
6	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)	0	Испытывает значительные трудности при формулировке вопросов о местонахождении
7	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)	0	Испытывает значительные трудности при формулировке вопросов, связанных с понятием времени
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/14	Уровень сформированности навыков 28%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3	4
1	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)	1	Понимает эмоцию, но не называет относительно себя. На картинке может нарисовать, показать весёлого человечка. Смеётся, улыбается, когда весело
2	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	1	Понимает эмоцию, но не называет относительно себя. На картинке может нарисовать, показать грустного человечка
3	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	1	Прибегает к нежелательному поведению
4	Выражение гнева, сообщения о гнев («сердитый», «сердится»)	1	Прибегает к нежелательному поведению
5	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	1	Понимает это чувство, но не называет относительно себя. Может приложить руку взрослого к своей голове, если она болит
6	Сообщение об усталости («Устал»)	0	
7	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		6/14	Уровень сформированности навыков 42,8%
Навыки социального поведения			
1	Просьба о повторении социальной игры	1	Чаще всего необходима подсказка
2	Просьба поиграть вместе	0	Не инициирует самостоятельно совместную игровую деятельность
3	Выражение вежливости	1	Необходима подсказка
4	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	1	Необходима подсказка
5	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	Выражает
6	Оказывает помощь, когда попросят	2	Помощь по запросу оказывает
7	Умеет утешить другого человека	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		8/14	Уровень сформированности навыков 57%
Диалоговые навыки			
1	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	2	Необходима подсказка
2	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	0	Не инициирует диалог, используя стандартные фразы

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3	4
3	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Необходима подсказка
4	Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником	0	Не умеет поддерживать диалог, не делится информацией с собеседником
5	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	1	При осуществлении помощи взрослым может поддержать диалог, организованный собеседником
6	Умеет поддержать диалог на определенную тему	1	При осуществлении помощи взрослым может поддержать диалог на определенную тему
7	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях	1	При осуществлении помощи взрослым может поддержать диалог на определенную тему
8	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	1	При осуществлении помощи взрослым может соблюдать правила
Сумма баллов / Максимальная сумма		7/16	Уровень сформированности навыков 43,7%
Общая сумма баллов		56/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 56%

Протокол обследования Полины Ш. представлен в Таблице 2.3

Таблица 2.3 – Протокол обследования Полины Ш.

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
1	2	3	4
Навык обращения с просьбой			
1	Просьба о повторе понравившегося действия	0	Не формулирует просьбу о повторе понравившегося действия
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	1	С подсказкой может выбрать один предмет из двух предложенных
3	Просьба о еде, воде	1	Не всегда просит или не формулирует просьбу правильно (выкрикивает)
4	Просьба о предмете, игрушке	1	Не просит предметы, отсутствующие в поле видимости. Может брать предметы без разрешения
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1	Иногда пытается начать деятельность без разрешения
6	Просьба о помощи	0	Не может попросить о помощи если что то болит
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/12	Уровень сформированности навыков 33,3%
Навыки социальной ответной реакции			
1	Отклик на собственное имя	1	Не всегда откликается на имя, может не отзываться, если занята выполнением мотивационной деятельностью
2	Отказ от предложенного предмета или деятельности	1	Часто использует для данной цели нежелательное поведение
3	Ответ на приветствие	1	Иногда нужна подсказка
4	Выражение согласия	1	Иногда нужна подсказка
5	Ответы на вопросы о себе	1	Называет имя, может затрудниться в назывании возраста
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/10	Уровень сформированности навыков 50%
Навыки называния, комментирования и описания			

