



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование коммуникативной деятельности у детей младшего школьного
возраста с расстройствами аутистического спектра**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
82,03% авторского текста

Работа рекомендована к защите

« » 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2

Карабекова Айгуль Канатовна

 Научный руководитель:

к. п. н., доцент,

Лапчинская Ирина Викторовна



Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	13
1.1 Общая характеристика расстройств аутистического спектра у Детей	13
1.2 Особенности формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра.....	24
1.3 Характеристика психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра.....	33
Выводы по 1 главе.....	46
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	48
2.1 Выявление уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	48
2.2 Содержание и апробация психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	69
2.3 Определение эффективности психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	79
Выводы по 2 главе.....	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. В настоящее время уже не оставляет сомнения тот факт, что детей с расстройствами аутистического спектра становится все больше (что подтверждается растущей с каждым годом статистикой). По данным главного управления реабилитационной службы и специального образования МО РФ, из 600 тысяч общего количества учащихся с отклонениями в развитии 60% составляют дети с умственной отсталостью.

Без специализированной помощи до 95-97% детей с расстройствами аутистического спектра становятся тяжелыми психическими инвалидами. Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом в целом нарушена грубо, и иным образом, не так как у других детей с ограниченными возможностями здоровья. В то же время, в случае раннего начала коррекционной работы с помощью адекватных методов, создания специальных условий, удается повысить уровень жизни ребенка с расстройствами аутистического спектра и его семьи, добиться существенного повышения уровня социальной адаптации и снижения процента инвалидизации детей.

Термин «расстройства аутистического спектра» был введен для обобщения целого ряда различных вариантов аутистических расстройств, в связи с неоднородностью проявления данного расстройства.

Расстройства аутистического спектра – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [77].

По Международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ-10) КЛАСС V Психические расстройства и расстройства поведения

(F00-F99) в разделе «Общие расстройства психологического характера», к которой органы и учреждения здравоохранения России осуществили переход статистического учета в 1999 году, к расстройствам аутистического спектра относятся: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, другое дезинтегративное расстройство детского возраста, гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями, синдром Аспергера, другие общие расстройства развития.

Проблемой нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра занимались целый ряд исследователей, такие как Е.Р.Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, L. Kanner и др., и, и все авторы подчеркивали, что одним из главных нарушений, препятствующих успешной адаптации детей, является нарушения в коммуникативной деятельности, выражающиеся в виде отставания или отсутствия экспрессивной речи, отсутствия целенаправленности и мотива к общению и ряда других специфических черт.

Многие психологи отечественной школы (Г.М. Андреева, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Ломов) считают, что общение – это, прежде всего, деятельность. М.И. Лисина интерпретирует общение как психологическую категорию и считает, что термин общение и коммуникативная деятельность идентичны.

М.И. Лисиной общение понимается как «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [43, с. 22]. Автором подчеркивается, «что общение не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах» [43, с. 22 - 23].

Нарушения в коммуникативной деятельности у детей с аутизмом носят различный характер и его тяжесть зависит от различных факторов.

У ребенка с аутизмом нарушено формирование всех форм довербального и вербального общения. Прежде всего, у него не формируется зрительный контакт, ребенок не смотрит в глаза взрослого.

На всех этапах развития ребенок с аутизмом в общении с окружающими не обращается к языку мимики и жестов, чтобы привлечь взрослого к совместному эмоциональному переживанию от увиденного, как это делают дети первого года жизни, а также дети с нарушениями слуха и речи (например, показывают пальцем на пробегающую собаку или играющих детей, одновременно поддерживая зрительный контакт с матерью).

Опыт показывает, что потребность в общении у таких детей существует – они тянутся к людям; проблема же состоит в том, что в психическом отношении они не выносливы, ранимы и тормозимы в контакте [7, с. 97].

К.С. Лебединская отмечала, что ранний детский аутизм – это патология нервной системы «... при которой затруднено формирование эмоциональных контактов ребенка с внешним миром и прежде всего с человеком. Отсутствие общения, возникающее с раннего детства, искажает ход всего психического развития ребенка, грубо препятствует его социальной адаптации. Без своевременной диагностики и адекватной клинико-психолого-педагогической коррекции значительная часть таких детей становится не обучаемой и не приспособленной к жизни в обществе. И, наоборот, при ранней диагностике, своевременном начале коррекции большинство аутичных детей можно подготовить к обучению, а нередко – и развивать их потенциальную одаренность в различных областях знаний» [29, с 60].

В связи с этим остро стоит вопрос о методах, методиках, приемах оказания коррекционной помощи при формировании общения у детей с расстройствами аутистического спектра.

Еще в 1989 г. Президиумом Российской Академии образования было принято решение, что ранний детский аутизм является особым нарушением психического развития, а его коррекция требует специальных методов и условий. Практически, в процессе коррекционной работы по формированию

коммуникативной деятельности, можно отметить недостаточность разработки диагностического материала, о недостаточности изучения, разработки психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра.

Анализ психолого-педагогических исследований по заявленной проблеме позволил нам выявить **противоречия** между:

– пристальным интересом специалистов к специфике развития детей с расстройствами аутистического спектра и организации целенаправленной помощи им и недостаточным владением педагогами и психологами методами и приемами оказания этой помощи;

– необходимостью целенаправленной работы по формированию коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра и недостаточностью разработанных психолого-педагогических условий их формирования.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования: каковы психолого-педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра? А также тема диссертации: «Формирование коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования – коммуникативная деятельность младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования состоит из предположения о том, что формирование коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра возможно при организации следующих психолого-педагогических условий:

1) организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, направленной на формирование коммуникативной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства;

2) создание особенной развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра;

3) организация психологического просвещения и взаимодействия всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра;

4) осуществление психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;

2. Выявить уровни сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра;

3. Выявить и экспериментально проверить психолого-педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теория поведенческого подхода Б.Ф. Скиннера;
- положения исследований о коммуникативной деятельности (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн);

– положения о эмоционально-уровневом подходе (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская);

– исследования по проблеме нарушений детей с расстройствами аутистического спектра (Е.Р.Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, L. Kanner и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Коммуникативная деятельность у младших школьников с расстройствами аутистического спектра представлена с учетом следующих критериев: развитие невербального компонента, развитие активной речи, навыки в моторной сфере, понимание речи, адекватное использование способа коммуникации.

Показатели оценки развития невербального компонента в коммуникативной деятельности включают в себя: установление зрительного контакта, использование невербальных средств (мимики, жестов, поз, взгляд), количество используемых жестов. Показатели оценки развития активной речи: наличие эхо-навыков, использование различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные), сформированность связной речи. Показатели оценки проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности у младших школьников: состояние крупной моторики, состояние мелкой моторики, состояние артикуляционной моторики. Показатели оценки понимания речи: количество слов пассивного словаря, понимание различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные), понимание фразовой речи (инструкций). Показатели оценки адекватного использования способа коммуникации включает в себя: проявление инициативы общения, установление и поддержание контакта, целенаправленность использования средств общения, адекватность эмоциональных реакций.

2. Создание особенной развивающей предметно-пространственной среды в школьном классе (использование визуальных стимулов), использование приемов поведенческой терапии (использование

мотивационных стимулов, метод «Отдельных проб»), специфически организованное взаимодействие с ребенком (использование одно-, двухсложных фраз, эмоциональная окрашенность речи, повторение инструкций с постепенным расширением их репертуара, комментирование действий ребенка) позволяют создать у младших школьников с расстройствами аутистического спектра мотивацию к общению, дать возможность проявлять инициативу, тем самым формировать целенаправленное общение, совершенствовать понимание речи, стимулировать речевую активность.

3. Комплекс игр и упражнений для младших школьников с расстройствами аутистического спектра, направленных на формирование коммуникативной деятельности, предполагает расширение активного и пассивного словаря детей, приобретение навыка целенаправленного адекватного использования вербальных и невербальных средств общения, улучшения состояния крупной, мелкой моторики как части навыков необходимой для формирования вербального и невербального компонента коммуникативной деятельности.

4. Систематическое проведение консультаций для родителей по различным вопросам формирования коммуникативной деятельности, организация взаимодействия специалистов способствует закреплению и быстрому приобретению навыков общения у детей с расстройствами аутистического спектра.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе:

– определены критерии и показатели для определения уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра;

– выявлены уровни сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра;

– предложены психолого-педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– определены критерии и показатели сформированности коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;

– дана содержательная характеристика уровням сформированности коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра;

– научно обоснованы психолого-педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования позволили сформулировать научно обоснованные рекомендации для педагогов образовательных организаций, а также для родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, по формированию коммуникативной деятельности у данной категории детей.

Материалы исследования могут быть использованы в процессе преподавания детской психологии, специальной психологии, коррекционной педагогики, а также в практике образовательных организаций.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности по проблеме формирования коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), беседа, наблюдение;

– методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования: Общественное Объединение «Реабилитационный центр для лиц с инвалидностью «Асыл арман». В исследовании принимало участие 10 школьников младшего школьного возраста с различными расстройствами аутистического спектра.

Этапы исследования: в осуществлении исследования можно выделить 3 этапа (с 2023 по 2025 гг.):

Первый этап – поисково-аналитический. В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный, включающий разработку и апробацию условий, направленных на формирование коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра; обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий. Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

Материалы исследования отражены в публикациях.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения. Основная часть работы изложена на 75 страницах машинописного текста, в число которых входит 3 рисунка и 12 таблиц. Список использованных источников содержит 92 наименования, приложения занимают 33 страницы.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Общая характеристика расстройств аутистического спектра у детей

Составляя картину общей характеристики расстройств аутистического спектра (далее – РАС) детей необходимо, прежде всего, рассмотреть историю понятия «аутизм», классификации детей с РАС, их диагностические критерии и клинические признаки, включающие общие симптомы.

История понятия такого нарушения как «аутизм» находит впервые свое упоминание в 18 веке. В то время еще не употребляли термин аутизм, но в медицинских исследованиях появляются описания людей, которые, вероятно, страдали аутизмом. Они были невербальными, характеризовались замкнутостью и выделялись необычайно хорошей памятью.

Одним из первых к проблеме людей с аутизмом подошел французский исследователь Дж. М. Итар, который на примере 12-летнего мальчика Виктора, жившего в лесах Аверона («дикий мальчик из Аверона»), описал это состояние, назвав его «интеллектуальным мутизмом». Он считал, что один из основных признаков аутизма – отсутствие или задержка речевого развития при сохранном интеллекте. В своей работе «Мутизм, вызванный поражением интеллектуальных функций» (1828г.) Итар обобщил результаты своих двадцати восьмилетних исследований, им впервые были описаны попытки реабилитации своего подопечного [16, с. 9].

Дж. М. Итар пришел к выводу, что дети с данными нарушениями асоциальны, они не устанавливают и не поддерживают дружеских отношений со сверстниками, взаимодействуют с окружающими для удовлетворения своих потребностей, проявляют значительные нарушения в развитии речи и языка. Он предложил разделить описанных им детей от детей с умственной отсталостью.

В 1911 году швейцарский психиатр Ойген Блейлер публикует работу «Раннее слабоумие или группа шизофрении», в которой он ввел в психиатрию два термина, «шизофрения» и «аутизм» (от греческого «autos» – «сам»). О.Блейлер считал, что аутизм как аффективное расстройство является одним из основных признаков шизофрении. Он назвал аутизмом погруженность в мир оторванных от реальности фантазий, вымыслов, грез, иллюзий, вплоть до бредового уровня.

Первое описание аутизма как синдрома было дано американским детским психиатром Лео Каннером в его статье «Аутистические нарушения аффективного контакта», опубликованной в 1943 году. Общеизвестно, что исследователь описал синдром как «крайнее одиночество». Все наблюдаемые им дети (их было 11, наблюдались с 1938 по 1943 годы) проявляли общие черты, основными из которых были чрезмерная изоляция, замкнутость, уход от каких-либо контактов с людьми, нарушения речевого развития и потребность в многократном повторении одних и тех же действий и однообразии. Кроме того, им было подчеркнуто, что описанные признаки становятся более выраженными в период 2-2,5 лет. Л. Каннер также отмечал, что данное расстройство напоминало шизофрению, но в отличие от последней такие состояния как замкнутость, уход в себя не нарастало со временем.

Л. Каннер пришел к заключению, что эти дети, «состояние которых разительно отличалось от состояний, описанных ранее» (Kanner, 1943), страдали синдромом, который он назвал, «ранний детский аутизм» [16, с. 15].

Автором были выделены основные общепризнанные критерии, опубликованные в статье «Ранний детский аутизм: 1943-1955», которые характеризуют и описывают состояние аутизма в его «классической» форме:

- 1) полное отсутствие аффективного контакта с другими людьми;
- 2) настойчивое стремление к сохранению однообразия в окружающей обстановке и повседневных действиях;
- 3) привязанность к предметам, постоянное верчение их в руках;
- 4) мутизм или речь, не предназначенная для коммуникации;

5) хороший познавательный потенциал, который проявляется в прекрасной памяти или выполнении проверочных тестов [16, с. 22].

Критерии Л. Каннера были и остаются актуальными по сей день, на их основе можно составить представление о сущности аутизма, они являются ориентирами для составления многих опросов и диагностик по проблеме аутизма.

Затем, в 1944 году австрийский педиатр Ганс Аспергер описал состояние аномального поведения группы подростков, при котором «аутистическое поведение сочеталось с хорошими способностями в отдельных областях знаний, искусства, которому были свойственны особое по-своему «творческое» отношение к языку, отсутствие юмора, неспособность сохранять дистанцию в отношениях с другими людьми, нарушения в двигательной сфере и сфере влечений» [51, с. 24].

Ганс Аспергер назвал такое нарушение «аутистическая психопатия». В то время оба исследователя Л. Каннер и Г. Аспергер описывали одно и то же состояние. Отличие в описании данного нарушения состояло в том, что Г. Аспергер не отмечал явных аномалий в развитии речи и понимании языка. Исследователи уже тогда отмечали, что выраженность отдельных признаков аутизма может сильно различаться.

В настоящее время «синдром Каннера» в основном применяется по отношению к низкофункциональным детям с аутизмом, а «синдром Аспергера» – к высокофункциональным аутистам. Классификация в данном случае в литературе приводится на основании такого критерия как уровень интеллекта.

С.А. Морозов подчеркивает, что «в настоящее время в России и за рубежом признано, что именно такую патологию впервые все же описала Г.Е. Сухарева в 1926г.» [51, с.24].

Работа Г.Е. Сухаревой, в то время осталась незамеченной, поэтому считается, что впервые описавший аутистическое расстройство в России в 1947г. является психиатр С.С. Мнухин. Он описал аутистическую

симптоматику в связи с органическим поражением головного мозга у детей. В нашей стране проблема аутизма рассматривалась сначала как медицинская, в русле явлений шизофренического круга. Однако, многие исследователи, в том числе и Г.Е. Сухарева в 1955 году отмечала, что при лечении аномалии развития в детском возрасте кроме медикаментозной терапии ребенок нуждается в коррекционно - педагогической работе. В связи с этим, аутизм стал рассматриваться как один из видов нарушения психического развития, требующего не только медикаментозного лечения, но, прежде всего, психолого-педагогической коррекции.

В 80-х годах XX века английский психиатр Лорна Уинг (L. Wing) по результатам своих исследований и учитывая характеристики Л. Каннера выделила главные признаки аутизма, на которые многие авторы опираются при определении аутизма. Это так называемая «триада Уинг»:

- качественные нарушения в сфере социального взаимодействия, включающие качественные нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации;
- нарушения процессов символизации (воображения);
- ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности [51, с. 20].

Рассматривать все три симптома нарушения необходимо только в тесной взаимосвязи друг с другом.

Важным, на наш взгляд, является необходимость раскрыть симптомы, входящие в «триаду» нарушений, а также основные нарушения в клинко-психологической структуре ребенка с РАС, которые влияют на его обучение и воспитание и которые необходимо обязательно учитывать при построении коррекционного процесса.

Качественные нарушения в сфере социального взаимодействия, включающие качественные нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации, является основным признаком при РАС. Большинство аутичных детей игнорируют присутствие взрослого при его активной

коммуникативной инициативе, нередко устремляя взгляд «сквозь» взрослого, не умеют использовать зрительный контакт для коммуникации. Коммуникативные нарушения при детском аутизме специфическим образом отражаются в речи. Часто произнесенные впервые слова не типичны для ребенка, часто первые фразы как бы «выскакивают» в эмоциональном состоянии, и могут затем больше никогда не повториться. Немалая часть аутичных детей вообще не пользуется речью, используя вокализацию, абрисы слов. Отмечается, что коррекционный процесс необходимо начинать именно с установления взаимодействия, эмоционального контакта, элементарной коммуникации – взаимодействия двоих. Нарушения в сфере коммуникации и речевом развитии ребенка с РАС нами будут рассмотрены подробнее далее.

Нарушения процессов символизации (воображения) является вторым диагностическим критерием расстройств аутистического спектра. Важным условием формирования навыка игры является способность к воображению. Воображение – это умение представить себе ситуацию, которая в данный момент не существует в реальности. При высокофункциональном аутизме при соответствующем обучении дети способны обучиться различным игровым действиям и это очень важная часть их обучающих программ, поскольку через игру ребенка с аутизмом можно научить правилам поведения и навыкам адекватного общения.

Последним диагностическим критерием расстройств аутистического спектра является ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.

Много было проведено исследований на тему выявления природы стереотипий, повторяющегося поведения детей с РАС. Стереотипии определяются как повторяющиеся, нефункциональные формы поведения и/или деятельности, проявляющиеся абсолютно по-разному. Существуют многочисленные классификации стереотипий, их можно разделить по причинам их проявления:

1. Возникающие, вследствие нарушения процессов развития нервной системы. Примитивные движения, свойственные развитию на ранних этапах онтогенеза как бы «застревают», остаются на продолжительное время, может и на всю жизнь.

2. «Стереотипии в рамках кататонического синдрома. Их основными отличиями является повышенный и пластичный мышечный тонус, характерная динамика развития, диссоциированный характер расстройств (кататоническое возбуждение и кататонический ступор)» [51, с. 91].

3. Стереотипии, выполняющие компенсаторную функцию и направлены они на повышение психического тонуса через аутоstimуляцию, связанные с особыми интересами пристрастиями ребенка.

4. Стереотипии, усиливающиеся в условиях дискомфорта (сенсорный и др.) и исчезающие при устранении причины дискомфорта.

Лорна Уинг также выяснила, что главные симптомы аутизма встречаются совместно не случайно, то есть аутизм – это, прежде всего, синдром. Поскольку этиология, патогенез, нозология данного расстройства до сих пор не выяснены, то данные признаки определяются только на основании поведенческих характеристик, а за похожим поведением могут скрываться разные причины, механизмы их развития.

Согласно классификации дизонтогенеза детский аутизм является моделью искаженного психического развития, это прежде всего говорит нам о том, что отдельные психические функции развиваются замедленно, а другие ускоренно (асинхрония развития). С.А. Морозов считает, что асинхрония развития – это ведущий механизм психического дезонтогенеза при РАС.

Так же автор подчеркивает, что в данное нарушение вовлечен широкий спектр функций, тем самым обозначая его первазивность. «Под термином первазивный (от лат. «pervasio» – всепроникающий, всеохватывающий) понимают, что нарушения захватывают не только все психические функции, но и весь организм, включая нервную систему и, по-видимому, многие соматические системы» [51, с.22].

Автор также считает, что ведущими являются как когнитивные, так и аффективные нарушения, особенно, до начала коррекционной работы.

На основании вышесказанного, С.А. Морозов считает, что «детский аутизм – это искаженный вариант первазивного нарушения развития, связанный с дефицитом базальной потребности в общении, в следствии патологии прежде всего эмоциональной и интеллектуальной сфер психики» [51, с. 21].

Термин расстройства аутистического спектра (РАС) был введен еще L. Wing, (1976) для того, чтобы отразить разнообразие и неоднозначность, а часто и парадоксальность типичных проявлений детского аутизма [52].

С.А. Морозов, считает, что природа основного нарушения в структуре расстройств аутистического спектра является нарушение общего, в том числе психического тонуса, присоединяясь к концепции В.В. Лебединского (1985; 2003) [51, с. 55]. Основными проявлениями недостаточности тонических процессов при аутизме считаются:

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

- трудная переключаемость, ригидность тонических процессов.

Так называемые исследователи-когнитивисты считают, что у детей с расстройствами аутистического спектра первичным является нарушения в когнитивной сфере, всех познавательных процессах и как следствие – формирование синдрома аутизма как ухода от реальности.

Необходимо также выделить особенности регуляционно-волевых процессов при расстройствах аутистического спектра. Это выражается «в отсутствии целенаправленных действий при полевом поведении до сконцентрированности на специализированных видах деятельности, требующих высокого уровня планирования, самоконтроля, и др.» [51, с. 87].

С.А. Морозовым к особенностям регуляционно-волевых процессов отнесено нарушение способности к подражанию, именно к произвольному, что создает значительные трудности в обучении. Обучение имитации уделяется много

внимания на первых ступенях коррекции, например, вербального поведения в прикладном анализе поведения.

Особенности памяти у детей с РАС, если нет органического поражения центральной нервной системы, характеризуются хорошей зрительной памятью, однако часто без выделения главного, фиксируется все, отдельные события не выстраиваются в цепочки, это влечет отсутствие социального опыта.

При аутизме нарушение внимания отмечается очень часто, практически всегда, и многие авторы даже считают, что в значительной части случаев (до 20%) аутизм сочетается с синдромом дефицита внимания и гиперактивности [51, с. 96].

Вообще многие отечественные и зарубежные специалисты считают, что аутистические расстройства имеют общие признаки, характеристики, симптомы нарушений, рассмотренные нами выше, но различное происхождение. Скорее это мнение и явилось причиной объединения в МКБ-10 данных расстройств в отдельный раздел, который будет нами рассмотрен ниже.

Существуют две международные широко используемых классификационные системы заболеваний и нарушений, они весьма сходны. Обе классификации опираются на поведенческие характеристики и не учитывают происхождение – этиологию данного нарушения. Первая классификация – ДСМ-IV (Diagnostic and Statistical Manual – диагностическое и статистическое руководство Американской психиатрической ассоциации, 4-я редакция). Вторая классификация – Международная Классификация Болезней (МКБ) – разработана Всемирной Организацией Здравоохранения (ВОЗ), к которой в 1999 году присоединилась и Россия.

Существует и психологическая классификация аутизма О.С. Никольской. Основным фактором ее классификации является понятие аутизма как, прежде всего, нарушения эмоционального развития. Автором было выделено 4 группы:

1. Полная отрешенность от происходящего (соответствует уровню оценки интенсивности средовых воздействий, или уровню полевого поведения).

2. Активное отвержение окружения (соответствует уровню аффективных стереотипов).

3. Захваченность аутистическими интересами (соответствует уровню аффективной экспансии).

4. Трудности организации общения и взаимодействия (соответствует уровню базальной аффективной коммуникации) [7, с. 53].

Л. Уинг классифицировала детей с аутизмом на пассивных, безразличных, активных [51, с. 87].

Опираясь на «триаду» L. Wing были разработаны разделы официальной диагностической классификации МКБ-10, на которую мы и будем опираться в своем исследовании.

