



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

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Психолого-педагогическое сопровождение развития  
коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста  
с расстройствами аутистического спектра**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Психология и педагогика инклюзивного образования  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

55,05 % авторского текста

Работа рецензия к защите

«3» 06 2021 г.

зав. кафедрой ТиПП

О.А. Кондратьева О.А.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-510-098-5-1  
Бахарева Ирина Андреевна

Научный руководитель:

к. псих. н., доцент

Гольева Галина Юрьевна

Челябинск  
2021

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
1.1 Понятие коммуникативных способностей в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Особенности проявления коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	14
1.3 Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	21
2 ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	32
2.2 Характеристика выборки, анализ результатов исследования...	38
3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
3.1 Программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного	

возраста с расстройствами аутистического спектра.....	46
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	55
3.3 Рекомендации родителям и педагогам по развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра .....	62
3.4. Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Психодиагностический инструментарий исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра аппарата.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	101
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра после реализации программы.....	116
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Технологическая карта внедрения результатов исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра аппарата в практику.....	123

## ВВЕДЕНИЕ

По данным Организации Объединенных Наций, в настоящее время во всем мире проживают около 67 миллионов человек с расстройствами аутистического спектра (РАС), с задержкой и нарушением социальных навыков, речи и поведения, затрудняющими их социальную интеграцию[24,с.41].

Необходимость разработки проблемы а так же ее актуальность на разных уровнях объясняется сильно изменившимся в сторону увеличения за последние время количеством детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), так же, отмечается тенденция к увеличению частоты данного нарушения развития. Эти дети, которые ранее считавшиеся не обучаемыми, включаются в систему образования и адаптируются в ней, каждый на своем уровне[62,с. 19].

Термин «расстройства аутистического спектра», а также мнение о том, что необходимо организовывать дополнительную и специальную помощь детям с указанным типом нарушений в отечественной психологии впервые прозвучали в работах Сухаревой Г. Е. Категория детей с данным нарушением изучалась так же следующими исследователями: В. М. Башиной, С. А. Морозовым и др. В современной психологии термин РАС используется в особенности зарубежными авторами, в частности, в классификации DSM-IV, а также в работах К. Гилберга, JL Винг, Ю. Фриз и др. В отечественной психологической науке этот термин встречается в исследованиях таких авторов, как Д. И. Климась, М. Н. Шипуновой[14,с. 32].

Практически все исследователи феномена РАС подчёркивают, что одним из всех нарушений, самым приоритетным, которое препятствует не только успешному развитию, но и успешной социализации, адаптации ребенка в обществе с данным типом нарушения, является недостаточное развитие, а также, по ряду данных (Е. С. Иванов и др.), отсутствие

потребности и способности к коммуникации, проявляющееся в виде целого спектра признаков: избегание контакта, отставании или полное отсутствие разговорной речи, неспособность начать или поддержать диалог, непонимание переживаний других людей и своих, и других специфических особенностях. Так же подчеркивается, что недоразвитие вербальной коммуникации абсолютно не компенсируется спонтанно в виде использования невербальных средств (жестов, мимики) и альтернативных коммуникативных систем. Перед родителями и педагогами встаёт необходимость создания условий для развития коммуникативных способностей детей с РАС [24,с.41].

Таким образом, актуальность исследования обусловлена растущим количеством учащихся с аутизмом и недостаточной сформированностью у большинства из них навыков взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, необходимых для включения в учебную деятельность, а так же необходимостью психолого-педагогического сопровождения при формировании коммуникативных способностей.

Актуальность изучения психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра определила выбор темы квалификационной работы: « Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования — коммуникативные способности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Предмет исследования — психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза: предположим, что уровень коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра изменится, если сконструировать модель, разработать и реализовать программу сопровождения, включающую в себя психогимнастические упражнения, игры.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать понятие коммуникативных способностей в психолого-педагогической литературе.
2. Изучить особенности проявления коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.
3. Описать модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.
4. Охарактеризовать этапы, методы, методики исследования.
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.
6. Составить программу психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.
7. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.
8. Составить рекомендации родителям и педагогам по развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.
9. Создать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

Исследование предполагало поэтапный характер и использование соответствующих методов и методик исследования:

1. Теоретические: анализ и синтез, обобщение клинической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование последующим методикам:

— опросник Хаустова А.В. «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»;

— методика «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др ;

— диагностика «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е.