Продолжение таблицы 2.3

1	2	3	4
1	Комментирование неожиданных событий	0	Не комментирует
2	Наименование предметов	1	Низкий уровень активного словарного запаса, всегда необходима подсказка
3	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	1	Только с подсказкой
4	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	0	Не называет
5	Называние имени знакомых людей	1	Только близких родственников
6	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	0	Не комментирует действия или события
7	Описание местонахождения предметов, людей	1	Не может описать местонахождение предметов, людей самостоятельно, требуется помощь взрослого
8	Описание свойств предметов	1	Для описания свойств предметов необходима подсказка
9	Описание прошедших событий	0	Не описывает прошедшие события
10	Описание будущих событий	0	Не описывает будущие события
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/20	Уровень сформированности навыков 25%
Навыки привлечения внимания и запроса информации			
1	Умение привлекать внимание другого человека	1	Для вербального обращения иногда требуется подсказка
2	Вопросы о предмете («Что ...?»)	1	Требуется подсказка
3	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	0	Вопросов о другом человеке не формулирует
4	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)	0	Вопросов о действиях людей или игрушек не формулирует
5	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	1	Требуется подсказка взрослого
6	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)	0	Вопросов о действиях людей или игрушек не формулирует



Продолжение таблицы 2.3

1	2	3	4
7	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)	0	Вопросов о действиях людей или игрушек не формулирует
Сумма баллов / Максимальная сумма		3/14	Уровень сформированности навыков 21,4%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
1	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)	1	Может улыбаться. Смеется очень редко
2	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	1	Необходима помощь взрослого
3	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	0	
4	Выражение гнева, сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)	0	Прибегает к нежелательному поведению
5	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	1	Может назвать часть тела, которая болит, показать, но только с подсказкой
6	Сообщение об усталости («Устал»)	0	Прибегает к нежелательному поведению (крик, плач)
7	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	1	Необходима помощь взрослого
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/14	Уровень сформированности навыков 28,5%
Навыки социального поведения			
1	Просьба о повторении социальной игры	1	Чаще всего необходима подсказка
2	Просьба поиграть вместе	0	Не используется ребенком
3	Выражение вежливости	1	Только с подсказкой
4	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	0	Умение не сформировано
5	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	1	Только с близкими родственниками
6	Оказывает помощь, когда попросят	1	Необходима помощь взрослого

Продолжение таблицы 2.3

1	2	3	4
7	Умеет утешить другого человека	0	Умение не сформировано
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/14	Уровень сформированности навыков 28,5%
Диалоговые навыки			
1	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	1	Необходима помощь взрослого
2	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	0	Умение не сформировано
3	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Необходима подсказка
4	Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником	0	Умение не сформировано
5	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	1	Необходима подсказка
6	Умеет поддержать диалог на определенную тему	0	Умение не сформировано
7	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях	0	Умение не сформировано
8	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	1	Необходима подсказка, на собеседника не смотрит, но старается слушать
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/16	Уровень сформированности навыков 25%
Общая сумма баллов		29/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 29%

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Количественные результаты сравнительного анализа на начало и конец  
учебного года представлены в Таблице 1

Таблица 1 – Протокол обследования на начало и конец года Полины

№ п/п	Навык	Баллы на начало года	Баллы на конец года	Комментарии
1	2	3	4	5
Навык обращения с просьбой				
1	Просьба о повторе понравившегося действия	0	1	Появились просьбы о повторе мотивационной деятельности, в некоторых случаях требуется помощь взрослого
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	1	1	Может выбрать и попросить понравившийся предмет из нескольких (более 2-х) предложенных, в некоторых случаях требуется помощь взрослого
3	Просьба о еде, воде	1	1	Чаще стала формулировать просьбу правильно, стала меньше выкрикивать
4	Просьба о предмете, игрушке	1	1	Стала просить мотивационные предметы, отсутствующие в поле зрения ребенка.
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1	1	Иногда пытается начать деятельность без разрешения
6	Просьба о помощи	0	1	С помощью педагога может попросить о помощи если что то болит
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/12	6/12	Уровень сформированности навыков 50%
Навыки социальной ответной реакции				