В соответствии с международной медицинской классификацией МКБ-10 расстройства аутистического спектра введены в рубрику F84 «Общие расстройства психологического развития» и включают:

F 84.0 Детский аутизм:

- Аутистическое расстройство;
- Детский аутизм;
- Детский психоз;
- Синдром Каннера.

F 84.1 Атипичный аутизм:

- Атипичный детский психоз;
- Умственная отсталость с чертами аутизма.

F84.2 Синдром Ретта

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста

- Детская деменция;
- Синдром Геллера;
- Симбиозный психоз.

F84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями.

F84.5 Синдром Аспергера:

- Аутистическая психопатия;
- Шизоидное расстройство в детском возрасте.

F84.8 Другие общие расстройства развития.

F84.9 Общее расстройство развития неуточненное [67.].

Существуют общие диагностические указания, характеризующие данные нарушения:

1. Это расстройства, включающие «триаду» проблем Л. Уинг.
2. Расстройства возникают в младенческом возрасте или в первые пять лет жизни (черты аутизма, как правило оформляются до 3 лет).

3. Часто сочетаются с расстройствами в когнитивной сфере, независимо от отсутствия умственной отсталости.

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

- детские спазмы;
- врожденная краснуха;
- туберозный склероз;
- церебральный липидоз;
- фрагильная (ломкая) X-хромосома [30, с. 138].

5. Расстройство диагностируется на основании поведенческих признаков.

По данной классификации и согласно «Клиническим рекомендациям (протокол лечения) 2015г. Расстройства аутистического спектра диагностика, лечение, наблюдение» Н.В. Симашковой и Е.В. Макушкиной Детский аутизм (F84.0) – это тип общего нарушения развития, который определяется наличием:

- а) аномалий и задержек в развитии, проявляющихся у ребенка в возрасте до трех лет;

б) психопатологических изменений во всех трех сферах: эквивалентных социальных взаимодействиях, функциях общения и поведения, которое ограничено, стереотипно и монотонно. Эти специфические диагностические черты обычно дополняют другие неспецифические проблемы, такие, как фобии, расстройства сна и приема пищи, вспышки раздражения и направленная на себя агрессивность [30, с.9].

Атипичный аутизм (F84.1) представляет собой нарушение развития, когда аномалии и задержки в развитии проявились у ребенка старше трех лет и недостаточно демонстративно выражены в нарушениях одной или двух из трех областей психопатологической триады, необходимой для постановки диагноза детского аутизма (а именно в социальном взаимодействии, общении и поведении, характеризующемся ограниченностью, стереотипностью и монотонностью), несмотря на наличие характерных нарушений в другой (других) из перечисленных областей. Атипичный аутизм чаще всего развивается у лиц с глубокой задержкой развития и у лиц, имеющих тяжелое, специфическое рецептивное расстройство развития речи [30, с. 10].

Синдром Ретта (F84.2) – состояние, до настоящего времени обнаруживаемое только у девочек, при котором явно нормальное раннее развитие осложняется частичной или полной утратой речи, локомоторных навыков и навыков пользования руками одновременно с замедлением роста головы. Нарушения возникают в возрастном интервале от 7 до 24 месяцев жизни. Характерны потеря произвольных движений руками, стереотипные круговые движения рук и усиленное дыхание. Социальное и игровое развитие останавливается, но интерес к общению имеет тенденцию к сохранности. К 4 годам начинается развитие атаксии туловища и апраксии, часто сопровождаемые хореоатетодными движениями. Почти неизменно отмечается тяжелая умственная отсталость [30, с. 11].

Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3) – это тип общего нарушения развития, для которого характерно наличие периода абсолютно нормального развития до проявления признаков расстройства,

сопровождаемого выраженной потерей приобретенных к тому времени навыков, касающихся различных областей развития. Потеря происходит в течение нескольких месяцев после развития расстройства. Обычно это сопровождается выраженной утратой интереса к окружающему, стереотипным, монотонным двигательным поведением и характерными для аутизма нарушениями в сфере социальных взаимодействий и функций общения. В ряде случаев может быть показана причинная связь этого расстройства с энцефалопатией, но диагноз должен базироваться на особенностях поведения [30, с. 11].

Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4) – плохо обозначенное расстройство неопределенной нозологии. Эта категория предназначена для группы детей с выраженной умственной отсталостью (IQ ниже 50), проявляющих гиперактивность, нарушение внимания, а также стереотипное поведение. В подростковом возрасте гиперактивность имеет тенденцию сменяться сниженной активностью (что нетипично для гиперактивных детей с нормальным интеллектом). Данный синдром часто связан с различными отставаниями в развитии общего или специфического характера. Неизвестна степень этиологического участия в этом поведении низкого IQ или органического поражения мозга [30, с. 12].

Синдром Аспергера (F84.5) – расстройство неопределенной нозологии, характеризующееся такими же качественными аномалиями социальных взаимодействий, какие характерны для аутизма, в сочетании с ограниченностью, стереотипностью, монотонностью интересов и занятий. Отличие от аутизма в первую очередь состоит в том, что отсутствует обычная для него остановка или задержка развития речи и познания. Это расстройство часто сочетается с выраженной неуклюжестью. Выражена тенденция к сохранности вышеуказанных изменений в подростковом и зрелом возрасте [30, с. 14].

1.2 Особенности формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра

Для того чтобы выделить особенности нарушений, возникающих в сфере коммуникации нами, в данной работе, будет прослежен генезис и раскрыты специфические черты коммуникативной деятельности у детей с РАС.

Традиционно коммуникативную деятельность составляют речевые средства общения, так называемый вербальный компонент. Существует так же невербальные компоненты коммуникации: мимика, жесты, позы, которые являются важнейшим компонентом правильного взаимопонимания людей. Невербальные компоненты у ребенка в норме формируются в довербальный период речевого развития, являясь необходимой его частью.

А.А.Леонтьев (1973) подчеркивает, что речевая деятельность есть основной вид общения, в наибольшей мере воплощающий в себе ее специфику [43, с. 78].

М.И. Лисина и соавторы считают, что коммуникативная деятельность не может быть ограничена только речевыми средствами общения. Автором, также кроме речи были выделены средства общения, появляющиеся в более раннем онтогенезе развития ребенка, тесно связанные с его эмоциональным развитием и с совместной деятельностью взрослого – экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации) и предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения). «Однако нет сомнения, что использование речи необыкновенно расширяет возможности общения и его влияние на другие виды деятельности ребенка» [43, с. 78-79].

Ребенок в состоянии перенимать у взрослых родной языка спонтанно, конструируя свою собственную индивидуальную языковую систему, которая представляет собой совокупность особым образом структурированного

инвентаря слов и словоформ и грамматики, являющейся собранием правил использования языковых единиц в речевой деятельности [29, с. 68].

Нами была сделана попытка рассмотреть генезис речевого развития ребенка в норме и ребенка с РАС. Данные показатели развития не являются универсальными. Авторы, пытавшие проанализировать нарушения в сфере коммуникативной деятельности, также выделяли ее довербальный (использование жестов, мимики, взгляд, улыбки и др.) и вербальный (собственно использование речи) этапы развития.

Как отмечает М.Ю. Веденина, О.С. Никольская «явным нарушениям речевого развития ребенка с аутизмом предшествуют трудности развития невербальной коммуникации (R. Paul, 1987 и др.). В раннем возрасте гуление и лепет могут быть мало выражены, и часто отличаются по звучанию от обычных детских. Кроме того, малыш больше играет звуками сам и меньше, чем в норме использует их в общении. Уже до года дети мало пользуются жестами, мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту» [20].

К. Гилберг, Т. Питерс отмечают разницу на довербальном этапе развития коммуникативной деятельности в возрасте 6 месяцев: нормальное развитие – наличие «диалогов» в виде издавания гласных звуков или поворачивание в сторону родителей, появление гласных; при раннем развитии при аутизме – плач тяжело интерпретировать. В возрасте 8 месяцев: нормальное развитие – различные интонации в гулении, включая интонации вопроса, повторяющиеся слоговые произнесения: ба-ба-ба, ма-ма-ма, появляется указательный жест; при раннем развитии при аутизме — наблюдаются ограниченные или необычные гуления, не имитируют звуки, жесты, выражения [29, с. 318].

12 месяцев – это уже возраст вербального этапа, когда в норме появляются первые слова, дети начинают использовать жесты и вокализацию для привлечения внимания, указывания объектов и просьб.

У ребенка с РАС первые слова и даже фразы могут также появиться вовремя.

Хотя, обычно, это не самые нужные ребенку слова: «мама» «папа», «дай», а «интересные», необычные, сложные, которые тоже, как правило, не используются им для прямого обращения к близким. Серьезные опасения появляются после года, когда проблемы развития речевой коммуникации становятся очевидны. Ребенок не обращается сам и почти не отзывается на имя, не организуется речью, плохо выполняет самые простые инструкции, что рождает у взрослых сомнения в его способности слышать и воспринимать речь. Сомнения в сохранности слуха обычно не подтверждаются, поскольку дети явно реагируют на звуки вне коммуникации, могут любить музыку. Достаточно часто они проявляют в своем поведении и учет вербальной информации, например, отставленно, но все же реагируют на просьбу или же делают явно обратное ей [20].

К. Гилберг, Т. Питерс отмечают, что к 24 месяцам у ребенка с аутизмом обычно словарный запас менее 15 слов, слова появляются и исчезают, жесты не развиваются: присутствуют несколько указывающих на объект жестов.

У других детей речь продолжает развиваться, хотя у многих может надолго оставаться эхολаличной, свернутой (телеграфный стиль), с трудностями освоения первого лица. Ребенок не обращается прямо, но может выразить свое желание или отказ во втором, в третьем лице (хочешь, хочет; не хочешь, не можешь) в инфинитиве (накрыть), называя себя по имени (Петенька устал). И, если в одних случаях характерна особая задержка речевого развития, то в других по формальным показателям оно может идти ускоренно, но это не отменяет проблем коммуникации [29].

Уже в 3 года у детей в норме словарный запас составляет около 100 слов, многие грамматические морфемы используются должным образом. Эхολаличное повторение не часто в этом возрасте. Задается много вопросов, главным образом, для продолжения разговора, чем для получения информации. У детей с РАС в этом возрасте комбинации слов встречаются

редко, могут повторять фразы, эхолалия, но использование языка не творческое, отмечается плохой ритм, интонация, бедная артикуляция примерно у половины говорящих детей. У половины и более детей речь не осмысленная. Берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет [29, с. 319].

В 7 лет – сравнительная характеристика аспектов нарушения общения раннего нормального развития и раннего развития при аутизме К. Гилберга и Т. Питерса говорит нам, что если у ребенка с РАС развита экспрессивная речь, то наблюдается: неумение поддерживать разговор, не понимание или выражение абстрактных концепций (времени), неправильно использует высказывания, присутствует эхолалия, редко задает вопросы, если они появляются, то носят повторяющийся характер, нарушен тон и ритм речи. Так при нормальном развитии в этот возрастной период ребенок уже использует большой комплекс структур, в основном владеет грамматическими структурами, развивает понимание шуток и сарказмов, осваивает положение роли слушателя.

Обычно, именно нарушения в речевом развитии ребенка с РАС заставляют родителей обратить на себя внимание и является часто первым поводом обращения к специалисту, т. к. незрелость психики ребенка с РАС на ранних стадиях его развития при данном нарушении очень часто не выдает отчетливо других нарушений в поведении.

Еще Л. Каннер, описывая симптомы, характеризующие синдром аутизма, выделял такие особенности коммуникативной деятельности как:

– неспособность вступать в контакт с другими людьми. Это означает, что аутичный ребенок испытывает трудности в общении с другими людьми и проявляет больший интерес к неодушевленным предметам, чем к людям;

– задержка речевого развития. Некоторые аутичные дети так и не начинают говорить, у других же наблюдается задержка речевого развития;

– некоммунитивность речи. Несмотря на то, что аутичный ребенок может обладать речью, он испытывает трудности при использовании ее для значимой коммуникации;

– отставленная эхолалия. Повторение слов или фраз через какой-то период времени;

– перестановка личных местоимений. Ребенок вместо «я» употребляет «ты». Например, мать: «Ты хочешь конфету?» Ребенок: «Ты хочешь конфету» [16, с. 5].

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

- 1) некоммунитивность речи;
- 2) ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим, и акселерация аффективной речи, направленной на аутоstimуляцию;
- 3) часто наличие своеобразной вербальной одаренности;
- 4) мутизм или распад речи [38, с. 46].

Проведя анализ литературы, можно отметить следующие специфические черты коммуникативной деятельности у детей с РАС, выделенные многими авторами (В.М. Башина, М.Ю. Веденина, К.Н. Виноградова, К.С. Лебединская, С.А. Морозов, О.С. Никольская, Н.В. Симашкова и др.).

- Мутизм.
- Эхолалии, использование слов, фраз-штампов, фонографическая речь.
- Отсутствие целенаправленной коммуникативной деятельности, ее некоммунитивность.
- Отсутствие или недостаточная мотивация к общению.
- Несостоятельность в диалоге.
- Неправильное употребление личных местоимений (особенно «я»).

- □Нарушения семантики.
- □Нарушения грамматического строя речи.
- □Нарушение связности речи и спонтанности высказывания.
- □Нарушения звукопроизношения.
- □Нарушения просодических компонентов речи.

Очень часто отмечается мутизм – отсутствие речи у ребенка с РАС. Данное нарушение речевого развития может быть спровоцировано различными факторами, это может быть и недоразвитие интеллекта – умственная отсталость (часто такие дети имеют в своем анамнезе диагноз алалия), и (или) так называемого регресса, когда в возрасте до двух лет ребенок терял имеющиеся несколько слов в речевом запасе.

Мутизм – это не обязательно полное отсутствие речи: ребенок может замолчать совсем, может вокализировать, щебетать, чмокать, скрипеть, но может и интонировать нечто схожее с речью, но «на своем языке» и тоже вне коммуникации. В этом бормотании временами могут проскальзывать смазанные слова, чаще всего какие-то цитаты, возможно из любимых мультфильмов [20].

Все исследователи без исключения выделяют также эхολалии – повторение слов и (или) фраз. «При РАС в некоторых случаях эхολалии несут коммуникативную нагрузку: если ребенок не согласен с предлагаемым (например: «Хочешь молока?»), то он игнорирует высказывание, если же согласен – повторяет его; Каннер назвал такое явление «Да»-феномен» [51, с. 99].

По мнению многих авторов, и с этим трудно не согласиться, ребенок с РАС использующий эхολалии, особенно носящие коммуникативную нагрузку, при проведенной коррекционной работе специалиста имеют высокие шансы эффективно пользоваться речью как основным способом коммуникации. Эффективно в данном случае предполагает и целенаправленность. Мы уже отмечали, что особенности регуляционно-волевых процессов при РАС

выражаются в нарушениях произвольной деятельности, ее целенаправленности.

Отмечается разница между качеством выполнения произвольной и непроизвольной деятельности, это выражается в выполнении одного и того же движения успешно в непроизвольной деятельности и ее невыполнение в произвольной [78, с. 61].

Данные нарушения в целенаправленной деятельности непосредственно влияют на овладение детьми с РАС навыками коммуникации, в том числе и речевыми. Ребенок, который даже и может произносить слова, фразы, вокализировать, как правило, делает это без целенаправленного использования, без цели сообщить что-то, вступить в взаимодействие.

О.С. Никольская также отмечает такую особенность речевого развития аутичного ребенка как нарушение целенаправленного коммуникативного речевого действия.

С.А. Морозов считает, что общей стратегической задачей коррекции речевых нарушений при детском аутизме является развитие и формирование коммуникативной функции речи [51, с. 279].

М.Ю. Веденина и О.С. Никольская также подчеркивают, что «специфика речи при аутизме – это стереотипные высказывания, часто не очень понятные другому человеку, поскольку они опираются лишь на личные ассоциации и отражают избирательные интересы ребенка, при недостатке спонтанной речи, решающей задачей является работа над активной целенаправленной коммуникацией» [20].

Говоря про вербальную одаренность О.С. Никольская и К.С. Лебединская отмечали, что аутичные дети очень легко запоминали стихи, песни, басни, и часто декламировали их наизусть.

С.А. Морозов считает, что, имея такое нарушение в речевом развитии как использование слов, фраз-штампов, фонографическая речь «очень важно обращать внимание родителей на понимание воспроизводимого: если ребенок не понимает того, что говорит, как бы отрывает фонетические компоненты

речи от ее содержательной стороны, это не только не способствует речевому и интеллектуальному развитию, но и закрепляет и усиливает патологические моменты» [51, с. 100].

Несостоятельность в диалоге отмечается также у детей с РАС при так называемой монологической речи, когда ребенок, имея сверхценную для него сферу интересов, муссирует ее снова и снова, не обращая внимание интересно ли это его собеседнику. Вообще такая специфическая черта как несостоятельность в диалоге тесно переплетены с другими особенностями в речи детей с РАС.

Родители часто замечают, что дети, даже имея богатый словарный запас, используя «взрослые» и сложные грамматические и синтаксические формы тоже не могут вести диалог – с ними «трудно разговаривать». Дети могут задавать вопросы, но тоже стереотипные, на которые требуют определенные, стереотипные ответы. Можно отметить, что и внешне благополучное речевое развитие идет отлично от обычного. Если в норме, оно начинается со становления простейшего диалога ситуативной речевой коммуникации и уже позже на ее основе происходит переход к контекстной монологической речи, то здесь ребенок начинает и останавливается на монологе, не пройдя стадию ситуативной речи. И формирующийся монолог не имеет отношения к становлению контекстной речи, сообщение ребенка понятно другому человеку лишь при условии его владения темой интереса ребенка и хорошего знакомства с его индивидуальным жизненным опытом [20].

Прагматика является, возможно, наиболее «социальной» частью речи, поскольку она предполагает осведомленность о нуждах и особенностях собеседника и приспособление под них речи. Под прагматикой обычно понимается использование речи в качестве средства коммуникации, что включает в себя как вербальную часть (подбор лексики в зависимости от уровня собеседника, использование указательных и других местоимений и т.д.), так и невербальную: жесты, выражения лица, контакт глаз и т. д. [21, с. 18].

Нарушение семантики в речевом развитии детей с РАС выражается в неадекватном использовании слов, игнорировании их обычных значений, часто слова используются в данном случае как аутостимуляция.

Проблемы семантики, применения лингвистической компетентности в коммуникации проявляется и в понимании, и в использовании речи. Так, выявлено, что аутичные дети воспринимают высказывания менее полно, чем норма со сходным уровнем невербального интеллекта, но слабость их связана не с трудностями понимания стратегии порядка слов в предложении, а в меньшей ориентации на реальное знание о происходящих событиях [20].

Отсутствие речи в первом лице встречается у 84% детей с расстройствами аутистического спектра к концу второго года жизни, еще дольше местоимения употребляются неправильно.

Нарушения грамматического строя речи представляют собой трудности в грамматической категории числа, времени, лица, сложные предложения и др. дети с РАС склонны использовать более простые грамматические конструкции.

Нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены как недостаточностью коммуникативной функцией речи (в том числе вследствие малой речевой практики), так органическими нарушениями нервной системы и периферического речевого аппарата, функциональными моментами [51, с. 109].

Нарушения просодики у детей с расстройствами аутистического спектра включают скандированность, нарушения эмоционального рисунка фразы, нарушения темпа речи, то есть нарушение ритма и интонации речи.

Очень сложно формируются связность речи и спонтанность высказывания. Для того чтобы речь была связной необходимо уметь грамотно построить фразу по смыслу и грамматике. Часто при нарушении спонтанности высказывания развивается механизм компенсации употребление речевых штампов.

Сложности развития развернутых гибких форм речевого взаимодействия прослеживаются с дошкольного до взрослого возраста. В школе многие дети имеют проблемы с развернутыми ответами и стараются отвечать односложно. Дети, владеющие развернутой сложной речью, могут цитировать учебник страницами и, однако, имеют проблемы со свободным изложением изучаемого материала [20].

Учитывая особенности восприятия и недостаточность исполнительных функций при РАС, даже при правильной организации коррекционной работы и своевременном ее начале справиться со всеми трудностями развития речи и особенно с нарушениями ее связности и спонтанности высказывания удается редко [51, с. 110-111].

1.3 Характеристика психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра

Проанализировав источники, мы выделили этапы формирования коммуникативной деятельности детей с РАС:

- диагностический (определение уровня коммуникативной деятельности, определение способа коммуникации в рамках которого будет начата работа по формированию коммуникативной деятельности);
- □ установление эмоционального контакта с ребенком;
- □ формирование «учебного стереотипа поведения»;
- создание специально организованной развивающей предметно-пространственной среды;
- индивидуальная и подгрупповая коррекционная работа с детьми;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС.

В своем исследовании мы рассмотрим варианты проведения коррекционной работы с детьми с РАС при глубоком и тяжелом снижении интеллекта, при развитии тяжелых форм аутизма, у которых наблюдается мутизм, эхολалии, не рассматривая коррекцию нарушения семантики, нарушения грамматического строя речи, нарушение связности речи и спонтанности высказывания, нарушения звукопроизношения, нарушения просодических компонентов речи, несостоятельность в диалоге, неправильное употребление личных местоимений (особенно «я»).

С.А. Морозов считает, что если у ребенка есть достаточный сохранный резерв эмоциональных возможностей, то следует попытаться установить с ним эмоциональный контакт [51, с. 271]. Установление эмоционального контакта с ребенком с РАС разработано в рамках эмоционально-уровневого подхода О.С. Никольской и соавторами. Он предполагает тактику подключения взрослого к сверхценным для ребенка занятиям, доставляющим ему большое удовольствие.

Взрослый подключается и разделяет эмоции и интересы ребенка, после чего для ребенка этот эмоционально значимый контакт приобретает «самостоятельное значение, что позволяет осторожно, постепенно перевести содержание взаимодействия в русло задач коррекционной работы» [51, с. 272].

Таким образом, чтобы сделать попытку установления эмоционального контакта успешной, мы должны постараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него форм взаимодействия [7, с. 97].

К сожалению, очень часто нарушения в эмоционально-волевой сфере ребенка с РАС настолько грубы, что не позволяют работать специалисту в рамках эмоционально-волевого подхода. В этих случаях целесообразней начать работу по формированию коммуникативной деятельности в рамках поведенческого подхода. В данном случае мотивирующим фактором установления контакта со взрослым на первых этапах будет являться

подкрепление, ценное для ребенка. В данной ситуации очень важно не ставить себе целью обучить ребенка всему и сразу, на первых этапах работы необходимо, хоть и искусственно, придать смысловую значимость и ценность именно партнерским взаимоотношениям, понять ребенка. Затем постепенно сформировать естественную мотивацию для ребенка к взаимодействию с другими людьми и к учебной деятельности.

После установления эмоционального контакта между специалистом и ребенком можно приступить к формированию учебного стереотипа поведения, при котором можно уже развивать навыки элементарной коммуникативной деятельности сначала в более формальной учебной ситуации.

Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, О.А. Проничкина считают, что аутичному ребенку необходимо формирование устойчивого пространственно-временного стереотипа занятия. Для этого необходимо чтобы занятия проводились в определенном месте в специально отведенное время.

Место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало ребенка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может приоткрыть и помешать занятию [7, с. 222].

Условием формирования такого стереотипа является построение специалистом определенного пространственно-временного порядка занятия. В тоже время, этот порядок никогда не формируется слишком жестко, поскольку пластичность ребенка в отношениях с окружающими (как в случае нормы) является необходимым условием развития, дает возможности нахождения новых точек соприкосновения, формирования новых эпизодов взаимодействия [69, с. 115].

Хотелось бы сказать, что навыки коммуникативной деятельности, конечно, приобретаются не только в учебной ситуации, но и в естественной среде. Метод случайного обучения является приоритетным при формировании коммуникативной деятельности, потому как не нужно заострять внимание на переносе (генерализации) навыка общения в «жизнь». Данный метод очень тесно связан с организацией обучающей среды, о нем мы скажем позже.

Все-таки формирование учебного стереотипа поведения особенно важно ребенку с РАС, так как ребенку трудно организовать себя, и при формировании коммуникативной деятельности необходимы занятия в условиях класса – «обучающий-обучаемый». По организации учебных занятий отметим, что условиями успешной коррекционной работы является следующее.

1. Должна быть тщательно продуманна система поощрений.
2. В соответствии с интересами и пристрастиями ребенка подбираются материалы, оборудование для занятий.
3. Последовательность видов деятельности в ходе каждого занятия должна быть спланированной заранее, исходя из особенностей ребенка.

Коррекционно-педагогические занятия по формированию коммуникативной деятельности с детьми с РАС должны проводиться регулярно, оптимально – 4 раза в неделю. Необходимо обязательное закрепление работы специалиста в домашних условиях. Работа должна быть последовательной, обязательно с планом работы, фиксацией данных по отрабатываемым, приобретенным навыкам ребенка. По мере того, как происходит усвоение навыков ребенком, их постепенно сменяют более сложные навыки. Работа с ребенком с РАС строится исключительно индивидуально – выбор навыков и пособий для обучения общению, продолжительность формирования того или иного навыка – эти и другие параметры изменяются в зависимости от того, как происходит их закрепление в каждом конкретном случае.

Постепенно в рамках учебных занятий можно проводить занятия с детьми в подгрупповой форме и обобщать, закреплять приобретенные навыки в различных видах деятельности ребенка.

Занятия в небольших группах призваны постепенно подготовить ребенка к участию в общественной жизни и общению с новыми, незнакомыми партнерами по коммуникации. Установление контактов с различными партнерами обогащает представления о собственной личности и совершенствует социальные навыки ребенка [83, с. 282].

С целью коррекции нарушений, возникающих в сфере коммуникации детей с РАС важна целенаправленная, слаженная, преемственная работа всех специалистов ДООУ. Особую роль здесь играет развивающая предметно-пространственная среда ДООУ.

В соответствии с ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда должна быть приспособленной для развития детей, и коррекции недостатков их развития, а также должна обеспечивать возможность общения между детьми и взрослыми.

Опираясь на основные проблемы в сфере коммуникации у данной категории лиц можно выделить следующие задачи при организации среды:

1. Создать мотивацию к общению, дать возможность проявлять инициативу, тем самым формировать целенаправленное общение;
2. Совершенствовать понимание речи;
3. Стимулировать речевую активность.

Итак, в целях формирования коммуникативной деятельности у ребенка с РАС можно выделить элементы развивающей предметно-пространственной среды:

1. Наличие и использование визуальных стимулов — доски с визуальным расписанием, коммуникативной папки.
2. Наличие речевой среды.
3. Формирование коммуникативной деятельности осуществляется с использованием приемов Поведенческой терапии.

Многие авторы считают, что наиболее эффективно использование визуальных стимулов при организации и создания среды с целью формирования коммуникативной деятельности у детей с РАС [2, 4, 17, 49, 84, 85]. Часто у детей с аутизмом и расстройствами аутистического спектра развитие визуального восприятия опережает развитие других когнитивных способностей [49, с. 99].

С помощью использования визуальных стимулов, например, картинок в рамках системы альтернативной коммуникации PECS можно обучить ребенка с РАС целенаправленному общению. «Методика PECS блестяще осуществляет обучение целенаправленному общению, через обмен карточками для обеспечения альтернативной коммуникации. В рамках этой методики воссоздается «естественная» среда, стимулирующая ребенка общаться (так называемое «случайное обучение»).

Для реализации данного условия взрослый, находящийся с ребенком, должен рассматривать каждую ситуацию как потенциальную возможность для построения коммуникативного взаимодействия. Это требует предельной внимательности по отношению к поведению и эмоциональным реакциям ребенка. Если взрослый заметил, что ребенок заинтересован чем-либо или готов к взаимодействию, он должен найти возможность для налаживания коммуникативного процесса [17, с. 8].

«Произвольность вырастает из непроизвольности, а «выращивает» эту произвольность вполне естественный «фактор социальной и информационной среды» – взрослый педагог». [6, с. 63]. «Программирование целенаправленной деятельности – одна из высших корковых (иначе – кортикальных) функций, которые не являются врожденными, а формируются под влиянием среды, в том числе социальной» [4, с. 61].

Хотелось бы отметить, что взаимодействие между партнерами, с целью обмена информацией — так называемая элементарная коммуникация – это то, что, по нашему мнению, должно отрабатываться на первом этапе

коррекционной работы, которая осуществляется в форме индивидуальных занятий.

В целях формирования целенаправленного общения, необходимо подготовить среду, которая будет наполнена предметами, которые эти символы обозначают, и обучить соотносить символы с конкретными предметами. Мы ищем, какая игрушка или предмет привлекает внимание ребенка больше всего, играем в нее вместе с ребенком, а потом показываем ему, что эта игрушка стоит всегда в одном и том же месте. Мы делаем фотографию игрушки и учим ребенка соотносить фотографию с игрушкой. Далее мы приклеиваем одну фотографию на дверцу шкафа, в котором она хранится, а другую помещаем в индивидуальную коммуникативную папку ребенка или на доску «коллекция игрушек и игр». Мы учим ребенка, выбрав ту или иную карточку с игрушкой или предметом, идти с этой карточкой туда, где эта вещь находится. Таким образом мы помечаем все ящики, полки шкафов фото с игрушками, которые в этих местах хранятся. После того, как ребенок закончил игру, мы учим его относить игрушку на свое обозначенное место [2, с. 165].

Метод «случайного обучения» позволяет формирующимся коммуникативным навыкам приобрести прикладной характер, применять их в ежедневно возникающих социальных ситуациях и использовать детям в условиях повседневной жизни.

В итоге нужно сформировать у ребенка способность осуществлять коммуникативные операции с разными людьми и в разных условиях [2, с. 47].

Так, А.В. Хаустов также считает, что обязательным условием при организации пространства для детей с РАС является наличие в нем средств коммуникации, в том числе коммуникативной доски, коммуникативного альбома, которые позволяют ребенку и окружающим его людям общаться.

Коммуникативная доска и коммуникативный альбом может включать:

– фотографии близких людей;

– фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка;

– фотографии, пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет);

– □ фотографии, пиктограммы с изображением эмоций ребенка;

– □ пиктограммы, иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т.д.) [85, с. 4].

В связи с недостаточностью понимания, осмысления речи, связанной с нарушением в сфере коммуникации, интеллекта влечет за собой необходимость работы по формированию понимания речи. Очень многие авторы считают такую работу необходимой.

Путь формирования понимания речи О.С. Никольская и соавторы видят в осознании происходящего вокруг с помощью «эмоционально- смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом занятий» [7, с. 233].

На наш взгляд можно применять данную технику при отработывании навыка понимания речи на более поздних этапах, при этом комментарии, например, события дня, или короткой социальной истории про ребенка, должны быть простыми, понятными, укладываться в двух, трех сложные фразы.

При обучении ребенка пониманию речи в рамках поведенческой терапии используется метод «отдельных проб». Состоит он из отдельных блоков-проб, которые состоят из:

1. Различительный стимул (discriminative stimulus-Sd) – как правило, это словесная инструкция.

2. Реакция или ответ (response-R);

3. Последующий стимул (consequence-C), который содержит в себе обратную связь по поводу реакции клиента. Обратная связь может быть позитивной (подкрепляющий стимул) или же корректирующей (повторение

инструкции, ответ с поддержкой; затем снова повторение инструкции до тех пор, пока в ответ на Sd не будет получена самостоятельная правильная реакция, которую можно подкрепить) [53, с. 39].

С.С. Морозовой выделяются следующие этапы обучения понимания речи:

– понимание названий предметов (обучение выполнению инструкций «Дай», «Покажи»);

– понимание названий действий (обучение выполнению инструкций на простые движения, обучение выполнению инструкций с предметами, обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам) [53].

Также в рамках поведенческой терапии для формирования коммуникативной деятельности у детей с РАС важно наличие мотивации.

Если мы чего-то ждем от ребенка, мы должны понять, что ценно для него. Отталкиваясь от личных интересов, потребностей ребенка возможно построить коррекционный процесс эффективно. Мотивационные стимулы выбираются ребенком индивидуально, и очень часто зависят от развития его интеллектуального, познавательного уровня. Так для одного ребенка мотивацией будут служить пищевые стимулы, привлекательные игрушки для других игровая деятельность, темы разговора, интересные для ребенка.

Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, необходимо использовать его любимые продукты питания, игрушки; формировать умение отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках целесообразно при помощи любимой книги ребенка. В этом случае он будет отвечать с большим желанием, а эффективность формирования коммуникативных навыков значительно возрастет. При обучении умению поддержать диалог также лучше использовать интересные для ребенка темы разговора. В случае, если тема навязана ребенку, скорее всего, произойдет уход от взаимодействия [74].

Необходима постоянная поддержка мотивации. Обучение общению – эта чаще всего сложная, долгая и упорная работа, которая требует постоянного

обучения семьи и персонала, работающего с ребенком, постоянной поддержки мотивации и заинтересованности ребенка, и окружающих его взрослых, так как не всегда система воспринимается легко и быстро.

Важно создавать адекватную среду для общения – использовать необходимые дополнительные и альтернативные способы коммуникации, обеспечить детям речевую среду в рамках проведения учебных занятий и режимных моментах для повышения активности, независимости, успешности и целостного развития ребенка.

Ощущение возможности влиять на действия других людей вызывает у ребенка желание начать общение, активизирует его готовность к взаимодействию. Открытие радости человеческого общения вызывает внутреннее раскрытие ребенка. В успешном действии и в контакте с другим человеком ребенок познает себя, открывает свою индивидуальность, что важно для развития его личности. В развитии, воспитании и обучении ребенка с РАС родители играют очень важную роль. Необходимость сотрудничества родителей и специалистов подчеркивается в рамках большинства основных подходов к коррекции РАС. При формировании общения очень важно узнать и учитывать позицию и мнение родителя ребенка в отношении выбора основного подхода и способа коммуникативной деятельности, объяснить все его плюсы и минусы, поскольку поддержка и основное общение осуществляется в основном в домашней обстановке, а уж только потом с специалистом, с сверстниками и др.

При разработке индивидуальных программ обучения детей с РАС С.А. Морозовым был выделен принцип активного взаимодействия с семьей. Автор подчеркивает, что «самое главное – активное участие семьи в коррекционной работе совместно со специалистами и под их руководством, понимание той роли, которую должна играть семья в этом процессе» [51, с. 263].

Направлениями психолого-педагогического сопровождения родителей при формировании коммуникативной деятельности детей с РАС, по нашему мнению, являются:

1. Диагностическое: в рамках индивидуальной консультации происходит сбор информации по вопросам анамнеза речевого развития ребенка, выделение проблем в общении, способа коммуникативной деятельности ребенка, анализ проведенной коррекционной работы, если она велась, идентификация потенциальных возможностей ребенка, пожелания родителей относительно способов взаимодействия с ребенком, отношение к ребенку в семье.

2. Просветительское: Информирование по вопросу нарушений в сфере коммуникативной деятельности ребенка с РАС, подходов, методов в рамках которых проводится коррекция, способов коммуникативной деятельности.

3. Консультативно-методическое: разработка рекомендаций, методическое обеспечение, консультативное поддержка родителей по обучению формированию коммуникативной деятельности детей с РАС (принимать активное участие в генерализации навыка (переноса и обобщения), добиться самообучаемости родителей на основе достаточно глубокого понимания сущности аутизма и приоритетов развития их ребенка). В рамках сопровождения отслеживается актуальное состояние ребенка, корректируется программа обучения.

При организации встречи с родителями необходимо стремиться к тому, чтобы результат беседы стал стимулом для дальнейшего общения.

«Мы вместе» — вот то ощущение, которое должно остаться у родителей после такой встречи [57, с 21].

В процессе диагностики большую часть необходимой информации о подходящих ребенку формах взаимодействия мы можем получить из наблюдений за его поведением и из бесед, заполненных анкет с родителями. Родители должны знать основные механизмы, способы формирования коммуникативной деятельности ребенка, чтобы в свою очередь создавать надлежащие условия взаимодействия в повседневной жизни. В свою очередь при составлении индивидуальных планов обучения, подбора способа

коммуникативной деятельности, все это должно обсуждаться в обязательном порядке с родителями.

А. Мысаковска-Адамчик одно из приоритетных направлений в области помощи а развитию коммуникации видит совместную работу терапевтов с родителями. Мы так же считаем, что специалисты со своей стороны могут направить, откорректировать, рассказать про пути взаимодействия, налаживания коммуникативной деятельности с ребенком, задача родителей приобрести самостоятельные навыки в рамках выбранного способа коммуникации, получать личный опыт и подготовку, помочь ребенку перенести приобретенный навык коммуникации в «жизнь».

По мнению автора, родители должны участвовать во всех занятиях ребенка. По нашему мнению, конечно, родители должны участвовать на занятиях с ребенком особенно на первых этапах работы.

Первоначально они только сопровождают ребенка и выступают в качестве наблюдателей за действиями терапевта, эмоционально своим присутствием поддерживая сына или дочь. Однако довольно скоро естественным и спонтанным образом они присоединяются к играм с ребенком, например, с помощью стратегии переменного участия в деятельности. Родитель, поддержанный терапевтом, пытается совершать отдельные действия, используя простые терапевтические стратегии. На первый взгляд, простое умение ждать и воздерживаться от выполнения действий за ребенка обычно требует тренировки [83, с. 280-281].

Исходя из собственного личного опыта можно сказать, что родители «не говорящих» детей с РАС уже привыкают предугадывать потребности, желания своего ребенка, склонны к директивному стилю поведения, часто не понимая, что они не оставляют ребенку возможности самостоятельно выразить себя. Попытки совместных занятий с ребенком специалиста и родителя позволяют последним анализировать свое бессознательное поведение и изменить его.

Каждый взрослый, общаясь с ребенком, должен помнить, что ребенок имеет право спрашивать, отказываться или соглашаться, инициировать совместную деятельность, знать о том, что происходит, быть активным участником разговора [4, с. 104].

По итогам занятий специалистом оцениваются приобретенные коммуникативные навыки ребенка, ставятся новые задачи, проводится рефлексия неудач. Обсуждение работы происходит с привлечением родителей, это позволяет лучше понять функционирование ребенка и способы воздействия на коммуникацию, используемые специалистом.

Родитель, осознающий ход терапии, включается в планирование ситуаций, дающих ребенку возможность выразить свои намерения, мысли, чувства. Используя наблюдения и личный опыт участия в занятиях, он пытается применить изученные стратегии в домашних условиях. Эффективным оказывается вплетение множества мелких «инцидентов» коммуникации в различные виды повседневной реальной деятельности. Повседневные рутинные ситуации, такие как обычный утренний туалет, одевание, питание, прогулки, покупки, стирка и готовка, а прежде всего совместные игры, создают наилучшие условия для возникновения взаимодействия и общения [83, с. 282-283].

Для понимания целей коррекционной работы, потребностей и проблем ребенка родителями необходимы основные знания о коммуникативной деятельности, ее нарушениях, способах, подходах коррекции. В рамках консультативно-методического направления родителям необходимо донести информацию по темам:

- □ что такое коммуникация;
- □ сущность нарушений в коммуникативной деятельности у ребенка с РАС;
- □ как мотивировать ребенка общаться;
- □ как создать контакт и взаимодействие;
- □ способы общения;

- □ что такое альтернативная коммуникация;
- □ альтернативные способы коммуникации, как ввести, плюсы и минусы;
- □ что такое метод «случайного обучения».

Знание и понимание теоретических и практических основ коррекционной работы в рамках определенного способа коммуникативной деятельности облегчает общение и сотрудничество специалистов и родителей.

Включение родителей в коррекционный процесс по формированию коммуникативной деятельности ребенка с РАС способствует лучшему познанию и пониманию ими собственного ребенка, осознанию своих возможностей, потребностей и проблем. Это облегчает полное принятие ребенка «таким, какой он есть», что очень важно для его самооценки и личностного развития.

Процесс обучения, воспитания детей с РАС требует от специалистов навыков коммуникации в формах, доступных этим детям.

Каждый учитель, педагог, который заинтересован в эффективном обучении и поддержке развития ученика, должен развивать свои навыки взаимопонимания с детьми с разными потребностями и возможностями в сфере коммуникации [69, с. 147].

Эффективность в коррекционной работе может быть достигнута в результате тесного взаимодействия всех участников коррекционно–образовательного процесса при условии совместного комплексно–тематического планирования работы.

Выводы по первой главе

Проблемой нарушений детей с расстройствами аутистического спектра занимались целый ряд исследователей такие как Е.Р. Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, Л.

Kanner и др. Ими было выделено, что одним из главных нарушений, препятствующих успешной адаптации детей, является нарушения в коммуникативной деятельности, выражающиеся в виде отставания или отсутствия экспрессивной речи, отсутствия целенаправленности и мотива к общению и ряда других специфических черт.

В отличие от детей с расстройствами аутистического спектра ребенок в норме проходит, все этапы довербального и вербального развития общения за счет потребности к самопознанию и удовлетворяет ее через познание других людей и с их помощью. У них эмоциональные механизмы, психика не искажена, существуют и включаются социальные механизмы адаптации, компенсаторные механизмы, за счет которых ребенок, даже имеющий задержку в развитии, может восполнить пробелы. У детей с расстройствами аутистического спектра присутствуют особенности, которые и мешает ребенку вступить во взаимодействие.

Коммуникативная деятельность включает речевые средства общения, так называемый вербальный компонент и невербальный компонент коммуникации: мимика, жесты, позы.

Проведя анализ литературы, выделили следующие главные специфические черты коммуникативной деятельности детей с РАС, необходимые нам для дальнейшей ее коррекции:

- отсутствие целенаправленной коммуникативной деятельности, ее некоммуникативность;
- отсутствие или недостаточная мотивация к общению;
- нарушение связности речи и спонтанности высказывания;
- нарушения звукопроизношения.

Эти нарушения не дают детям с расстройствами аутистического спектра самостоятельно пройти этапы общения. Необходимо использование специальных коррекционных методик, подходов, организации специальных условий для формирования целенаправленной коммуникативной

деятельности детей с расстройствами аутистического спектра, как вербального, так и невербального компонентов.

Практически, в процессе коррекционной работы по формированию коммуникативной деятельности, можно отметить недостаточность разработки ее с точки зрения методик формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра и диагностики, позволяющей определить уровень сформированности коммуникативной деятельности.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Выявление уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Задачами констатирующего эксперимента являлись:

1. Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

2. Определение критериев и показателей, позволяющих подобрать методики по выявлению уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

3. Проведение диагностических заданий с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра по подобранным методикам и определение их уровня коммуникативной деятельности до начала коррекционной работы.

Экспериментальная работа проводилась на базе Общественного Объединения «Реабилитационный центр для лиц с инвалидностью «Асыл арман», в которой участвовали 10 школьников младшего школьного возраста с различными расстройствами аутистического спектра в возрасте (Приложение А).

Анализ литературы позволил нам выделить следующие критерии и показатели, позволяющие выявить уровень сформированности

коммуникативной деятельности ребенка младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра:

1. Показатели оценки развития невербального компонента в коммуникативной деятельности:

- установление зрительного контакта;
- использование невербальных средств (мимики, жестов, поз, взгляд);
- количество используемых жестов.

2. Показатели оценки развития активной речи в коммуникативной деятельности:

- наличие эхо-навыков;
- использование различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные);
- сформированность связной речи.

3. Показатели оценки проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности:

- состояние крупной моторики;
- состояние мелкой моторики;
- состояние артикуляционной моторики.

4. Показатели оценки понимания речи в коммуникативной деятельности:

- количество слов пассивного словаря;
- понимание различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные);
- понимание фразовой речи (инструкций).

5. Показатели оценки адекватного использования способа коммуникации:

- проявление инициативы общения, установление и поддержание контакта;
- целенаправленность использования средств общения;

- адекватность эмоциональных реакций.

На основании выделенных показателей и критериев нами были подобраны пять экспериментальных методик, позволяющих выявить уровень сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра:

- Экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга);
- Экспериментальная методика исследования уровня активной речи в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга);
- Экспериментальная методика исследования проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности (методика Н.В. Нищевой, М. Сандберга);
- Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга, С.С. Морозовой);
- Экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативной деятельности (методика Э. Бонди, Л. Фрост).

Диагностическая карта выявления уровня сформированности коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра приведена в Приложении Б.

Каждая методика содержит три задания, и по описанию характеристики поведения ребенка определяется уровень сформированности критерия коммуникативной деятельности – низкий, средний, высокий, которые предусматривает оценку в баллах от 1, 2, 3 соответственно.

Для оценки развития невербального компонента в коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра мы использовали экспериментальную методику исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга).

Цель – выявить и оценить уровень невербального компонента в коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Материал и оборудование: зеркало, привлекательные для ребенка игрушки.

Содержание: методами исследования невербального компонента в коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра являются наблюдение в течении различных видов деятельности за ребенком, в том числе и наблюдения полученные в процессе проведения индивидуальных занятий с ребенком, опрос родителей.

Опрос родителей проводился по анкете (Приложение В), которая включала в себя сведения о способах взаимодействия ребенка с взрослыми (способы выражения своих желаний, чувство боли, дискомфорта). Процесс наблюдения в течение различных видов деятельности за ребенком состоял из поиска привлекательных игрушек, затем с ребенком играли какое-либо время и на основании взаимодействия фиксировались данные наблюдения. Данные, полученные путем анкетирования родителей и данные, полученные путем наблюдения за поведением ребенка в группе, позволяют нам оценить ребенка по таким критериям как использование невербальных средств (мимики, жестов, поз, взгляд), а также оценить количество используемых жестов ребенком. Исследование по критерию – установление зрительного контакта проводилось в процессе индивидуальных коррекционных занятий. Ребенку предлагалось сесть за стол, после этого педагог звал ребенка несколько раз по имени.

На основании характеристики поведения ребенка в процессе каждого задания ребенок получал баллы.

Задания на установление зрительного контакта:

3 балла – реагирует на голос говорящего, устанавливает зрительный контакт спонтанно, по своей инициативе (заглядывает в глаза).

2 балла – реагирует на голос говорящего, устанавливает зрительный контакт по просьбе говорящего.

1 балл – не реагирует на голос говорящего.

Задания на использование невербальных средств (мимики, жестов, поз, взгляд):

3 балла – основной способ общения – речь, которая адекватно дополняется мимикой, жестами и т. п.

2 балла – невербальное общение осуществляется на уровне простых элементарных жестов (взять за руку взрослого и подвести к нужному объекту).