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
1	Отклик на собственное имя	1	2	Всегда откликается на имя, очень редко может не отзываться, если занята выполнением мотивационной деятельностью
2	Отказ от предложенного предмета или деятельности	1	1	Стала реже использовать для данной цели нежелательное поведение
3	Ответ на приветствие	1	2	Отвечает на приветствие
4	Выражение согласия	1	2	Выражает согласие вербально
5	Ответы на вопросы о себе	1	1	Называет имя, может затрудниться в назывании возраста
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/10	7/10	Уровень сформированности навыков 70%
Навыки называния, комментирования и описания				
1	Комментирование неожиданных событий	0	0	Не комментирует
2	Наименование предметов	0	1	Низкий уровень активного словарного запаса, всегда необходима подсказка
3	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	1	1	
4	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	0	1	Стала употреблять слова мой, моя, иногда требуется подсказка
5	Называние по имени знакомых людей	1	1	Только близких родственников, начала называть сверстников по именам, но не всегда и не всех
6	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	0	1	Может сообщить о действиях которые осуществляет, но чаще для этого требуется помощь педагога
7	Описание местонахождения предметов, людей	1	1	Необходима подсказка
8	Описание свойств предметов	1	1	Необходима подсказка

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
9	Описание прошедших событий	1	1	Необходима подсказка
10	Описание будущих событий	0	0	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/20	8/20	Уровень сформированности навыков 40%
Навыки привлечения внимания и запроса информации				
1	Умение привлекать внимание другого человека	1	2	Может вербально привлечь внимание, иногда требуется подсказка
2	Вопросы о предмете («Что ...?»)	1	1	Требуется подсказка
3	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	0	1	Требуется подсказка
4	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)	0	1	Требуется подсказка
5	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	1	2	Требуется подсказка
6	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)	0	0	Испытывает значительные трудности
7	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)	0	0	Испытывает значительные трудности
Сумма баллов / Максимальная сумма		3/14	7/14	Уровень сформированности навыков 42%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них				
1	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)	1	2	Может улыбаться. Смеется очень редко
2	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	1	1	Необходима подсказка
3	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	1	1	Необходима подсказка

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
4	Выражение гнева, сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)	1	1	Стала реже прибегать к нежелательному поведению
5	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	1	1	Может назвать часть тела, которая болит, показать
6	Сообщение об усталости («Устал»)	0	1	Реже стала прибегать к нежелательному поведению (крик, плач)
7	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	1	1	Необходима подсказка педагога
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/14	8/14	Уровень сформированности навыков 57%
Навыки социального поведения				
1	Просьба о повторении социальной игры	1	1	Чаще всего необходима подсказка
2	Просьба поиграть вместе	0	1	Стали наблюдаться спонтанные желания вступить в игру
3	Выражение вежливости	1	2	Стала чаще использовать вежливые слова в речи
4	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	0	1	При помощи педагога может поделиться
5	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	1	1	Необходима подсказка
6	Оказывает помощь, когда попросят	1	1	При помощи педагога может оказать помощь
7	Умеет утешить другого человека	0	0	
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/14	7/14	Уровень сформированности навыков 50%
Диалоговые навыки				
1	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	1	2	Умеет инициировать диалог, обращаясь по имени

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
2	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	0	1	Используя стандартные фразы может вступить в диалог, но требуется помощь педагога
3	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	1	Может попрощаться, иногда требуется помощь взрослого
4	Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником	0	1	Делает попытки поддержать диалог, иногда требуется помощь педагога
5	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	0	1	С помощью взрослого может поддержать диалог, организованный собеседником
6	Умеет поддержать диалог на определенную тему	0	1	С помощью взрослого может поддержать диалог на определенную тему
7	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях	0	1	С помощью взрослого может поддержать диалог на определенную тему
8	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	1	2	На собеседника старается смотреть, старается слушать
Сумма баллов / Максимальная сумма		4/16	10/16	Уровень сформированности навыков 62,5 %
Общая сумма баллов		29/100	49/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 49%