1 балл – используются только движения тела – позы, выражения лица, голосовые сигналы, взгляды, которые дают представления об общих потребностях ребенка согласно его поведению.

Задания на количество используемых жестов:

1 балл – жесты не используются при общении.

2 балла – присутствуют указательный жест, жесты «Да», «Нет».

1 балл – жесты не используются при общении.

Как уже было указано выше исходя из характеристики поведения ребенка по каждому заданию начисляются баллы, затем баллы суммируются и определяется общий уровень сформированности коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Результаты обследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности указаны в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Проявления эмоциональной сферы в коммуникативной деятельности	0 детей (0%)	5 детей (50%)	5 детей (50%)

При проведении диагностики по экспериментальной методике исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга) было установлено, что дети Дима К., Илья А., Артур Ш., Сафина М., Егор Е. по показателям оценки развития невербального компонента в коммуникативной деятельности относятся к низкому уровню (50%). Эти дети не использовали для общения жесты, мимику, избегали или были в состоянии устанавливать кратковременный зрительный контакт с взрослым. Средний уровень сформированности невербального компонента был выявлен у Марата Н., Миши К., Женя П., Рома Г., Лиза К. (50%). Эти дети устанавливали зрительный контакт по просьбе говорящего, были в состоянии попросить что-либо указывая на желаемое, и ответить односложно на простые вопросы жестом «да», «нет». Высокий уровень при обследовании уровня развития невербального компонента в коммуникативной деятельности у детей исследуемой группы не был выявлен.

Для оценки уровня развития активной речи мы использовали экспериментальную методику исследования уровня активной речи (методика М. Сандберга).

Цель – выявить и оценить уровень развития активной речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Материал и оборудование: бланк для оценки эхо-навыков (Приложение Г), дидактический материал – картинки по основным лексическим темам – «Посуда», «Мебель», «Еда», «Овощи», «Фрукты», «Одежда», «Домашние животные», картинки отражающие действия людей, сюжетные картинки с изображением времен года, распорядка дня ребенка, фотографии ребенка и его семьи, картинки с изображением основных форм, игрушки основных цветов привлекательные для ребенка.

Содержание: исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Ребенку предъявляются задания, которые содержали различные, заранее определенные инструкции, в соответствии с предложенными

заданиями. На каждого ребенка время рассчитывалось индивидуально, с учетом его особенностей.

Задания, направленные на наличие эхо-навыков (Эхо тест «Оценка ранних эхо-навыков» – Приложение Г), включали в себя повторение ребенком за педагогом определенного набора звуков, звукокомплексов, слов, словосочетаний и позволяли нам определить их количество и точность. Оценка такого критерия как использование различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные) было направлено на определение количества существительных в активном словаре ребенка, на использование прилагательных и глаголов в речи. В задании на определение количества существительных в активном словаре ребенка детям предлагались картинки по основным лексическим темам, привлекательные для ребенка игрушки, фотографии ребенка и его семьи, и задавался вопрос «Что это?», «Кто это?», педагогом суммировалось количество слов, названных ребенком. В задании на использование прилагательных в речи детям предлагались картинки с изображением основных форм, игрушки основных цветов привлекательные для ребенка и задавался вопрос «Какого цвета?», «Какой формы?», педагогом суммировалось количество слов, названных ребенком. В задании на использование глаголов в речи детям предлагались картинки отражающие действия людей, сюжетные картинки с изображением времен года, распорядка дня ребенка, и задавался вопрос «Что делает?», педагогом суммировалось количество слов, названных ребенком.

В заданиях на сформированность связной речи детям задавались вопросы «Как тебя зовут?», просили рассказать и дополнить любимые стихи, сказки. По сюжетным картинкам с изображением времен года, распорядка дня ребенка просили рассказать, что изображено.

Результаты обследования уровня развития активной речи указаны в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования уровня развития активной речи

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий Уровень
Развитие активной речи	0 детей (0%)	3 детей (30%)	7 детей (70%)

На основании характеристики поведения ребенка в процессе каждого задания ребенок получает баллы.

Задание на наличие эхо-навыков (Эхо тест «Оценка ранних эхо-навыков» Барбара Эш):

3 балла – от 50 баллов и более.

2 балла – зачтено от 25-50 баллов.

1 балл – зачтено от 2-25 баллов.

Задание на использование различных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных):

3 балла – употребление глаголов – отвечает, используя в фразе 2 и более слова включая признаки предметов (цвет, форма, размер);

– употребление существительных - спонтанное (без вербальных подсказок) название имен существительных: называет спонтанно любые 1000 имен существительных;

– употребление прилагательных – расширение фразы по свойствам: называет 4 и более цвета, формы, размера.

2 балла – употребление глаголов – отвечает односложно (ест, гуляет и т.д.);

– употребление существительных – спонтанное (без вербальных подсказок) название имен существительных: называет спонтанно любые 200 имен существительных;

– употребление прилагательных – расширение фразы по свойствам: называет 1- 4 основных цвета, формы, размера.

1 балл – употребление глаголов – не отвечает на вопросы;

– употребление существительных – спонтанное (без вербальных подсказок) называние имен существительных: называет спонтанно любые 2-10 имен существительных;

– употребление прилагательных – расширение фразы по свойствам: не называет никакие свойства предметов.

Задания на сформированность связной речи:

3 балла – использует фразы, при просьбе описать картинку, предмет, состоящие из 4 и более слов (полные предложения), ответы на спонтанные вопросы, обращения: дополняет 10-25 различных фраз любого вида (завершает фразы из песен, стихов и т.д.), отвечает на вопрос «Как тебя зовут?», отвечает на 2 вопроса после того как был прочитан отрывок текста, состояние связной речи (повторить с опорой на наглядность): повторяет двух и более сложные фразы.

2 балла – использует двухсложные фразы, при просьбе описать картинку, предмет, ответы на вопросы, обращения: дополняет до 10 различных фраз любого вида (завершает фразы из песен, стихов и т.д.), отвечает на вопрос «Как тебя зовут?», состояние связной речи (повторить с опорой на наглядность): повторяет отдельные слова.

1 балл – не использует фразы или использует заученные двухсложные фразы, ответы на спонтанные вопросы, обращения: не отвечает на спонтанные вопросы, обращения, состояние связной речи (повторить с опорой на наглядность): не повторяет или повторяет первые слоги в отдельных словах.

При проведении диагностики по экспериментальной методике исследования уровня активной речи (методика М. Сандберга) было установлено, что дети практически не имеют активной речи и многие находятся по показателям на низком уровне (70%). Это продемонстрировали дети: Сафина М., Роман Г., Дима К., Женя П., Илья А., Егор Е., Артур Ш. Эти дети не пользовались речью, некоторые из них могли повторить ряд простых звуков или слов. Средний уровень сформированности был зафиксирован у Марата Н., Миши К., Лизы К. (30%). У этих детей наблюдался более большой

объем запаса слов различных частей речи, они могли повторить двухсложные фразы по просьбе педагога. Высокий уровень при исследовании активной речи у детей исследуемой группы не был выявлен.

Для оценки проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности мы использовали экспериментальную методику исследования проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности (методика Н.В. Нищевой, М. Сандберга).

Цель – выявить и оценить уровень развития моторной сферы у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Материал и оборудование: большое зеркало, карандаш и бумага, различные предметы (игрушечная посуда, музыкальные инструменты, машинки) для выполнения упражнения имитации с предметами.

Содержание: нами были предъявлены отдельные задания, основанные на программе оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства М. Сандберга и Комплексной программы для детей с общим недоразвитием речи Н.В. Нищевой. Исследование проводится индивидуально с каждым ребенком. Ребенку предъявляются задания, которые содержали различные, заранее определенные инструкции, в соответствии с предложенными заданиями. На каждого ребенка время рассчитывалось индивидуально, с учетом его особенностей. При выполнении заданий на состояние крупной моторики ребенку предлагалось повторить за педагогом определенные позы — сесть, встать, попрыгать, покружиться, поднять руки вверх, опустить руки и т.д. Упражнения на состояние мелкой моторики состояли из повторения за педагогом определенных поз рук: «Лодочка», «Кулак», «Стол», «Человечек», «Деревья» и т. д., сложить в колечко по очереди большой палец с каждым пальцем на правой и левой руке, а также педагог предлагал на бумаге изобразить по подражанию простые линии или фигуры. Упражнения на состояние артикуляционной моторики состояли из повторения ребенком за педагогом определенных артикуляционных поз, указанных в критерии «Состояние

артикуляционной моторики» Экспериментальной методике исследования проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности (методика Н.В. Нищевой, М.Сандберга). Все упражнения выполнялись по подражанию, после инструкции «Сделай так» и после выполнения фиксировались результаты.

Результаты обследования проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности указаны в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности	0 детей (0%)	4 детей (40%)	6 детей (60%)

На основании характеристики поведения ребенка в процессе каждого задания ребенок получал баллы.

Задание на состояние крупной моторики на сложность и количество имитации по образцу:

3 балла – выполняет трехкомпонентные действия, выполняет от 11 и более движений крупной моторики.

2 балла – выполняет двухкомпонентные действия, выполняет до 10 движений крупной моторики (прыгает, кружится, топает, поднимает руки и т.д.).

1 балл – не выполняет движения или выполняет однокомпонентные действия, отсутствует навык имитации по подражанию.

Задание на состояние мелкой моторики на сложность имитации по образцу:

3 балла – складывает в колечко по очереди большой палец с каждым пальцем на правой и левой руках, выполняет сложные движения мелкой моторики («оса», «человечек», «стол» и т. д.), навыки работы с карандашом –

умение держать карандаш, рисование горизонтальных и вертикальных линий, рисование кружочков.

2 балла – складывает в колечко в хаотичном порядке пальцы на правой и левой руках, выполняет простые движения мелкой моторики (похлопать, стучать, «миска» и т. д.), навыки работы с карандашом – умение держать карандаш.

1 балл – отсутствует навык имитации по подражанию, навыки работы с карандашом - навык удерживания карандаша отсутствует.

Задания на состояние артикуляционной моторики:

3 балла – движения нижней челюсти: открывает и закрывает рот, движения языка: показать широкий язычок – «лопату», вытянуть губы вперед – «трубочкой», положить язычок сначала на верхнюю губу, потом на нижнюю – «качели», коснуться кончиком языка сначала левого уголка губ, потом правого – «маятник», облизать кончиком языка губы по кругу – «вкуснятина», движения губ: растянуть губы в «улыбку», вытянуть губы вперед «трубочкой».

2 балла – движения нижней челюсти: открывает и закрывает рот, движения языка: показать широкий язычок – «лопату», вытянуть губы вперед – «трубочкой», положить язычок сначала на верхнюю губу, потом на нижнюю – «качели».

1 балл – движения нижней челюсти: открывает и закрывает рот.

При проведении диагностики по экспериментальной методике исследования проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности (методика Н.В. Нищевой, М. Сандберга) было установлено, что у детей преобладает низкий уровень сформированности моторной сферы (60%). Низкий уровень сформированности моторной сферы был зафиксирован у Сафины М., Ромы Г., Димы К., Ильи А, Артура Ш., Егора Е. Эти дети выполняли более легкие по степени сложности упражнения на крупную и мелкую моторику и демонстрировали меньшее их количество. Особенно дети испытывали трудности при выполнении упражнений на артикуляционную

моторику. Дети, обладающие средним уровнем, Миша К., Марат Н., Женя П., Лиза К. (40%) были более успешны при прохождении заданий на артикуляционную моторику, демонстрировали более сложные движения и большее количество выполненных упражнений на крупную и мелкую моторику. Высокий уровень при исследовании проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности у детей исследуемой группы не был выявлен.

Для оценки уровня понимания речи в коммуникативной деятельности у детей 7-10 лет с расстройствами аутистического спектра мы использовали экспериментальную методику исследования уровня понимания речи (методика М. Сандберга, С.С. Морозовой).

Цель – выявить и оценить уровень понимания речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Материал и оборудование: дидактический материал – картинки по основным лексическим темам – «Игрушки», «Посуда», «Мебель», «Еда», «Овощи», «Фрукты», «Одежда», «Домашние животные», объемные макеты по различным лексическим темам, картинки отражающие действия людей, сюжетные картинки с изображением времен года, распорядка дня ребенка, фотографии ребенка и его семьи, игрушки привлекательные для ребенка.

Содержание: исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Ребенку предъявлялись задания, которые содержали различные, заранее определенные инструкции, в соответствии с предложенными заданиями. Обследование понимания речи начиналось с таких тем как «Игрушки», «Еда», «Одежда». При выполнении заданий на определение количества слов пассивного словаря и понимание частей речи ребенку предлагалось сесть за стол после чего предъявлялся дидактический материал по определенной лексической теме, затем картинки отражающие действия людей, сюжетные картинки с изображением времен года, распорядка дня ребенка. Если ребенок затрудняется выполнить задание на карточках, предъявляются задания на объемных макетах по различным лексическим темам. При предъявлении карточек или макетов ребенку давалась инструкция

«Покажи», после выполнения заданий педагог фиксировал результаты. При выполнении заданий на понимание фразовой речи (инструкций) ребенку необходимо было из предложенных картинок или макетов выбрать правильную картинку или макет, отвечая на вопрос педагога, например, «Чем ты чистишь зубы?», «Что надевают на голову?», «Что кушают?» и т.д.

Результаты обследования уровня понимания речи в коммуникативной деятельности указаны в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования уровня понимания речи в коммуникативной деятельности

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень понимания речи	0 детей (0%)	3 детей (30%)	7 детей (70%)

На основании характеристики поведения ребенка в процессе каждого задания ребенок получал баллы.

Задания на количество слов пассивного словаря:

3 балла – выбирает или называет существительные, глаголы, прилагательные для 1200 картинок.

2 балла – выбирает или называет существительные, глаголы, прилагательные для 250 картинок.

1 балл – выбирает или называет существительные, глаголы, прилагательные не более чем для 20 картинок, макетов.

Задания на понимание частей речи (существительные):

3 балла – указывает на соответствующую картинку при выборе из четырех и более для 50 различных картинок (поощрений, членов семьи, животных и др., например, «Где айпад?» или «Где мама?»).

2 балла – указывает на соответствующую картинку при выборе из двух для 25 различных картинок (поощрений, членов семьи, животных и др., например, «Где айпад?» или «Где мама?»).

1 балл – указывает на соответствующую картинку при выборе из двух для 10 различных картинок (поощрений, членов семьи, животных и др., например, «Где айпад?» или «Где мама?»).

Задания на понимание частей речи (глаголы):

3 балла – различает основные, повседневные режимные виды деятельности (ест, пьет, идет, спит, играет и т. д.) и более сложные виды деятельности (копает, варит, стрижет, переодевается, расчесывается и т.д.).

2 балла – различает основные, повседневные режимные виды деятельности (ест, пьет, идет, спит, играет и т.д.).

1 балл – понимание глаголов отсутствует.

Задания на понимание фразовой речи (инструкций):

3 балла – выбирает предметы по цвету и форме в наборе из 6 подобных для 4 цветов, форм (например, «Найди красную машину?», «Найди квадратное печенье»), выбирает предмет на основании трех независимо представленных утверждений о нем (например, «Найди животное», «Кто умеет лаять?», «У кого есть лапы?») для 25 объектов, указывает или называет на объекты на сюжетной картинке на основании 2 компонентов по их функциям (например, «рисовать при помощи»), характеристикам (например, цвет) или категориям (например, «одежда») для 25 заданий (например, «Можешь найти одежду с пуговицами?», «Где коричневое животное?»).

2 балла – различает 50 предметов, представленных в трех вариантах (например, может найти часы трех различных видов), выбирает картинку с изображением напитка, сладости в наборе из 5, остальные из которых несъедобны или непригодны для питья (при инструкции :»Ты кушаешь...», «Ты пьешь...»); указывает или называет на объекты на сюжетной картинке по их функциям (например, «рисовать при помощи»), характеристикам (например, цвет) или категориям (например, «одежда») для 25 заданий (например, «Можешь найти одежду?»).

1 балл – понимание обобщения отсутствует, навык расширения фразы не сформирован; навык понимания слов при описании и их изменении в зависимости от их функций, характеристик, категорий отсутствует.

При проведении диагностики по экспериментальной методике исследования уровня понимания речи (методика М. Сандберга, С.С. Морозовой) было установлено, что в своем большинстве дети находятся на низком уровне понимания речи (70%). Это продемонстрировали дети: Рома Г., Женя П., Илья А., Егор Е., Артур Ш., Сафина М., Дима К. Данная группа детей обладала малым запасом (около 20) пассивного словаря, ими различались преимущественно картинки и макеты существительных часто употребляемые в повседневной жизни, дети были не способны отвечать на вопросы педагога о свойствах и предназначении предметов. Средний уровень сформированности понимания речи был выявлен только у Лизы К., Миши К., Марата Н. (30%). Детей со средним уровнем отличало большее количество различаемых частей речи, в том числе глаголов, знание признаков предметов и их назначения, некоторые дети имели понятия о категориях предметов - «Посуда», «Одежда». Высокий уровень при исследовании понимания речи в коммуникативной деятельности у детей исследуемой группы не был выявлен.

Для оценки адекватного использования способа коммуникации в коммуникативной деятельности мы использовали экспериментальную методику адекватного использования способа коммуникативной деятельности (методика Э. Бонди и Л. Фрост).

Цель – выявить и оценить уровень адекватного использования способа коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Материал и оборудование: коммуникативная книга системы PECS, привлекательные мотивационные игрушки, еда ребенка.

Содержание: методами исследования адекватного использования способа коммуникации в коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра являются

наблюдение в течении различных видов деятельности за ребенком, в том числе и наблюдение, полученное в процессе проведения индивидуальных занятий с ребенком, опрос родителей.

Опрос родителей проводился по анкете (Приложение В), которая включала в себя сведения о способах взаимодействия ребенка с взрослыми (Сообщает ли ребенок о своих желаниях, чувство боли, дискомфорта?), о том каким образом ребенок поддерживает контакт с взрослыми и сверстниками (длительность, избирательность, способ), о существующих проблемах в поведении ребенка (агрессия, вспышки гнева, самоагрессия, стереотипы). Процесс наблюдения в течении различных видов деятельности за ребенком состоял из поиска привлекательных игрушек, затем с ребенком играли какое-либо время и на основании взаимодействия фиксировались данные наблюдения. Данные, полученные путем анкетирования родителей, и данные, полученные путем наблюдения за поведением ребенка в группе, позволяли нам оценить ребенка по таким критериям как проявление инициативы общения, установление и поддержание контакта, а также оценить адекватность эмоциональных реакций ребенка. Также ребенку в ходе проведения индивидуальных занятий были предъявлены отдельные задания, основанные на методике «Система альтернативной коммуникации» с помощью карточек PECS Э. Бонди и Л. Фрост [17]. В течение индивидуальных занятий и с помощью опроса родителей и наблюдения за ребенком осуществляется поиск привлекательных игрушек, пищевых поощрений. Затем педагог забирал мотивационные игрушки и еду из среды, из свободного доступа. Задача педагога состояла в том, чтобы дожидаться инициативы ребенка для получения того или иного мотивационного поощрения находящегося в поле зрения, при этом ребенок должен был попросить его каким-либо способом коммуникации (словом, картинкой, жестом). Задания были направлены на оценку такого критерия как целенаправленность использования средств общения.

Результаты обследования уровня адекватного использования способа коммуникативной деятельности указаны в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты обследования уровня адекватного использования способа коммуникативной деятельности

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень адекватного использования способа коммуникативной деятельности	0 детей (0%)	4 детей (40%)	6 детей (60%)

На основании характеристики поведения ребенка в процессе каждого задания ребенок получал баллы.

Задание на проявление инициативы общения, установление и поддержание контакта:

3 балла – присутствует инициатива общения не только в случаях ситуаций дискомфорта, сообщения о голоде, жажде, но обращается с просьбой поиграть, посмотреть что-либо, обсудить. Способен поддерживать необходимый телесный, зрительный контакт, проявлять совместное внимание.

2 балла – инициативу в общении проявляет редко, в случае ситуаций дискомфорта, сообщения о голоде, жажде. Вступает в контакт избирательно, может поддерживать не продолжительное время телесный, зрительный контакт, проявлять совместное внимание.

1 балл – отсутствует инициатива взаимодействия со взрослым, проявляет негативизм, не поддерживает контакт не на одном из уровней.

Задания на адекватность эмоциональных реакций:

3 балла – фон настроения стабильный, преимущественно бодрое, спокойное.

2 балла – фон настроения меньше подвержен перепадам, ребенок часто пассивен, отмечается депрессивность, без проявлений неадекватных реакций, агрессии и самоагрессии.

1 балл – фон настроения подвержен резким перепадам настроения, ребенок часто раздражителен, может отмечаться тревожность, проявляется неадекватность эмоциональных реакций, присутствует агрессия, самоагрессия.

Задания на целенаправленность использования средств общения:

3 балла – ребенком адекватно используется активная речь для взаимодействия с партнером: отвечает на вопросы, комментирует события, обращается за помощью.

2 балла – ребенок способен целенаправленно взаимодействовать: движениями головы говорить «да» и «нет», показывать вам жестом или звуком, отдельным словом, чего он хочет.

1 балл – неадекватное использование любого способа коммуникативной деятельности. Просьбы не обращены к партнеру, присутствует эхолалия.

При проведении диагностики по экспериментальной методике адекватного использования способа коммуникативной деятельности (методика Э. Бонди и Л. Фрост) было установлено, что у детей преобладает низкий уровень сформированности адекватного использования коммуникативной деятельности. Низкий уровень был зафиксирован у Сафины М., Ромы Г., Димы К., Ильи А, Артура Ш., Егора Е. (60%). Эти дети отличались тем, что не инициировали общение самостоятельно даже при наличии возникающих у них актуальных проблем. При выполнении заданий на выполнение просьбы пытались просто забрать мотивационный предмет из рук педагога, либо проявляли агрессию. Так же эти дети продемонстрировали неспособность устанавливать контакт – они практически никак не реагировали на присутствие взрослых и сверстников, при попытке вступить в взаимодействие у них наблюдалось агрессивное поведение. Средний уровень составил 40%, он был зафиксирован у Миша К., Марат Н., Женя П., Лиза К. Эти дети меньше были подвержены перепадам настроения, часто были пассивны, наблюдалась депрессивность, без проявлений неадекватных реакций, агрессии и самоагрессии, сами очень редко проявляли инициативу

общения, но и не препятствовали общению с ними. Высокий уровень при обследовании адекватного использования способа коммуникативной деятельности у детей исследуемой группы не был выявлен.

Исходя из полученных данных можно оценить уровень сформированности коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра и начать работу по формированию коммуникативной деятельности.

Для обобщения результатов диагностики мы присвоили числовые значения: 3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень. А затем определили общий уровень сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в соответствии со следующей схемой:

- от 36 – до 45 баллов – высокий уровень;
- от 26 – до 35 баллов – средний уровень;
- от 15 – до 25 баллов - низкий уровень.

После проведения всех диагностических заданий на констатирующем этапе исследования были выделены три уровня сформированности коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Результаты изучения уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра представлены в виде диаграммы на Рисунке 1.

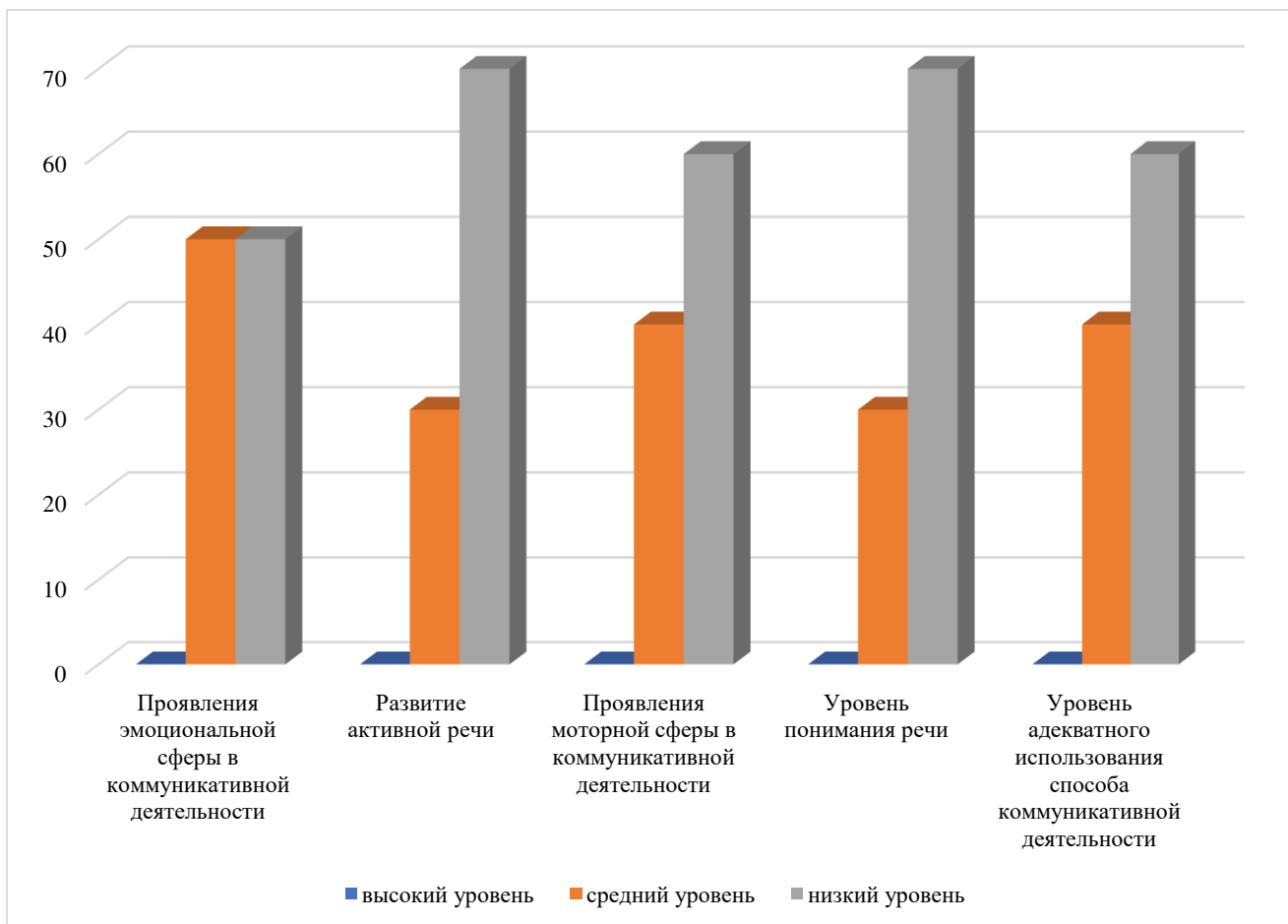


Рисунок 1 – Результаты изучения уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (констатирующий этап), %

Приведем качественную характеристику каждого уровня.

К высокому уровню нами никто из детей не был отнесен. Мы предполагаем, что для данной группы детей общение, это прежде всего взаимодействие, которое направлено на партнера целенаправленно, ребенок самостоятельно инициирует и способен поддержать диалог со взрослым и сверстником, способен отвечать и задавать вопросы. В качестве основного способа коммуникации ребенком используется активная речь, которая адекватно дополняется мимикой и жестами, в том числе зрительным контактом. У детей данного уровня развита связная речь: дети способны отвечать развернуто на вопросы, пересказать текст по просьбе, прокомментировать какое-либо событие. Пассивный словарный запас достигает как минимум 1200 слов, и включает различные части речи. Понимание речи сформировано на уровне различных частей речи. Достаточно

хорошо развита крупная, мелкая и артикуляционная моторика, что позволяет совершенствовать такой компонент коммуникативной деятельности как речь. Дети данной группы также общаются в различных ситуациях, с различными людьми.

К среднему уровню сформированности коммуникативной деятельности мы условно отнесли 3 детей (30%): Лиза К., Марат. Н., Миша К. Эти дети характеризуются присутствием элементарного целенаправленного общения на уровне простых жестов, отдельных слов. При этом инициативу в общении проявляют редко, в случае ситуаций дискомфорта, сообщения о голоде, жажде. Невербальное общение у них находится на уровне простых элементарных жестов, поз, мимики (взять за руку взрослого и подвести к нужному объекту). Они способны устанавливать зрительный контакт на непродолжительное время, как правило, по просьбе собеседника. Вступают в контакт избирательно, могут поддерживать не продолжительное время телесный, зрительный контакт. Дети часто пассивны, без проявлений неадекватных реакций, агрессии и самоагрессии. Состояние крупной, мелкой и артикуляционной моторики находится на начальном уровне, позволяющем в дальнейшем развивать различные способы коммуникативной деятельности (речь, жесты). Активная речь данной группы детей находится на уровне отдельных слов, простых двухсложных фраз, они способны описать признаки предметов — цвет, форму, задавать и отвечать на простые вопросы односложно. Понимание речи сформировано как минимум на бытовом уровне, сформировано понимание таких частей речи как существительные и глаголы, пассивный словарный запас достигает как минимум 250 слов.

К низкому уровню сформированности коммуникативной деятельности мы условно отнесли 7 детей (70%). Эти дети характеризуются отсутствием целенаправленного общения не одним из способов общения, не проявляют инициативу для общения со взрослым, при попытке вступить в взаимодействие проявляет негативизм, могут проявлять агрессию, очень часто отмечается тревожность, резкие перепады настроения. Ребенок использует

только движения тела – позы, выражения лица, голосовые сигналы, взгляды, которые дают представления об общих его потребностях, они не устанавливают зрительный контакт. Активная речь детей данной группы не развита и состоит из абриса слов, отдельных вокализаций, не более 10 отдельных слов. Понимание речи практически отсутствует, объем пассивного словаря не превышает 20 слов, слова преимущественно – существительные, используемые каждый день в быту. Состояние мелкой, крупной и артикуляционной моторики очень слабо развито и нуждается в активной коррекционной работе.

Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Результаты изучения уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (констатирующий этап) представлены в Приложении Д.

2.2 Содержание и апробация психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Целью формирующего эксперимента данного исследования является выявление и апробация психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Мы предположили, что формирование коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра возможно при организации следующих психолого-педагогических условий:

- 1) организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование коммуникативной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства;

2) создание особенной развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра;

3) психологическое просвещение и взаимодействие всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра;

4) психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Задачами формирующего эксперимента являлись следующие:

1) Определить этапы и содержание экспериментальной работы в соответствии с предложенными психолого-педагогическими условиями формирования коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

2) Апробировать предложенные психолого-педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

3) Определить эффективность психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Работа по формированию коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра включала в себя три этапа.

Первый этап – подготовительный. Цель этапа состояла в подготовке развивающей предметно-пространственной среды в школьном классе, которая позволила бы создать детям мотивацию для общения, дать возможность ребенку проявлять инициативу, тем самым формировать целенаправленное общение, совершенствовать понимание речи, стимулировать речевую активность у детей.

Приоритетные условия, реализуемые на подготовительном этапе, это – обогащение развивающей предметно-пространственной среды в школьном

классе коммуникативными папками, визуальным расписанием для занятий в группе, а также составление рекомендаций для учителей по формированию коммуникативной деятельности у детей с РАС и разработка Консультации для родителей на тему: «Формирование коммуникативной деятельности ребенка с РАС».

Второй этап – сопроводительный. Целью данного этапа являлось психологическое просвещение всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с РАС, и психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС по вопросу формирования коммуникативной деятельности.

Содержанием сопроводительного этапа являлось обучение учителей игровым приемам по формированию коммуникативной деятельности с РАС посредством составленных рекомендаций, проведение Консультации для родителей на тему: «Формирование коммуникативной деятельности ребенка с РАС».

Третий этап – содержательно-деятельностный. Цель данного этапа – организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование коммуникативной деятельности.

Содержательно-деятельностный этап включал в себя разработку комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности с РАС, проведение комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности у детей с РАС в группе и на индивидуальных занятиях с учетом уровня сформированности у них коммуникативной деятельности.

Базовый уровень коммуникативной деятельности у всех детей с расстройствами аутистического спектра различный – в тяжелых случаях он может фактически отсутствовать, в других формально сохраненным, но искаженным, например, ребенок говорит, но не с целью быть услышанным, а повторяя слова-штампы. Присутствует общее нарушение – коммуникации как взаимодействия, отсутствие ее целенаправленности, мотивации к общению,

которое встречается у всех детей с расстройствами аутистического спектра и с которого необходимо начать коррекционную работу.

Комплекс разработанных нами игр и упражнений был направлен прежде всего на целенаправленность общения, поддержание и формирование мотивации общения необходимого для того, чтобы коммуникация для ребенка с РАС была направлена на партнера.

Содержание формирующего эксперимента представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Этапы формирующего эксперимента

Этапы	Цель	Содержание
Первый этап – подготовительный	Создать особенную развивающую предметно-пространственную среду, необходимую для общения, используя специальные материалы и оборудование, позволяющие повысить активность, независимость, успешность и развитие ребенка с РАС: <ol style="list-style-type: none"> 1. Создать мотивацию к общению, дать возможность проявлять инициативу, тем самым формировать целенаправленное общение; 2. Совершенствовать понимание речи; 3. Стимулировать речевую активность. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды в школьном классе: изготовление визуальных стимулов: коммуникативных папок, визуального расписания. 2. Составление рекомендаций для учителей по формированию коммуникативной деятельности у детей с РАС. 3. Разработка Консультации для родителей на тему: «Формирование коммуникативной деятельности ребенка с РАС».
Второй этап – сопроводительный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Психологическое просвещение всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с РАС. 2. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обучение учителей игровым приемам по формированию коммуникативной деятельности детей с РАС. 2. Проведение Консультации для родителей на тему: «Формирование коммуникативной деятельности у детей с РАС».
Третий этап – содержательно-деятельностный	Организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности у детей с РАС.

	коммуникативной деятельности.	2. Проведение комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности у детей с РАС.
--	-------------------------------	--

На подготовительном этапе с целью создания мотивации к общению, возможности проявлять инициативу и формировать целенаправленное общение, а также совершенствовать понимание речи, стимулировать речевую активность были изготовлены индивидуальные коммуникативные папки, и визуальное расписание для занятий в группе.

Коммуникативные папки изготавливались по принципу изготовления книги и карточек PECS – Э. Бонди, Л. Фрост, Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS [17] – пластиковая папка для бумаг из плотного пластика на кольцах. Книга включала в себя также несколько листов из плотного пластика, один из которых красного цвета (для тех «слов», которые сейчас недоступны) с наклеенными горизонтально или вертикально в 2 ряда контактными лентами-липучками. Карточки для общения помещались как на лицевую сторону, так и внутри папки. Карточки подбирались индивидуально, согласно интересам, видам деятельности, образу жизни ребенка, также составлялся также общий словарь – карточки с изображением приветствия, согласия, отказа от деятельности туалет, перемена, помощи, есть, пить.

Визуальное расписание изготавливалось для групповых занятий из плотного пластика белого цвета и содержало фотографии всех детей исследуемой группы, которые крепились на контактную ленту-липучку. Наверху было место для текущего числа, месяца, года, а также сбоку в столбик перечислялись дни недели по порядку – понедельник, вторник, среда четверг, пятница, суббота, воскресенье. Напротив рабочих дней недели оставили место для прикрепления красной указательной стрелки, которая могла перемещаться и обозначала каждый день недели. Внизу была также приклеена контактная лента-липучка для карточек с изображением распорядка дня – круг, занятия, отдых, игра, уход домой.

На этом этапе мы начали реализовывать условие по созданию развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативной деятельности у детей с РАС, также начали реализовывать условие, направленное на организацию работы с родителями по обогащению их знаний о сущности нарушений в области коммуникации у детей с РАС и о способах формирования у детей коммуникативной деятельности посредством составления Консультаций. Условие, направленное на организацию работы с учителями по формированию коммуникативной деятельности у детей с РАС, мы реализовывали посредством составления Рекомендаций, в которых мы познакомили учителей с требованиями к речи педагога, работающего с детьми с РАС, обучили учителей методу развития понимания речи у ребенка с РАС – метод «Отдельных проб» и ввели понятие «мотивационные стимулы».

На сопроводительном этапе нами была проведена работа по психологическому просвещению всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с РАС, и психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС. В рамках данной деятельности мы ознакомили учителей с Рекомендациями и провели совместно с ними групповые занятия, на которых отработали приемы, указанные в рекомендациях по обучению общению детей с РАС.

Нами были проведены Консультации с родителями и были даны рекомендации по приемам формирования целенаправленного общения у детей. С родителями были проведена Консультация на тему «Формирование коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра», освещен доклад на тему: «Сущность нарушений в коммуникативной деятельности у ребенка с РАС» и «Метод «случайное обучение».

Организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование коммуникативной деятельности осуществлялась на содержательно-деятельностном этапе. На данном этапе нами был разработан, а затем проведен комплекс игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности с РАС. Проведение комплекса

игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности с РАС проводилось в подгрупповой и индивидуальной форме работы.

Работа по формированию коммуникативной деятельности у детей 7-10 лет с РАС была направлена на развитие невербального компонента в коммуникативной деятельности, развитие активной речи, улучшение навыков в моторной сфере, понимание речи, адекватного использования способа коммуникации.

Развитие невербального компонента в коммуникативной деятельности включали в себя задания на формирование у детей использования взгляда, жестов, мимики при общении. Формируя развитие активной речи, мы стремились увеличить количество используемых слов различных частей речи в активном словаре ребенка, улучшить его связную речь. Развитие моторной сферы в коммуникативной деятельности требует увеличения числа упражнений на крупную, мелкую и артикуляционную моторику и их более точное выполнение. При развитии понимания речи было необходимо расширять у детей количество слов различных частей речи в пассивном словаре, понимания более сложных грамматических конструкций. Формирование критерия адекватного использования способа коммуникации требовало постепенного увеличения времени взаимодействия с педагогом и сверстниками, умения обратиться с просьбой, увеличения числа просьб к собеседникам, формирования положительного эмоционального отношения детей к возможным собеседникам при взаимодействии с ними.

Индивидуальные занятия проходили с каждым ребенком отдельно в кабинете дефектолога 4 раза в неделю по 15 минут. На занятиях использовалась индивидуальная коммуникативная книга ребенка. Занятия были направлены на формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения, формирование навыка использования всех частей речи, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Все дети на индивидуальных занятиях обязательно обучались обращению с просьбой, которое осуществлялось с помощью использования коммуникативной папки и содержащихся в ней картинок с изображением просьб.

Данная индивидуальная работа с детьми предполагала три этапа обучения:

- «Как» осуществлять общение (Цель — увидев наиболее «предпочитаемый» предмет, обучающийся берет изображение этого предмета дотягивается до собеседника и кладет карточку ему в руки).

- Расстояние и настойчивость (Цель — ученик подходит к своему индивидуальному альбому для занятий, берет из него карточку, подходит к педагогу привлекает его внимание и кладет карточку в руки педагога).

- Различие карточек (Цель — чтобы попросить желаемый предмет, ученик подходит к альбому для занятий, выбирает нужную карточку из нескольких имеющихся, приближается к собеседнику и дает к нему карточку).

Содержание индивидуальной работы с детьми осуществлялось на основе метода обучения Прикладного анализа поведения – «Случайное обучение» и на основании методики системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS (Э. Бонди, Л. Фрост).

Задания на формирование навыка использования существительных, увеличение количества слов активного и пассивного словаря составлялись индивидуально, согласно уровню сформированности коммуникативной деятельности.

Правила первых этапов индивидуальной работы:

- учитывать интересы ребенка (любимые игрушки, занятия, еда);
- хвалить ребенка;
- начинать с максимальной подсказки – «Рука в руке» (с помощью помощника).

Тематика, содержание индивидуальных занятий представлены в Приложении К.

Подгрупповые занятия были направлены на установление зрительного контакта с собеседником, установление и поддержание эмоционального контакта, формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения, адекватность эмоциональных реакций.

При подготовке групповой работы мы опирались на разработки Л.И. Власовой, Т. Делани, В.А. Хаустова и др. [23, 28, 85].

Подгрупповые занятия проводились 2 раза в неделю по 20 минут. Для участия в подгрупповой работе дети с различным уровнем сформированности коммуникативной деятельности были разбиты на две подгруппы по 5 человек. Всего с детьми было проведено двенадцать занятий.

Подгрупповая работа с детьми предполагалахождение трех обязательных подэтапов: введение, основная часть, заключение. Каждая встреча с детьми также состоит из трех частей.

1. Вводная часть (разминка) предполагает активизацию участников, установление эмоционального, зрительного контакта, доброжелательной атмосферы. На данном этапе используются игры-приветствия, игры с именами.

2. Основная часть (рабочее время) несет основную смысловую нагрузку, посвящен достижению целей групповой работы, предполагает применение различных методов.

3. Завершающая часть (рефлексия). Этап нацелен на осознание полученного опыта и знаний, на закрепление у участников положительного эмоционального фона, вывод участников из процесса.

Приведем пример содержания одного из занятий, проведенных в подгрупповой форме работы.

Начало занятия всегда было направлено на вовлечение детей в групповую работу. Для этого детям было предложено упражнение «Приветствие».

Всех детей приглашали на ковер для занятий, рассаживал в круг напротив друг друга.

– Здравствуйте, дети! Дети, здороваемся со всеми по очереди!

Установление контакта с собеседником начинался с того, что ребёнок дотрагивался до собеседника, привлекал к себе внимание (сжимает руку собеседника – жест приветствие, словом привет).

Дети здоровались с друг другом самостоятельно словом «Привет», жестом – рукопожатие при помощи помощника или самостоятельно.

Марат Н.: «Привет, Лиза».

Миша К.: «Привет, Женя».

Данное упражнение было направлено на приобретение навыков взаимодействия, установление зрительного контакта с собеседником, развитие активной речи.

Игра «Кто на занятии?». Данная игра проводилась с использованием доски с визуальным расписанием на которой на контактной ленте-липучке были прикреплены фотографии всех детей, посещающих старшую группу.

– Посмотрите, кто сегодня присутствует на занятии? Поздоровались со всеми поименно.

Затем происходила идентификация каждого члена, кто присутствует на занятии с помощью фотографии.

– Посмотрите, это кто? Он присутствует на занятии? Молодцы! Детям очень понравилось упражнение, они с удовольствием рассматривали предъявленные им фотографии и отвечали словом («Да» или «Нет») или жестом (кивком головы или жестом отрицания) на заданный вопрос. Некоторые дети, когда предъявляли их фотографию, поднимали руку («Я здесь») и называли свои имена.

– А сейчас послушайте меня внимательно.

Для формирования умения реагировать на собственное имя и формирования навыка установления зрительного контакта проводилась игра «Обернись».

Дети усаживались к учителю-дефектологу спиной. Педагог называл имя ребенка громким, но спокойным голосом. Если ребенок поворачивал голову в сторону говорящего и/или смотрел на него, то получал за это «вознаграждение»: словесная похвала («Молодец!», «Умница!» и др.), приятные для ребенка виды тактильного контакта (обнять, пощекотать и др.), лакомства, игрушки. Если ребенок не реагировал, то педагог подходил близко к ребенку, его лицо находилось на уровне лица ребенка. Педагог несколько раз обращался к ребенку по имени. Каждый раз, когда ребенок встречался с педагогом взглядом, его хвалили, добиваясь самостоятельного выполнения упражнения. Более трех раз с одним ребенком данное упражнение не проводилось.

Занятие заканчивалось просмотром видеоролика развивающего мультфильма «Привет», где подчеркивалось как необходимо здороваться друг с другом.

На всех подгрупповых занятиях с целью закрепления навыков проводились упражнения «Приветствие», игра «Кто на занятии?». Основная часть изменялась. Она состояла из проведения таких игр и упражнений как «Хоровод», «Передай мяч», «Змейка», «Ку-ку».

Постепенно дети охотней стали участвовали в занятиях, играли самостоятельно, преимущественно без помощи, идентифицировали всех участников своей группы.

2.3 Определение эффективности психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Для определения результативности формирующего эксперимента и эффективности предложенных психолого-педагогических условий формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с РАС был проведен контрольный срез. На данном этапе использовались

диагностические методики, представленные в параграфе 2.1. Диагностика проводилась с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга).

Цель – выявить и оценить уровень невербального компонента в коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Анализ результатов исследования по экспериментальной методике исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга) показал, что дети после проведения подгрупповых и индивидуальных занятий стали чаще устанавливать зрительный контакт, обращаться с простыми просьбами к взрослому при помощи жестов (Артур Ш., Дима К., Егор Е., Женя П., Илья А., Лиза К., Рома Г., Сафина М.), в репертуаре Сафины М. И Артура Ш. появился указательный жест. Количество жестов (помоги, еще, туалет, пить, есть) значительно увеличилось у Жени П. и Ильи А., однако многие дети так и не обучились использовать мимику и жесты при обращении с просьбой. Дети Марат Н. и Миша К. стали использовать самостоятельно зрительный контакт при общении.

В таблице 7 представлено сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов по экспериментальной методике исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга).

Таблица 7 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройствами аутистического спектра по уровням сформированности невербального компонента в коммуникативной деятельности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение

Высокий уровень	0	0%	5	50%
Средний уровень	5	50%	5	50%
Низкий уровень	5	50%	0	0%

Экспериментальная методика исследования уровня активной речи (методика М. Сандберга).

Цель – выявить и оценить уровень развития активной речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

После проведенной работы по развитию активной речи у детей значительно увеличились и улучшились повторения ребенком за педагогом определенного набора звуков, звукокомплексов, слов и словосочетаний. Показатели оценки эхо-навыков улучшились у Артура Ш., Ромы Г., Марата Н., Лизы К., Миши К. У Лизы К., Миши К. И Марата Н., так же увеличилось количество существительных в активном словаре, использование прилагательных и глаголов в речи. У остальных детей показатели использования различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные) остались на прежнем уровне.

Отвечать на простые вопросы одно, двухсложными фразами смогли только Миша К. и Марат Н.

В таблице 8 представлено сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов по экспериментальной методике исследования уровня активной речи (методика М. Сандберга).

Таблица 8 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройствами аутистического спектра по уровням сформированности активной речи на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	3	30%
Средний уровень	3	30%	2	20%
Низкий уровень	7	70%	5	50%

Экспериментальная методика исследования проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности (методика Н.В. Нищевой, М. Сандберга).

Цель – выявить и оценить уровень развития моторной сферы у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Более успешными среди детей при выполнении заданий на состояние крупной моторики были дети Артур Ш., Женя П., Миша К., Марат Н., Рома Г. Дети успешно повторяли за педагогом определенные позы – сесть, встать, попрыгать, покружиться, поднять руки вверх, опустить руки и т.д. Более сложные упражнения на состояние мелкой моторики освоила Лиза К., Марат Н, Миша К., эти дети повторяли за педагогом такие позы рук («Лодочка», «Кулак», «Стол», «Человечек», «Деревья» и т.д.), а также им стало доступно упражнение в котором предлагалось сложить в колечко по очереди большой палец с каждым пальцем на правой и левой руке, и в котором педагог предлагал на бумаге изобразить по подражанию простые линии или фигуры. Дети, которые по результатам контрольного среза обладали высоким уровнем проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности, так же были успешны в заданиях, состоящих из упражнений на состояние артикуляционной моторики.

Дети Дима К. и Егор Е. так и не приобрели навыки крупной, мелкой и артикуляционной моторики, Илья А. И Женя П., Рома Г., Сафина М. Так и не смогли выполнять даже элементарные артикуляционные позы.

В таблице 9 представлено сопоставление количественных результатов младших школьников с расстройствами аутистического спектра по экспериментальной методике исследования проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности (методика Н.В. Нищевой, М. Сандберга) на этапах констатирующего и контрольного срезов.

Таблица 9 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройствами аутистического спектра по уровням проявления моторной

сферы в коммуникативной деятельности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	3	30%
Средний уровень	4	40%	5	50%
Низкий уровень	6	60%	2	20%

Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (методика М. Сандберга, С.С. Морозовой).

Цель – выявить и оценить уровень понимания речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

У детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра существенно повысился уровень понимания речи, дети, отнесенные нами на констатирующем этапе исследования к среднему уровню, приобрели навыки понимания речи, соответствующие высокому уровню, те же дети, которые обладали низким уровнем понимания речи на констатирующем этапе исследования после проведенной работы были отнесены к среднему уровню понимания речи. Количество детей с высоким уровнем составило 30%. К среднему уровню мы условно отнесли семерых детей (70%).

В таблице 10 представлено сопоставление количественных результатов младших школьников с расстройствами аутистического спектра по экспериментальной методике исследования уровня понимания речи (методика М. Сандберга, С.С. Морозовой) на этапах констатирующего и контрольного срезов.

Таблица 10 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройствами аутистического спектра по уровням понимания речи на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	3	30%

Средний уровень	3	30%	7	70%
Низкий уровень	7	70%	0	0%

Экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативной деятельности (методика Э. Бонди и Л. Фрост).

Цель – выявить и оценить уровень адекватного использования способа коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

По результатам проведенной работы, на контрольном этапе исследования, высокий уровень адекватного использования способа коммуникативной деятельности диагностирован у 20% детей; средний – у 80%. Низкого уровня не было выявлено. Нами было отмечено, что дети среднего уровня сами очень редко проявляли инициативу общения, хотя не препятствовали общению с ними, у детей появились первые просьбы и ответы на вопросы, направленные на собеседника. Дети, обладающие высоким уровнем адекватного использования способа коммуникативной деятельности (Марат Н., Миша К.), стали адекватно использовать активную речь для взаимодействия с партнером: отвечать на вопросы, комментировать события, обращались за помощью.

В таблице 11 представлено сопоставление количественных результатов младших школьников с расстройствами аутистического спектра по экспериментальной методике адекватного использования способа коммуникативной деятельности (методика Э. Бонди и Л. Фрост) на этапах констатирующего и контрольного срезов.

Таблица 11 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройствами аутистического спектра по уровням адекватного использования способа коммуникативной деятельности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	2	20%

Средний уровень	4	40%	8	80%
Низкий уровень	6	60%	0	0%

Обобщив результаты контрольного среза, можно сказать, что высокий уровень сформированности коммуникативной деятельности отмечается у 20% младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Средний уровень сформированности коммуникативной деятельности диагностирован у 30% детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Низкий уровень характерен для 50% детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Результаты изучения уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (контрольный этап) представлены в Приложении Е.

Обработанные результаты проведенной диагностики представлены в виде диаграммы на Рисунке 2.

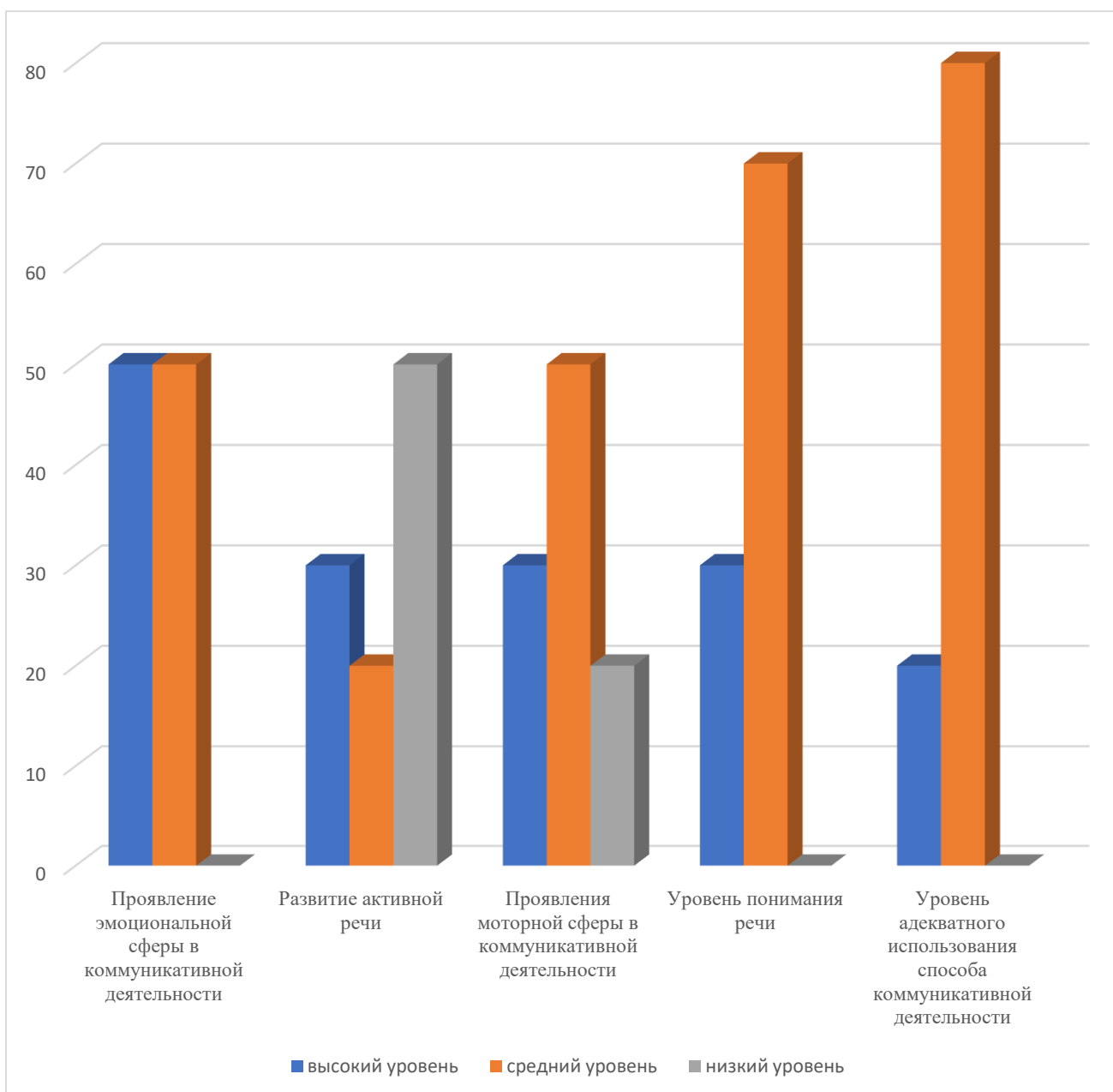


Рисунок 2 – Результаты изучения уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (контрольный этап), %

Результаты сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с РАС на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сопоставление распределения младших школьников с РАС по уровням формирования коммуникативной деятельности на констатирующем и контрольном этапах

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий	0%	30%	70%
Контрольный	20%	30%	50%

Данные также представлены в виде диаграммы на Рисунке 3.

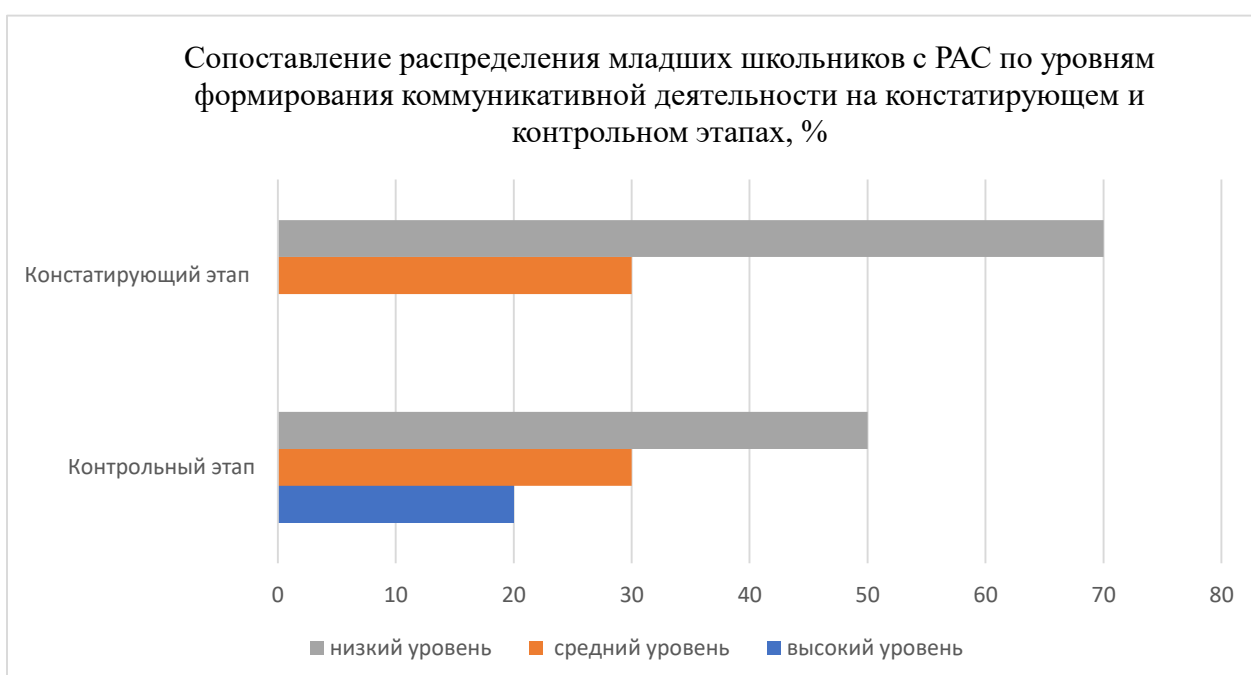


Рисунок 3 – Сопоставление распределения младших школьников с РАС по уровням формирования коммуникативной деятельности на констатирующем и контрольном этапах, %

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

Выводы по 2 главе

Уровень сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра возможно выявить,

если выделить и научно обосновать критерии и показатели уровня сформированности коммуникативной деятельности и подобрать комплекс экспериментальных методик уровня сформированности коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

На основе изученной психолого-педагогической литературы и опыта практической работы с детьми мы предположили, что показатели оценки развития невербального компонента в коммуникативной деятельности, развития активной речи, проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности, понимания речи, адекватного использования способа коммуникации, позволяют внедрить ряд экспериментальных методик по выявлению уровня сформированности коммуникативной деятельности ребенка младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

По результатам проведенной работы можно сделать вывод, что с помощью специальных экспериментальных методик: экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (методика М. Сандберга); экспериментальная методика исследования уровня активной речи (методика М. Сандберга); экспериментальная методика исследований проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности (методика Н.В. Нищевой, М. Сандберга); экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (методика М. Сандберга, С.С. Морозовой); экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативной деятельности (методика Э. Бонди, Л. Фрост), можно выявить уровень сформированности коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Проанализировав полученные результаты после проведения констатирующего эксперимента, мы сделали вывод: высокий уровень сформированности коммуникативной деятельности ни у кого не выявлен, средним уровнем сформированности коммуникативной деятельности

обладают 3 детей (30%), низким уровнем сформированности коммуникативной деятельности обладают 7 детей (70%).

Таким образом, мы обнаружили, что необходима целенаправленная работа, направленная на формирование коммуникативной деятельности.

Коррекционная работа по формированию коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра была нами проведена на этапе формирующего эксперимента. Она состояла из организации следующих психолого-педагогических условий: организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование коммуникативной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства; создание особенной развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра; психологическое просвещение и взаимодействие всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра; психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, проведя контрольный эксперимент и обобщив результаты, мы обнаружили, что высокий уровень сформированности коммуникативной деятельности отмечается у 20% младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Средний уровень сформированности коммуникативной деятельности диагностирован у 30% младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Низкий уровень характерен для 50% младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день увеличивается популяция детей с расстройствами аутистического спектра, и многие исследователи в области изучения аутизма подтверждают, что у всех детей данной категории существуют нарушения в области коммуникации. В связи с этим необходимо организовать целенаправленную работу по формированию коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра показал нам что недостаточно разработаны диагностические методики и психолого-педагогические условия ее формирования.

Для выявления уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра были выделены критерии и показатели, использованы методики следующих авторов: М. Сандберг, С.С. Морозова, Э. Бонди, Л. Фрост, Н.В. Нищева. Методики были подобраны с учетом следующих показателей: развития невербального компонента в коммуникативной деятельности, развития активной речи, проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности, понимания речи, адекватного использования способа коммуникации.

Организация психолого-педагогических условий, способствующая формированию коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра состоит из организации индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование коммуникативной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства; создания особенной развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра; психологическое просвещение и взаимодействие всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройствами аутистического

спектра; психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Комплекс игр и упражнений для младших школьников с расстройствами аутистического спектра, направленных на формирование коммуникативной деятельности, предполагает расширение активного и пассивного словаря детей, приобретение навыка целенаправленного адекватного использования вербальных и невербальных средств общения, улучшения состояния крупной, мелкой моторики как части навыков необходимой для формирования вербального и невербального компонента коммуникативной деятельности.

Важно отметить, что после проведенной коррекционной работы, направленной на формирование коммуникативной деятельности у детей с РАС и анализа данных, полученных по итогам проведения контрольного среза, мы обнаружили, что у детей наблюдалось значительное повышение уровня сформированности коммуникативной деятельности. Практически все дети, находящиеся на низком уровне, приобрели навыки общения, соответствующие среднему уровню. Небольшое количество детей, у которых наблюдался небольшой запас слов, словосочетаний и которые при этом находились на среднем уровне, повысили уровень своих навыков коммуникации до высокого уровня. Все же осталась группа детей (7 детей), которая не смогла повысить свой уровень коммуникации, оставшись на низком и среднем уровне, при этом хотелось бы отметить, что у этой группы качественно повысились навыки по всем показателям сформированности коммуникативной деятельности. Все дети стали целенаправленно обращаться с просьбами к партнеру, отвечать на вопросы как вербальным, так и невербальным способом, расширился запас слов пассивного словаря.

Применение педагогами разработанных игр и упражнений, проводимых в подгрупповой форме, способствует формированию коммуникативной деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Систематическое проведение консультаций для родителей по различным вопросам формирования коммуникативной деятельности,

способствует закреплению и быстрому приобретению навыков общения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом в ходе проведенного исследования нами была достигнута поставленная цель, решены задачи, необходимые для ее достижения и подтверждена гипотеза о том, что формирование коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра возможно при организации специальных психолого- педагогических условий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, О.Ж. «Расширяя границы»: опыт создания школы по коммуникации для родителей в отделении раннего вмешательства в г. Архангельск / О.Ж. Аксенова, С.В. Лещенко // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2023 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2023. – С. 103–107.

2. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.И. Алексеева, С.В. Андреева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023. – No 3. – С. 33–37.

3. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. : сб. ст. / ред.-сост. В. Рыскина. – СПб. : Издательство – Торговый Дом «Скифия», 2018. – 288 с.

4. Аникушина, Е.А. Применение альтернативных средств коммуникации (пиктограмм) в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Е.А. Аникушина, // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» СПб., 27–29 нояб. 2020 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2020. – С. 129–133.

5. Аникушина, Е.А. Трудности введения средств альтернативной коммуникации в образование и социализацию детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями / Е.А. Аникушина // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международной

научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2024 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2024. – С. 175–178.

6. Асикритова, Е.А. Использование дополнительной, альтернативной и поддерживающей коммуникации при обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (из опыта работы) [Текст] / Е.А.Асикритова, Е.А. Перешеина, Л.М. Соловьева // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» СПб., 27–29 нояб. 2022 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2022. – С. 134–138.

7. Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. [Текст] / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, Никольская О.С. – Изд. 8-е – М.: Теревинф, 2018. – 288 с.

8. Баенская, Е.Р. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2019. – 224 с.

9. Баенская, Е.Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 12.01.2023)

10. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) [Текст] / Е.Р. Баенская. – М.: Теревинф, 2017. – 112 с.

11. Баенская, Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская // Дефектология. – 2023. – No 4. – С. 14–22.

12. Баенская, Е.Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Альманах института коррекционной педагогики. – 2024. – No20. – С. 124-134.

13. Баенская, Е.Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 12.01.2023).

14. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально -поведенческий подход [Текст] / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. Д. Сергеев. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2024. – 304 с.
15. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я [Текст] / Б. Беттельхейм; пер. с англ. – М.: Академический проект: Традиция, 2009. – 784 с.
16. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О. Богдашина. Донецк: Лебедь, 1999. – 124с.
17. Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS [Текст] / Э. Бонди, Л. Фрост. – М.: Теревинов, 2017. – 416 с.
18. Бонди, Э. Мифы и неверные представления, связанные с PECS [Текст] / Э. Бонди // «Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра». Сборник статей. СПб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2024. – С. 153–212.
19. Браткова, М. Методические рекомендации для организации и проведения педагогических занятий с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОО [Текст] / М. Браткова, О. Караневская // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 5. – С. 76–80.
20. Веденина, М.Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] / М.Ю. Веденина // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh> (Дата обращения: 12.01.2023).
21. Виноградова, К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] / К.Н. Виноградова// Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh> (Дата обращения: 17.02.2023).

22. Виноградова, К.Н. Этиология расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] / К.Н. Виноградова// Режим доступа PsyJournals.ru (Дата обращения: 10.02.2023)

23. Власова, Л.И. Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh> (Дата обращения: 17.02.2022).

24. Выготский, Л.С. Лев Выготский: Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011. – 640 с.

25. Горбачевская, Н.Л. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н.Л. Горбачевская, Д.С. Переверзева // Современная зарубежная психология. – 2024. - № 2. – С. 130–139.

26. Гринспен, С. На ты с аутизмом [Текст] / С. Гринспен, С. Уидер; пер. А.А. Ильин-Томич. – М. : Теревинф, 2016. – 512 с.

27. Громова, О.Е. Начальные этапы развития словесной коммуникации [Текст] / О.Е. Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023.– № 8. – С. 33-39.

28. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми [Текст] / Т. Делани; пер. с англ. В.И. Дегтярева. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 272 с.

29. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Составитель Л.М. Шипицина. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.

30. Забозлаева, И.В. Клинико-динамические особенности когнитивных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / И.В. Забозлаева, Е.В. Малинина, Г.В. Мануйлов, Т.Н. Саблина, А.А.Сединкин // Режим доступа Cyberleninka.ru/article/n (Дата обращения: 23.03.2022).

31. Зиглер, Д.Д. Теории личности [Текст] / Д.Д. Зиглер, Л.А. Хьелл. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2014. – 607 с.

32. Ильченко, Н.В. Отбор психодиагностического инструментария для изучения представлений о мире у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н.В. Ильченко // Дефектология. – 2022. - № 4. – С. 54–62.

33. Караневская, О.В. Особенности обучения использованию средств дополнительной коммуникации детей, имеющих тяжелые нарушения развития [Текст] / О.В. Караневская// «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2023 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2023. – С. 129–134.

34. Козорез, А.И. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic language and Learning Skills Revisited, ABLLS:R) [Электронный ресурс] / А.И. Козорез, М.Л. Семенович, Н.Г.Манелис, А.В. Хаустов, Е.В. Морозова // Режим доступа http://psyjournals/ru/autism/2015/n3/semenovich_manelis_khaustov (Дата обращения: 17.04.2022).

35. Козорез, А.И. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic language and Learning Skills Revisited, ABLLS:R) [Электронный ресурс] / А.И. Козорез, М.Л. Семенович, Н.Г.Манелис, А.В. Хаустов, Е.В. Морозова // Режим доступа http://psyjournals/ru/autism/2015/n4/semenovich_manelis_khaustov (Дата обращения: 05.03.2022).

36. Костин, И.А. Самосознание у людей с аутизмом: наблюдения и попытки развития [Текст] / И.А. Костин // Дефектология. – 2023. – № 6. – С. 38–43.

37. Лазина, Е. Коммуникация – это не только слова. Методическое пособие по дополнительной коммуникации для родителей и педагогов.

Коммуникация с помощью картинок [Электронный ресурс] / Режим доступа fgosovz24.ru (Дата обращения: 25.01.2023).

38. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления [Текст] / К.С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с

39. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Либроком, 2017. – 216с.

40. Либлинг, М.М. Игра в коррекции детского аутизма [Электронный ресурс] / М.М. Либлинг // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20> (Дата обращения: 13.04.2022).

41. Либлинг, М.М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме и расстройствах аутистического спектра [Текст] / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2022. – No 3. – С. 3–7.

42. Либлинг, М.М. Десять аргументов против АВА-терапии [Текст] / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2023. – No 2. – С. 3–13.

43. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.

44. Лиф, Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме [Текст] / Р. Лиф, Д. Макэнэн, перевод с англ. Под общей редакцией Л.Л. Толкачева. – М. : ИП Толкачев, 2016. – 608 с.

45. Лущекина, Е.А. Опыт использования карточек в обучении простым диалогам ребенка с атипичным аутизмом [Электронный ресурс] / Е.А.Лущекина // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 11.03.2022).

46. Максимчук, В.Г. Вопросы использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации для детей с нарушениями аутистического спектра [Текст] / В.Г. Максимчук // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и

обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2022 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2022. – С. 51–56.

47. Макушкин, Е.В. Расстройства аутистического спектра диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации (протокол лечения) [Электронный ресурс] / Е.В. Макушкина, Н.В. Симашкова // Режим доступа psychiatr.ru/news/411 (Дата обращения: 25.01.2022).

48. Матвеева, О.В. Альтернативная коммуникация [Текст] / О.В. Матвеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2024.– No 7. – С. 42- 47.

49. Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями в развития [Текст] / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. – Самара: Издательский Дом «Бахрах- М», 2015. – 208 с.

50. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте: Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10 [Текст] / А.Н. Моховикова, А.А. Северного. – М.: Смысл; СПб.: Речь, 2003. – 408 с.

51. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра [Текст]: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования / С.А. Морозов. – М.: Добрый век, 2014. – 448с.

52. Морозов, С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии [Текст] / С.А. Морозов. – М.: Добрый век, 2010. – 102 с.

53. Морозова, С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме [Текст] / С.С. Морозова. – М. : Добрый век, 2016. – 363 с.

54. Мысаковска-Адамчик, А. Коммуникация как фундамент развития и образования. Коммуникация для всех учеников [Текст] / А. Мысаковска-

Адамчик // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» Спб., 27–29 нояб. 2019 г. – Спб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 144–147.

55. Мысаковска-Адамчик, А. Ранняя помощь в развитии коммуникации – совместная работа терапевтов с родителями неговорящих детей [Текст] / А. Мысаковска-Адамчик // Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. Сборник статей. – Спб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2022. – С. 273–286.

56. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2001. – 640 с.

57. Никитина, Ю.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] / Ю.В. Никитина, Е.Н. Солдатенкова // Режим доступа elibrary.ru (Дата обращения 15.06.2022).

58. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Текст] / О.С. Никольская // Дефектология. – 2023. – No 4. – С. 23–33.

59. Никольская, О.С. Дети с аутизмом: варианты развития [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023. – No 1. – С. 25-32.

60. Никольская, О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 10.03.2022).

61. Никольская, О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 21.06.2023).

62. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 10.03.2024).

63. Никольская, О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 07.05.2022).

64. Нищева, Н.В. Комплексная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет: 3-е изд. Перераб. и доп. В соответствии с ФГОС ДО [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2015. – 240 с.

65. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей [Текст] / С. Ньюмен; пер. Н.Л. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2015. – 236 с.

66. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

67. Общие расстройства психологического характера [Электронный ресурс] / Международная классификация болезней 10-й пересмотр. – Электрон. дан. – М., 2012-2014. Режим доступа: <http://мкб-10.рф/detskiy-tserebralnyuyaralich/> (Дата обращения 08.07.2022).

68. Подоплелова, Ю.В. Обучение детей с множественными нарушениями развития формы коммуникации [Текст] / Ю.В. Подоплелова // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» СПб., 27–29 нояб. 2018 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2018. – С. 148–152.

69. Проничкина, О.А. Основные направления психолого-педагогической работы с аутичными детьми [Текст] / О.А. Проничкина, // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» Спб., 27–29 нояб. 2020 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2020. – С. 114–116.

70. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно- практическое руководство [Текст] / Под редакцией Н.В. Симашковой. – М.: Авторская академия, 2013. – 264 с.

71. Рубанов, О.В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора [Текст] / О.В. Рубанов // Дефектология. – 2023. – No 2. – С. 34–44.

72. Рубинштейн, С.Л. Сергей Рубинштейн: Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 713 с.

73. Рыскина, В.Л. Развитие знаковой коммуникации у детей с ограниченными возможностями использования вербальной речи [Текст] / В.Л.Рыскина, С.Н. Цейтлин // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2018 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2018. – С. 68–75.

74. Сандберг, М. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Протокол [Текст] / М. Сандберг; пер. с англ. С. Доленко. – М.: Издательство «MEDIAL», 2013. – 108 с.

75. Сандберг, М. Протокол оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Протокол [Текст] / М. Сандберг; пер. с англ. С. Доленко. – М.: Издательство «MEDIAL», 2013. – 386 с.

76. Семянникова, А.А. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы [Электронный ресурс] / А.А. Семянникова // Режим доступа [http:// Cyberleninka.ru](http://Cyberleninka.ru) (Дата обращения: 07.08.2022).

77. Сизова, О.Б. Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора / О.Б. Сизова // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в

развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2022 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2022. – С. 60–67.

78. Смычек, А. Коммуникация как основа образования учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] / А. Смычек // Школьное обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 28–29.

79. Солдатенкова, Е.Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Е.Н. Солдатенкова // Современная зарубежная психология. – 2023. Т. 3.– No 3. – С. 52–64.

80. Стадскейв, К. Обследование и оценка развития детей, нуждающихся в альтернативных и дополнительных средствах коммуникации [Текст] / К. Стадскейв // «Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра». Сборник статей. – СПб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2018. – С. 73–118.

81. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра [Текст] / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Теревинов, 2014. – 432 с.

82. Течнер, С. Поддержка дополнительной и альтернативной коммуникации [Текст] / С. Течнер; пер. Е. Козловой // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2019 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 76–87.

83. Фоцунова, Н.А. Влияние структурированной окружающей среды на формирование коммуникативных инициатив невербального ребенка в

процессе его обучения использованию средств альтернативной коммуникации: разбор конкретного случая [Текст] / Н.А. Фощунова // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2018 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2018. – С. 163–172.

84. Хаустов, А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] / А.В. Хаустов // Режим доступа PsyJournals.ru (Дата обращения: 14.03.2022).

85. Шпицберг, И.Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] / И.Л. Шпицберг // Режим доступа PsyJournals.ru (Дата обращения: 14.03.2022).

86. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения: 4 - е изд. [Текст] / Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 208 с.

87. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия [Текст] / Е.А. Янушко. – М. : Теревинф, 2017. – 136 с.

88. Gutstein S.E. Relationship Development Intervention with Young Children [Electronic resource]: Social and emotional Development Activities for Asperger Syndrome, autism, PDD and NLD. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2002. 331 p. Available at: <http://www.google.ru/books?id=K2Qm2zX60V8C&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.05.2022).

89. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact [Electronic resource]. Nervous Child, 1943. Vol. 2, no. 3, pp. 217–250. Available at: http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf (Accessed: 15.05.2022).

90. Miller A. The Miller Method [Electronic resource]: Developing the Capacities of Children on the Autism Spectrum. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 320 p. Available at: <http://www.google.ru/books?id=dy9VvKRQugwC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.05.2022).

91. Schopler E., Mesibov G.B. Communication problems in autism [Electronic resource]. New York: Plenum Press, 1998. 333 p. Available at: <http://www.google.ru/booksid=8LbxJz5dlFAC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.05.2022).

92. Shapiro T., Ginsberg G. The Speech of a Schizophrenic Child From Two to Six [Electronic resource]. American Journal of Psychiatry, 1972. Vol. 128, no. 11, pp. 1408–1414. Available at: <http://journals.psychiatryonline.org/article.aspx?articleid=152736> (Accessed: 15.05.2022).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Список детей, участвующих в исследовании

№	Фамилия, имя ребенка	Возраст	Диагноз
1.	Артур. Ш	8 лет 2 мес	Атипичный аутизм
2.	Дима. К	7 лет 1 мес	Детский аутизм
3.	Егор. Е	7 лет 9 мес	Детский аутизм
4.	Женя. П	9 лет 5 мес	Детский аутизм
5.	Илья. А	7 лет 10 мес	Детский аутизм
6.	Лиза. К	8 лет 3 мес	Детский аутизм
7.	Марат. Н	8 лет 10 мес	Детский аутизм
8.	Миша. К	8 лет 6 мес	Детский аутизм
9.	Рома. Г	7 лет 10 мес	Атипичный аутизм
10.	Сафина. М	8 лет 11 мес	Атипичный аутизм

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Диагностическая карта выявления уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Критерии	Показатели	Методики
Развитие невербального компонента в коммуникативной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • установление зрительного контакта • использование невербальных средств (мимики, жестов, поз, взгляд); • количество используемых жестов. 	Экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (модификация методики М. Сандберга)
Развитие активной речи	<ul style="list-style-type: none"> • наличие эхо-навыков • использование различных частей речи (сущ., глаголы, прилагательные) • сформированность связной речи 	Экспериментальная методика исследования уровня активной речи (модификация методики М. Сандберга)
Проявление моторной сферы в коммуникативной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • состояние крупной моторики • состояние мелкой моторики • состояние артикуляционной моторики 	Экспериментальная методика исследования проявлений моторной сферы в коммуникативной деятельности (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга)
Понимание речи	<ul style="list-style-type: none"> • количество слов пассивного словаря • понимание частей речи • понимание фразовой речи (инструкций) 	Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга, С.С. Морозовой)
Адекватное использование средств общения	<ul style="list-style-type: none"> • проявление инициативы общения, установление и поддержание контакта; • целенаправленность использования средств общения; • адекватность эмоциональных реакций 	Экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативной деятельности (Э. Бонди, Л. Фрост)

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностический опросник – анкета для родителей по вопросу коммуникативной деятельности ребенка с расстройствами аутистического спектра

1. Общие данные

Имя и фамилия ребенка

Дата рождения

Диагноз основной

Дата постановления основного диагноза

Адрес

Телефон

Эл.почта

Мать (ФИО)

Специальность

Отец (ФИО)

Специальность

Братья/Сестры

Развитие братьев/сестер

2. Коммуникативная деятельность

Что присутствует (подчеркнуть) - взгляд, жесты, выражения желаний с помощью звуков, слов, призывы обратить на себя внимание, выражения недовольства, боли, другое: _____.

Понимание речи:

- реагирует на свое имя;
- понимает и выполняет простые речевые инструкции («встань», «сядь», «возьми», «дай» и др.)
- понимает и выполняет сложные речевые инструкции («Закрой дверь и иди сюда», «Сначала вымой руки, а потом сядь за стол»).
- показывает называемые объекты и их изображения.

- понимает действия на изображениях.
- понимает простое предложение.
- понимает простой сюжет.

3. Речевая деятельность

Речь - понимание инструкций, конкретные и абстрактные понятия, сложные и простые выражения, наименования предметов и действий, понятий, впечатлений.

Артикуляция

- произносит отдельные звуки; слоги, звукоподражания. - называет свое имя, предметы;

- называет действия;
- строит простое предложение;
- отвечает на вопросы по простому сюжету.
- рассказывает о переживаемом событии.

4. Контактность.

Контакт с взрослыми:

• реагирует на телесный контакт (касание рукой, поглаживание и т.д.), на обращенную речь, на изменение интонации (ласковый/строгий, серьезный/веселый), громкости голоса;

- поддерживает зрительный контакт с говорящим;
- вступает в контакт с любым взрослым или избирательно (только мама), идет на контакт, только если требуется помощь;
- привлекает к себе внимание движениями (тянет за руку и т.п.), звуками, слова; показывает, чего он хочет и др.

Контакт с детьми:

- отходит или нет, когда к нему подходят дети; подходит сам к детям, с какой целью (погладить/ударить, дать что-либо или отнять и т.д.);
- пытается заговорить с другими;
- присоединяется к игре; может играть по правилам;

- проявляет симпатию/антипатию к конкретным детям и др.

5. Проблемы в поведении

Агрессия

Вспышки гнева

Самоагрессия

Стереотипы

Другое

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Оценка ранних эхо – навыков (автор Барбара Эш)

1 группа — простые и парные слоги

		му		Би би		Ту ту		Пи пи	
бее		папа		ав		мой		Бум	
ам		мама		меее		баба		там	
Ва ва		бай		ай		бух		ух	
оп		ой		фу		не		ну	

2 группа — двухсложные комбинации

дядя		деда		Отдай		нога		котик	
каша		мультик		гулять		дома		иди	
вода		лапа		кубик		мяу		муха	
Тик так		ухо		пока		дети		моё	
ого		один		тетя		Ух ты		кино	

3 группа — трехсложные комбинации

машина		молоко		Две ноги		Не хочу		Нет воды	
банан		Баба дай		Мама на		Купи сок		уходи	
собака		Мишка топ		Новый год		паровоз		Там котик	
Папа иди		телефон		самолет		конфета		орехи	
Винни пух		помоги		кубики		сапоги		Буду сам	

4 группа — просодика: повторяет фразы

Где мама	Мой папа	Дай мне	Где мама	Кто там
Ногой топ	Я иду	Кто там	Иди сюда	На кубик
Итого				

0 – реакция отсутствует; 0,5 – произносит узнаваемый ответ, 1 – правильно произносит соответствующие звуки и соответствующая последовательность слогов

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Результаты изучения уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (констатирующий этап)

№	Имя, фамилия ребенка	Методики					Общий балл	Уровень коммуникации
		1	2	3	4	5		
1	Артур Ш.	3	3	3	3	3	15	НУ
2	Дима. К	3	3	3	3	3	15	НУ
3	Егор. Е	3	3	3	3	3	15	НУ
4	Женя. П	4	3	6	3	6	22	НУ
5	Илья. А	3	3	3	3	3	15	НУ
6	Лиза. К	4	6	6	6	4	26	СУ
7	Марат. Н	6	6	6	6	5	29	СУ
8	Миша. К	6	6	6	6	6	30	СУ
9	Рома. Г	4	3	3	3	3	16	НУ
10	Сафина. М	3	3	3	3	3	15	НУ

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Результаты изучения уровня сформированности коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (контрольный этап)

№	Имя, фамилия ребенка	Методики					Общий балл	Уровень коммуникации
		1	2	3	4	5		
1	Артур Ш.	5	4	5	6	6	26	СУ
2	Дима. К	4	3	3	4	4	18	НУ
3	Егор. Е	5	4	3	4	4	20	НУ
4	Женя. П	8	3	6	5	6	28	СУ
5	Илья. А	7	3	4	4	5	23	НУ
6	Лиза. К	6	7	7	7	6	33	СУ
7	Марат. Н	8	8	8	7	7	38	ВУ
8	Миша. К	8	8	8	8	7	39	ВУ
9	Рома. Г	7	3	5	4	5	24	НУ
10	Сафина. М	4	3	4	4	4	19	НУ

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Рекомендации для педагогов образовательных организаций, осуществляющих сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра, по формированию коммуникативной деятельности у данной категории детей

Цель: психологическое просвещение всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с РАС.

Задачи:

- Обучение учителей игровым приемам по формированию коммуникативной деятельности детей с РАС.
- Познакомить учителей с требованиями к речи педагога, работающего с детьми с РАС.
- Обучение учителей методу развития понимания речи у ребенка с РАС – метод «Отдельных проб».
- Ввести понятие «мотивационные стимулы».

Игровые приемы по формированию коммуникативной деятельности детей с РАС

Опираясь на основные проблемы в сфере коммуникации у данной категории лиц можно выделить следующие задачи:

- 1) создать мотивацию к общению, дать возможность проявлять инициативу, тем самым формировать целенаправленное общение,
- 2) совершенствовать понимание речи,
- 3) стимулировать речевую активность.

Итак, в целях формирования коммуникативной деятельности у ребенка с РАС можно выделить элементы предметно-пространственной среды:

- 1) наличие и использование визуальных стимулов: доска с визуальным расписанием, коммуникативные папки;
- 2) наличие речевой среды;

3) формирование коммуникативной деятельности: осуществляется с использованием приемов поведенческой терапии.

Использование визуальных стимулов

Наиболее эффективно использование визуальных стимулов при организации и создания среды с целью формирования коммуникативной деятельности у детей с РАС. С помощью использования визуальных стимулов, например, картинок в рамках системы альтернативной коммуникации PECS можно обучить ребенка с РАС целенаправленному общению. Методика PECS блестяще осуществляет обучение целенаправленному общению, через обмен карточками для обеспечения альтернативной коммуникации. В рамках этой методики воссоздается «естественная» среда, стимулирующая ребенка общаться (так называемое «случайное обучение»).

Для реализации данного условия взрослый, находящийся с ребенком, должен рассматривать каждую ситуацию как потенциальную возможность для построения коммуникативного взаимодействия. Это требует предельной внимательности по отношению к поведению и эмоциональным реакциям ребенка. Если взрослый заметил, что ребенок заинтересован чем-либо или готов к взаимодействию, он должен найти возможность для налаживания коммуникативного процесса.

В целях формирования целенаправленного общения, необходимо подготовить среду, которая будет наполнена предметами, которые эти символы обозначают, и обучить соотносить символы с конкретными предметами. Мы ищем, какая игрушка или предмет привлекает внимание ребенка больше всего, играем в нее вместе с ребенком, а потом показываем ему, что эта игрушка стоит всегда в одном и том же месте. Мы делаем фотографию игрушки и учим ребенка соотносить фотографию с игрушкой. Далее мы приклеиваем одну фотографию на дверцу шкафа, в котором она хранится, а другую помещаем в индивидуальную коммуникативную папку ребенка или на доску «коллекция игрушек и игр». Мы учим ребенка, выбрав

ту или иную карточку с игрушкой или предметом, идти с этой карточкой туда, где эта вещь находится. Таким образом, мы помечаем все ящики, полки шкафов фото с игрушками, которые в этих местах хранятся. После того, как ребенок закончил игру, мы учим его относить игрушку на свое обозначенное место.

Метод «Случайного обучения» позволяет формирующимся коммуникативным навыкам приобрести прикладной характер, применять их в ежедневно возникающих социальных ситуациях и использовать детям в условиях повседневной жизни.

Требования к речи педагога

В связи с недостаточность понимания, осмысления речи, связанной с нарушением в сфере коммуникации, интеллекта влечет за собой необходимость работы по формированию понимания речи. Педагогам при формировании коммуникативной деятельности у ребенка с РАС должен обеспечиваться такой элемент предметно-пространственной среды как наличие речевой среды.

Речь учителя должна:

- быть четкой, понятной и простой (использовать одно, двух сложные фразы, медленно);
- быть эмоционально окрашенной;
- состоять из повторений (необходимо использовать одни и те же инструкции, слова, затем расширять репертуар);
- включать комментирование действий ребенка (идем мыть руки, открываем кран, берем мыло и т. д.).

Использование приемов поведенческой терапии: Обучение пониманию речи – метод «Отдельных проб»

При обучении ребенка пониманию речи в рамках поведенческой терапии используется метод «отдельных проб». Состоит он из отдельных

блоков – проб.

1. Различительный стимул (discriminative stimulus – Sd) – как правило, это словесная инструкция.

2. Реакция или ответ (response – R);

3. Последующий стимул (consequence – C), который содержит в себе обратную связь по поводу реакции ребенка. Обратная связь может быть позитивной (подкрепляющий стимул) или же корректирующей (повторение инструкции, ответ с поддержкой; затем снова повторение инструкции до тех пор, пока в ответ на Sd не будет получена самостоятельная правильная реакция, которую можно подкрепить).

Морозовой С.С. выделены следующие этапы обучения понимания речи: понимание названий предметов (обучение выполнению инструкций «Дай», «Покажи»); понимание названий действий (обучение выполнению инструкций на простые движения, обучение выполнению инструкций с предметами, обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам).

Мотивационные стимулы

Также в рамках поведенческой терапии для формирования коммуникативной деятельности у детей с РАС важно наличие мотивации. Если мы чего-то ждем от ребенка, мы должны понять, что ценно для него. Отталкиваясь от личных интересов, потребностей ребенка, можно построить коррекционный процесс эффективно.

Мотивационные стимулы выбираются ребенком индивидуально и очень часто зависят от его интеллектуального, познавательного развития. Так для одного ребенка мотивацией будут служить пищевые стимулы, привлекательные игрушки, для других игровая деятельность, темы разговора, интересные для ребенка. Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, необходимо использовать его любимые продукты питания, игрушки; формировать умение отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках целесообразно при помощи любимой книги ребенка. В этом случае

он будет отвечать с большим желанием, а эффективность формирования коммуникативных навыков значительно возрастет. При обучении умению поддержать диалог также лучше использовать интересные для ребенка темы разговора. Если тема навязана ребенку, скорее всего, произойдет уход от взаимодействия.

Необходима постоянная поддержка мотивации. Обучение общению – эта чаще всего сложная, долгая и упорная работа, которая требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребенком, постоянной поддержки мотивации и заинтересованности ребенка, и окружающих его взрослых, так как не всегда система воспринимается легко и быстро.

Развивать навыки общения необходимо не только на групповых занятиях, но прежде всего в течении всего дня, в режимных моментах детей. Обязательно сообщать родителям о том каким просьбам обучен и пользуется ребенок в условиях детского сада в целях переноса данных навыков общения в различные ситуации с родителями, близкими детей.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Консультация для родителей на тему: «Формирование коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра»

Цель: психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС.

Задачи:

- повысить уровень педагогической культуры родителей в области формирования коммуникативной деятельности ребенка с РДА;
- формировать практические навыки в области формирования коммуникативной деятельности ребенка с РДА.

Подготовка к консультации:

1. Изучить специальную литературу по теме формирования коммуникативной деятельности ребенка с РДА.
2. Подобрать материалы на данную тему. План консультации:
 - Доклад на тему: «Сущность нарушений коммуникативной деятельности у ребенка с РАС».
 - Доклад на тему: «Метод «случайное обучение».
 - Обсуждение вопросов по теме консультации.

Доклад на тему: «Необходимость и сущность нарушений в коммуникативной деятельности у ребенка с РАС»

Нарушение общения – традиционная черта синдрома детского аутизма, ее основной диагностический признак. Выражается в совершенно особых нарушениях речевого развития (мутизм, эхολалии, речевые штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица), суть которых – нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации.

Коррекция коммуникации особенно важна потому как общение – важный фактор развития интеллекта, эмоциональной сферы ребенка. Наладив общение,

Вы сможете избежать проблем с нежелательным поведением ребенка, понять лучше его желания, чувства.

Нарушение коммуникации как взаимодействия заключается в, отсутствие ее целенаправленности, мотивации к общению, которое встречается у практически всех и с которого необходимо начать коррекционную работу. Часто родители «неговорящих» детей с РАС уже привыкают предугадывать потребности, желания своего ребенка, склонны к директивному стилю поведения, часто не понимая, что они не оставляют ребенку возможности самостоятельно выразить себя.

Каждый взрослый, общаясь с ребенком, должен помнить, что ребенок имеет право спрашивать, отказываться или соглашаться, инициировать совместную деятельность, знать о том, что происходит, быть активным участником разговора.

Необходимо планирование ситуаций, дающих ребенку возможность выразить свои намерения, мысли, чувства. Эффективным оказывается вплетение множества мелких «инцидентов» коммуникации в различные виды повседневной реальной деятельности. Повседневные рутинные ситуации, такие как обычный утренний туалет, одевание, питание, прогулки, покупки, стирка и готовка, а прежде всего совместные игры, создают наилучшие условия для возникновения взаимодействия и общения.

Доклад на тему: «Метод «случайное обучение»

Этапы обучения:

1. Подготовка окружающей среды – добавление стимулов, вызывающих интерес у ребенка.
2. Ожидание проявления инициативы ребенка по поводу одного из стимулов.
3. Требование более сложной речевой или коммуникативной реакции.
4. Предоставление желаемого стимула ребенку.

Применение случайного обучения

Первый этап. Подготовка среды обучения. Пространство, в котором находится ребенок, должно содержать предметы и стимулы, которые интересуют ребенка. Можно расположить сладости, игрушки, книги, диски с компьютерными играми и мультфильмами, – на высоких полках, или в прозрачных коробках, так, чтобы ребенок видел эти предметы, но не мог их взять самостоятельно.

Второй этап в случайном обучении – это ожидание проявления инициативы. Проявление инициативы может включать в себя следующие реакции: взгляд по направлению предмета, указывание на предмет, жест, произнесение звука или слова. Во время проявления инициативы важно не использовать словесных инструкций или подсказок.

На третьем этапе случайного обучения происходит требование более сложной реакции ребенка. Эти требования обычно являются словесными подсказками - моделированием. Но иногда можно использовать и другие подсказки, как карточки предметов или написанные слова. Если у ребенка не получается улучшить свою реакцию – следует дать более интенсивную подсказку.

На четвертом этапе ребенок получает тот предмет или стимул, который он просил. При использовании случайного обучения нет надобности использовать дополнительные мотивационные факторы и усилители, обучение происходит только с помощью натуральных усилителей.

Примеры вариантов применения:

1. Дать играть в любимую игру, в которой не хватает какой-либо части.
2. Дать ребенку слушать музыку в наушниках, но выключить звук
3. В процессе чтения сказки внезапно остановиться.

Обсуждение вопросов по теме консультации.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Комплекс игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности с РАС

Игры и упражнения (подгрупповые) Упражнение «Приветствие» (модификация Л.И. Власовой).

Цель: установление зрительного контакта с собеседником, установление и поддержание эмоционального контакта, формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения

Материал и оборудование: отсутствует.

Ход: педагог приглашает всех детей на ковер для занятий, рассаживает в круг напротив друг друга. Здравствуйте, дети – здороваемся со всеми по очереди, называя имя каждого. Установление контакта с собеседником начинается с того, что ребёнок дотрагивается до собеседника, привлекает к себе внимание (сжимает руку собеседника: жест приветствие, словом привет), устанавливает зрительный контакт.

Упражнение «Кто на занятии?».

Цель: установление и поддержание эмоционального контакта, формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения.

Материал и оборудование: «Волшебный мешочек» с любимыми игрушками – призами (мыльные пузыри, светящиеся, звучащие игрушки), визуальное расписание с фотографиями каждого ребенка

Ход: посмотрите, кто сегодня присутствует на занятии. Идентификация каждого члена, кто присутствует на занятии с помощью фотографии. Посмотрите это кто? Он присутствует на занятии? Ребенок должен ответить на эти вопросы любым способом коммуникации доступным ему (жест, речь, карточка). Молодцы!

Игра «Обернись» (методика Л.И. Власовой).

Цель: адекватность эмоциональных реакций, установление зрительного контакта с собеседником, установление и поддержание эмоционального контакта, формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения.

Материал и оборудование: «Волшебный мешочек» с любимыми игрушками – призами (мыльные пузыри, светящиеся, звучащие игрушки)
Ход: дети садятся к педагогу спиной.

Педагог называет имя ребенка громким, но спокойным голосом. Если ребенок поворачивает голову в сторону говорящего и/или смотрит на него, то получает за это «вознаграждение»: словесная похвала («Молодец!», «Умница!» и др.), приятные для ребенка виды тактильного контакта (обнять, пощекотать и др.), лакомства, игрушки. Если ребенок не реагирует, то педагог оказывает физическую подсказку ребенку, поворачивая его голову в сторону педагога. При этом необходимо близко подойти к ребенку, чтобы лицо педагога находилось на уровне лица ребенка. Педагог несколько раз обращается к ребенку по имени. Каждый раз, когда ребенок встречается с педагогом взглядом, его следует хвалить.

Игра «Хоровод» (методика Л.И. Власовой).

Цель: адекватность эмоциональных реакций, установление и поддержание эмоционального контакта.

Материал и оборудование: магнитофон с любимыми записями музыкальных произведений.

Ход: педагог организывает первичное невербальное взаимодействие детей друг с другом – рукопожатие. Дети стоят в кругу, держатся за руки. По заданию педагога они движутся на право, налево, сходятся к центру, расходятся от центра, стараясь отпустить руки. Хоровод водим под любимую музыку детей.

Игра «Передай мяч» (методика Л.И. Власовой).

Цель: адекватность эмоциональных реакций, установление и поддержание эмоционального контакта.

Материал и оборудование: мяч.

Ход: дети сидят в кругу. Нужно передавать или катать мяч по кругу, одновременно посмотреть и назвать того, кому передаешь мяч. Или мяч можно передавать в произвольном направлении, называя имя ребенка. Если ребенок не в состоянии назвать имя педагог комментирует ход игры называя имя ребенка, который передает и кому передают («Миша передает мяч Егору»).

Игра «Змейка» (методика Л.И. Власовой).

Цель: адекватность эмоциональных реакций, установление и поддержание эмоционального контакта.

Материал и оборудование: магнитофон с любимыми записями музыкальных произведений.

Ход: дети стоят друг за другом и держатся за плечи стоящего впереди. Педагог стоит первым и направляет движения «змейки» под любимую музыку детей.

Игра «Ку-ку» (методика Т. Делани).

Цель: установление зрительного контакта с собеседником, установление и поддержание эмоционального контакта.

Материал и оборудование: привлекательные игрушки ребенка и платок.
Ход: педагог закрывает лицо платком. Снимая платок привлекаем взгляд ребенка произнося «Ку-ку...», добиваясь чтобы ребенок посмотрел в глаза. Можно спрятаться также и за любимую игрушку ребенка.

Индивидуальные занятия

Игры и упражнения на развитие моторной сферы в коммуникативной деятельности

Упражнения «Артикуляционная гимнастика» (С.С. Морозова).

Цель: обучение имитации артикуляционных движений.

Материал и оборудование: отсутствует.

Ход: формирование навыков экспрессивной речи в поведенческой терапии начинают с обучения навыку подражания звукам и артикуляционным

движениям. Навык подражания движениям является одним из первых при обучении, и к началу обучения речевым навыкам ребенок уже должен уметь повторять за взрослым простые движения в ответ на инструкцию «Делай так» или «Повторяй за мной». Выбирать звуки и артикуляционные движения следует индивидуально, предпочтительно использовать те из них, которые встречаются в спонтанном поведении ребенка. Примеры артикуляционных движений: открыть рот, показать язык, надуть щеки, подуть и т.п. Обучение повторять звуки обычно начинают на материале гласных, однако, если вокализации ребенка сложные, то можно использовать их. Главная задача — установление контроля над подражанием, что достигается при помощи правильного использования подкрепления. Если ребенок не повторяет звуки, лучше вернуться к этапу имитации движений, а затем еще раз попробовать вызвать звукоподражание.

Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга).

Цель: обучение имитации движений крупной моторики.

Материал и оборудование: отсутствует.

Ход: ребенку предлагается повторить за педагогом определенные позы – сесть, встать, попрыгать, покружиться, поднять руки вверх, опустить руки и т. д.

Все упражнения выполнялись по подражанию, после инструкции «Сделай так» и после выполнения фиксируются результаты.

Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга).

Цель: обучение имитации движений мелкой моторики.

Материал и оборудование: отсутствует.

Ход: ребенку предлагается упражнения на состояние мелкой моторики, которые состояли из повторения за педагогом определенных поз рук — «Лодочка», «Кулак», «Стол», «Человечек», «Деревья» и т. д.

Все упражнения выполнялись по подражанию, после инструкции «Сделай так» и после выполнения фиксируются результаты.

Упражнение «Расскажи стихи руками».

Цель: обучение имитации движений мелкой моторики, формирование навыка использования существительных, глаголов, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Материал и оборудование: тематические картинки к стихам.

Ход: педагог рассматривает вместе с ребенком тематическую картинку к стихотворению. Затем необходимо прочитать стихотворение вслух и «пересказать» его жестами. «Пересказ» с ребенком начинаем с отдельных слов в стихотворении путем заучивания слово – жест постепенно доводя его до целого. Если ребенок не владеет речью педагог озвучивает стихотворение, задача ребенка его пересказать в соответствии с текстом. Ребенка необходимо обязательно хвалить, в случае затруднения оказывать подсказки. Тематика стихов должна быть интересна ребенку и соответствовать его уровню понимания речи.

Стих «Пирог».

Тесто мы месили,

Мы пирог лепили.

Шлеп, шлеп, шлеп, шлеп,

Слепим мы большой пирог.

Стих «Капуста»

-Что за скрип?

Что за хруст?

Это что еще за куст?

– Как же быть без хруста,

Если я – капуста.

– Мы капусту рубим, рубим,

Мы морковку трем, трем,

Мы капусту солим, солим,

Мы капусту ждем, ждем.

Игры и упражнения на формирование целенаправленного использования средств общения

Упражнение «Вечеринка» (методика Э. Бонди и Л. Фрост).

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения.

Материал и оборудование: Любимые лакомства ребенка, помощник-тьютор.

Ход: педагог, сидя за столом привлекает внимание ребенка, угощает его лакомством. Затем педагог отворачивается, провоцируя ситуацию «просьбы». Важно, чтобы педагог контролировал тарелки с лакомством и не давал возможности свободно и самостоятельно достать их ребенку. Важно дожидаться инициативы ребенка. Ребенок подбегает к педагогу и с помощью помощника дотрагивается до руки или его плеча. Педагог с вопросом «Что ты хочешь?» обращается к ребенку, смотря ему в глаза. Ребенок должен самостоятельно или с помощью тьютора вербальным («Конфета») или невербальным способом (карточкой «Конфета») сообщить о просьбе педагогу. Следующие попытки вступить в взаимодействие осуществляются с минимальной помощью тьютора, затем помощь убирается совсем.

Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост).

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения, формирование навыка использования существительных, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Материал и оборудование: любимые лакомства, игрушки ребенка, доступ к привлекательным видам деятельности и коммуникативная папка или доска с изображением их карточках, помощник-тьютор.

Ход: педагогу необходимо убедиться, что ребенок способен соотнести предмет и его изображение и что данные лакомства, игрушки для него являются

мотивирующими. Когда ребенок видит предмет, который ему хочется получить, он берет карточку с изображением данного предмета, протягивает ее педагогу. В случае, если ребенок не берет карточку, то обмен помогает осуществить помощник-тьютор, держа карточку «рука в руке». Происходит обмен карточки на лакомство, игрушку. Если у ребенка присутствует эхо, то передача карточки «задерживается» в руках педагога, дается вербальная подсказка («Конфета»), после того, как ребенок повторил, он получает лакомство или игрушку.

Игры и упражнения на развитие понимания речи и активной речи

Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов).

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения, формирование навыка использования существительных

Материал и оборудование: любой предмет, вид деятельности, вызывающий негативную реакцию ребенка, помощник-тьютор.

Ход: педагогу необходимо предложить какой-либо предмет или вид деятельности негативный для ребенка перед этим убедившись что ребенок относится отрицательно к нему. Например, «Хочешь кашу?». Педагог ребенку подсказывает жестом (отрицательно покачать головой) или словом (нет, не хочу). В случае если ребенок не имитирует жест «нет» помощник - тьютор физически помогает ему. Когда ребенок выразит отказ сразу необходимо убрать тот предмет, вид деятельности, вызывающий негативную реакцию ребенка.

Упражнение «Да» (модификация Хаустов).

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения, формирование навыка использования существительных

Материал и оборудование: любой предмет, вид деятельности, привлекательный для ребенка, помощник-тьютор.

Ход: педагогу необходимо предложить какой-либо предмет или вид деятельности, привлекательный для ребенка, перед этим убедившись, что для

ребенка он является мотивационным. Например, «Хочешь прыгать на батуте?». Педагог ребенку подсказывает жестом (кивок головой) или словом («Да»). В случае, если ребенок не имитирует жест «да», помощник -тьютор физически помогает ему. Когда ребенок выразит согласие необходимо предоставить ребенку желаемый предмет, вид деятельности.

Упражнение «Моя семья».

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование навыка использования существительных, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Материал и оборудование: фотографии членов семьи ребенка.

Ход: перед началом выполнения упражнения необходимо убедиться способен ли ребенок различить членов своей семьи на фотографиях. Педагог раскладывает фотографии членов семьи ребенка, сначала не более трех, затем показывая на фотографию следует инструкция - «Это...?». Если ребенок не отвечает или повторяет слово «Это», ему тут же дается подсказка, например, - «мама». Упражнение выполняется до ответа без подсказки. Ребенка обязательно следует поощрять за выполненное задание. Поощрение должно следовать немедленно.

Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (существительные, инструкция «Дай»).

Материал и оборудование: дидактический материал — картинки по основным лексическим темам - «Игрушки», «Посуда», «Мебель», «Еда», «Овощи», «Фрукты», «Одежда», «Домашние животные», объемные макеты по различным лексическим темам.

Ход: ребенку предлагается сесть за стол после чего предъявляется дидактический материал по определенной лексической теме. Если ребенок затрудняется выполнить задание на карточках, предъявляются задания на объемных макетах по различным лексическим темам. На первых этапах предъявляется одна карточка или макет, затем предлагается выбрать и передать

педагогу нужную карточку или макет из 2, 3, 4 предметов. При предъявлении карточек или макетов ребенку дается инструкция «Дай», после выполнения заданий педагог фиксирует результаты. Если ребенок не выполняет задание или выполняет неправильно ему дается тут же подсказка – жест – раскрытая ладонь около необходимой картинке или макета. Затем инструкция повторяется, задача – выполнение задания ребенком самостоятельно.

Упражнение «Покажи» (методика С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (существительные, инструкция «Покажи»).

Материал и оборудование: дидактический материал – картинки по основным лексическим темам – «Игрушки», «Посуда», «Мебель», «Еда», «Овощи», «Фрукты», «Одежда», «Домашние животные», объемные макеты по различным лексическим темам.

Ход: ребенку предлагается сесть за стол после чего предъявляется дидактический материал по определенной лексической теме. Если ребенок затрудняется выполнить задание на карточках предъявляются задания на объемных макетах по различным лексическим темам. На первых этапах предъявляется одна карточка или макет, затем предлагается выбрать нужную карточку или макет из 2, 3, 4 предметов. При предъявлении карточек или макетов ребенку дается инструкция «Покажи» или «Где», после выполнения заданий педагог фиксирует результаты. Если ребенок не выполняет задание или выполняет неправильно ему дается тут же подсказка — указательный жест на необходимую картинку или макет со словами «Это...». Затем инструкция повторяется, задача — выполнение задания ребенком самостоятельно.

Упражнение «Покажи, что скажу» (методика С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (глаголов).

Материал и оборудование: различные предметы, используемые ребенком в быту.

Ход: на столе перед ребенком кладут предмет, с которым он в быту умеет совершать какие-либо действия (например, рисует фломастером, пьет из чашки, ест конфеты и т. п.). Затем дается инструкция, например, на столе стоит чашка, дается инструкция «Пей». Важно, чтобы ребенок не начал совершать действие раньше, чем дана инструкция, поскольку наша цель — чтобы он научился реагировать на инструкции. Когда несколько инструкций отработаны изолированно, ребенка учат выполнять их при наличии нескольких предметов. Например, на столе лежат молоток, пазл и чашка; дается инструкция «Постучи». В дальнейшем перенос навыка осуществляется в естественной среде.

Упражнение «Расскажи о себе» (методика С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (глаголов).

Материал и оборудование: различные предметы, используемые ребенком в быту.

Ход: педагог дает инструкцию ребенку совершить то или иное действие, например, «Рисуй». Ребенка в процессе выполнения действия спрашивают: «Что ты делаешь?», следует подсказка «Я рисую» или «Рисую», каждый раз подсказка уменьшается.

Упражнение «Назначение предметов» (методика С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (глаголов).

Материал и оборудование: различные предметы, используемые ребенком в быту.

Ход: на столе перед ребенком кладут предмет, с которым он в быту умеет совершать какие-либо действия (например, чистит зубы, пьет из чашки, ест конфеты и т. п.). Затем дается инструкция, например, «Дай то, чем ты чистишь зубы?», «Из чего ты пьешь чай?». Ребенок должен дать соответствующий предмет или назвать его.

Упражнение «Пересказ» (методика О.В. Загуменная).

Цель: формирование навыка использования существительных, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Материал и оборудование: Текст, вопросы и картинки к нему с кратким рассказом «Зоопарк», Любимые лакомства, игрушки ребенка и карточки с их изображением.

Ход: педагог читает рассказ «Зоопарк» ребенку сначала с опорой на картинки к рассказу. Затем картинки раскладываются на столе в произвольном порядке и задаются вопросы по тексту рассказа. Ребенку необходимо указать соответствующую картинку – ответ и проговорить ее.

Рассказ «Зоопарк».

Маша с папой пошли в зоопарк.

В зоопарке они увидели обезьяну, пингвина и тигра.

Обезьяна ела банан.

Пингвин ел рыбу.

Тигр ел мясо.

Животные очень понравились Маше.

После зоопарка папа купил Маше мороженое.

Ответь на вопросы по тексту:

- 1) Куда пошли Маша с папой?
- 2) Кого они увидели в зоопарке?
- 3) Что ела обезьяна?
- 4) Что ел пингвин?
- 5) Что ел тигр?
- 6) Маше понравились животные?
- 7) Что папа купил Маше после зоопарка?

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Примерный план индивидуальной коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога с детьми старшей группы с расстройствами аутистического спектра по направлению «Коммуникация»

Месяц	Неделя	Содержание	Игры и упражнения
Январь		<ol style="list-style-type: none"> 1. Установление эмоционального контакта с ребенком 2. Поиск мотивационных стимулов 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Играем с ребенком в его любимые игры, которые указали родители. 2. Сенсорные игры с кинетическим песком, сухие бассейны с манкой, рисом, фасолью, гречкой, чечевицей. 3. Мыльные пузыри, лабиринты, музыкальные игрушки, книги, светящиеся игрушки, игрушки-мякиши.
Февраль	1,2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование умения устанавливать зрительный контакт с собеседником 2. Формирование умения реагировать на собственное имя 3. Развитие мелкой моторики 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры с мотивационными стимулами 2. Игра «Обернись» (методика Л.И. Власовой) 3. Игра «Ку-ку» (методика Т.Делани) 4. Пальчиковая гимнастика 5. «Бусы», «Мозайка», «Прищепки» 6. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга)
	3,4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование навыка просьбы 2. Формирование целенаправленного использования средств общения 3. Формирование умения привлекать к себе внимание жестом, звуком, словом, предложением 4. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры с мотивационными стимулами 2. Пальчиковая гимнастика 3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга) 4. Упражнения на артикуляцию 5. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост) 6. Упражнение «Вечеринка» (методика Э. Бонди и Л. Фрост) 7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга)
Март	1,2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование навыка просьбы 2. Формирование целенаправленного 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры с мотивационными стимулами 2. Пальчиковая гимнастика 3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга)

		использования средств общения 3. Формирование умения привлекать к себе внимание жестом, звуком, словом, предложением 4. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики	4. Упражнения на артикуляцию 5. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост) 6. Упражнение «Вечеринка» (методика Э. Бонди и Л. Фрост) 7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга)
	3,4	1. Формирование целенаправленного использования средств общения 2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики 3. Развитие понимания речи (существительные), тема «Я и мое тело» 4. Развитие активной речи: - Формирование умения выражать свои желания словом, предложением - Формирование умения обращаться с просьбой о помощи, выражая её звуком, словом, предложением - Формирование умения выражать согласие, несогласие звуком, словом, предложением	1. Игры с мотивационными стимулами 2. Пальчиковая гимнастика 3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга) 4. Упражнения на артикуляцию 5. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост) 6. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга) 7. Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов) 8. Упражнение «Да» (методика Хаустов) 9. Упражнение «Моя семья» 10. Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой)
Апрель		1. Формирование целенаправленного использования средств общения 2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики 3. Развитие понимания речи (существительные), тема «Одежда» 4. Развитие активной речи: - Формирование умения выражать свои желания словом, предложением	1. Игры с мотивационными стимулами 2. Пальчиковая гимнастика 3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга) 4. Упражнение «Расскажи стихи руками» 5. Упражнения на артикуляцию 6. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост) 7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга) 8. Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов) 9. Упражнение «Да» (методика Хаустов) 10. Упражнение «Моя семья»

		<ul style="list-style-type: none"> - Формирование умения обращаться с просьбой о помощи, выражая её звуком, словом, предложением - Формирование умения выражать согласие, несогласие звуком, словом, предложением 	11. Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой)
Май		<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование целенаправленного использования средств общения 2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики 3. Развитие понимания речи (существительные), тема «Я и мое тело», «Одежда» 4. Развитие активной речи: <ul style="list-style-type: none"> - Формирование умения выражать свои желания словом, предложением - Формирование умения обращаться с просьбой о помощи, выражая её звуком, словом, предложением - Формирование умения выражать согласие, несогласие звуком, словом, предложением 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры с мотивационными стимулами 2. Пальчиковая гимнастика 3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга) 4. Упражнение «Расскажи стихи руками» 5. Упражнения на артикуляцию 6. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост) 7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга) 8. Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов) 9. Упражнение «Да» (методика Хаустов) 10. Упражнение «Моя семья» 11. Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой)
Июнь	1,2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование целенаправленного использования средств общения 2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики 3. Развитие понимания речи (существительные), тема «Обувь» 4. Развитие активной речи: <ul style="list-style-type: none"> - Формирование умения выражать свои желания словом, предложением 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры с мотивационными стимулами 2. Пальчиковая гимнастика 3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга) 4. Упражнение «Расскажи стихи руками» 5. Упражнения на артикуляцию 6. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост) 7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга) 8. Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов) 9. Упражнение «Да» (методика Хаустов) 10. Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой)

		<p>- Формирование умения обращаться с просьбой о помощи, выражая её звуком, словом, предложением</p> <p>- Тема «Я и мое тело»</p>	<p>Морозовой)</p> <p>11. Упражнение «Покажи» (методика С.С. Морозовой)</p>
	3,4	<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи: - существительные: тема «Игрушки», «Посуда» - глаголы</p> <p>4. Развитие активной речи: - Формирование умения выражать свои желания словом, предложением - Тема «Я и мое тело», «Одежда»</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (методика Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Покажи что скажу» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>11. Упражнение «Расскажи о себе» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>12. Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>13. Упражнение «Покажи» (методика С.С. Морозовой)</p>
Июль		<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи: - существительные: тема «Посуда», «Мебель» - глаголы</p> <p>4. Развитие активной речи: - Формирование умения выражать свои желания словом, предложением - Тема «Я и мое тело», «Одежда», «Игрушки»</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (методика Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Покажи что скажу» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>11. Упражнение «Расскажи о себе» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>12. Упражнение «Назначение предметов» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>13. Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой)</p>

			Морозовой) 14. Упражнение «Покажи» (методика С.С. Морозовой)
Август		<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи: - существительные: тема «Посуда», «Мебель», «Домашние животные» - глаголы</p> <p>4. Развитие активной речи: - Формирование умения выражать свои желания словом, предложением - Тема «Игрушки», «Посуда» - Пересказ текста с опорой на картинки</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (методика Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Покажи что скажу» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>11. Упражнение «Расскажи о себе» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>12. Упражнение «Назначение предметов» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>13. Упражнение «Пересказ» (методика О.В. Загуменная)</p> <p>14. Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>15. Упражнение «Покажи» (методика С.С. Морозовой)</p>
Сентябрь		<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи: - существительные: тема «Домашние животные», «Продукты» - глаголы</p> <p>4. Развитие активной речи: - Формирование умения выражать свои желания словом, предложением - Тема «Посуда», «Мебель», «Домашние</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (методика М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (методика Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (методика М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (методика Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (методика Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Покажи что скажу» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>11. Упражнение «Расскажи о себе» (методика С.С. Морозовой)</p> <p>12. Упражнение «Назначение предметов» (методика С.С.</p>

		животные» - Пересказ текста с опорой на картинки	Морозовой) 13. Упражнение «Пересказ» (методика О.В. Загуменная) 14. Упражнение «Дай» (методика С.С. Морозовой) 15. Упражнение «Покажи» (методика С.С. Морозовой)
--	--	---	---