3. Методы математической обработки данных: Т-критерий Вилкоксона.

База исследования: Автономная некоммерческая организация Абилитационный центр «Особый ребёнок», 10 мальчиков младшего школьного возраста. Возраст исследуемых 7-10 лет.

# 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

## 1.1 Понятие коммуникативных способностей в психолого-педагогической литературе

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

В психолого-педагогической литературе очень часто употребляются рядом два понятия: общение и коммуникация. Обозначим разницу между ними. Понятие «коммуникация» гораздо шире понятия «общение». Коммуникация, в первую очередь, это связь, взаимодействие двух разных систем. В процессе данного взаимодействия одна система передаёт сигнал другой, а в сигнал включена какая-либо информация. Общение же предполагает только передачу какой-либо информации. В общении могут быть переданы навыки и умения [24, с.41].

Коммуникация осуществляется при взаимодействии нескольких людей. Однако, когда человек осуществляет какую-либо деятельность индивидуально, то и здесь осуществляется коммуникация: с каким либо одним человеком или людьми, которые должны оценить результаты деятельности — он думает о людях и их мнении, а так же, с самим собой — он сообщает себе представления, идеи, ценностные ориентации, эмоции, чувства, настроения и т. п. и сам оценивает эти сообщения [39].

Когда двое или более людей обмениваются сообщениями, то возникает необходимость во взаимопонимании. Люди могут говорить



между собой, добиваясь тонкого взаимопонимания, или, несмотря на усилия, так и не понять друг друга.

Коммуникативная деятельность представляет собой сложную, многоканальную систему взаимодействий людей [1, с.51].

Вместе с тем, в работах В.Н. Мясищева процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга рассматривается как общение. Следовательно коммуникативная деятельность и общение рассматриваются как синонимичные понятия.

Подобного мнения придерживаются Н.И. Жинкин и М.И. Лисина. Они говорят о том, что коммуникация основывается на существовании коммуникативных актов, участие в которых принимают коммуниканты. Они порождают и интерпретируют речевые высказывания.

Согласно Н.И. Жинкину, начальный и конечный этапы коммуникативной деятельности восходят к механизмам внутренней речи, ее глубинным структурам, которые реализуются на уровне универсально-предметного кода мышления человека [17, с.21].

Ряд ученых (Е.Д. Божович, И.Н. Горелов, А.А. Леонтьев ) в своих работах отмечают, что и процесс общения и процесс коммуникативной деятельности именно как деятельности осуществляется различными способами. Один их таких способов — речевая коммуникация.

Согласно мнению А.А. Леонтьева, речевая коммуникация – это такая форма общения, где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде. При данном подходе речевая деятельность рассматривается как специализированное употребление речи для общения, частный случай коммуникативной деятельности [24].

Как и любой из видов деятельности, коммуникативная деятельность имеет определённую структуру. Рассмотрим компоненты данного вида деятельности в контексте работ М. И. Лисиной:

- непосредственно предмет общения (собеседник как субъект общения) ;
- потребность в общении с другими людьми (желание осуществлять познание, самопознание и самооценку) ;
- коммуникативные мотивы ( ради чего человек вступает в коммуникацию);
- действие, проявляемые в общении (включает в себя активность общающихся и ответные действия;
- задачи общения (компоненты цели, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения);
- средства общения (операции, при условии которых осуществляются действия общения);
- непосредственно продукты общения — образования материального, а так же духовного характера, создающиеся в итоге результат общения [70, с.451].

А. В. Хаустов, выделяет следующие области коммуникативных навыков:

- навыки выражения просьбы/требования;
- навыки социальной ответной реакции;
- навыки называния, комментирования и описания;
- навыки привлечения внимания и запроса информации;
- навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них;
- навыки социального поведения;
- диалоговые навыки [18].

Структура коммуникативных способностей включает в себя следующие виды:

1. Информационно-коммуникативная.

Умение начинать, продолжать и завершать беседу, а также привлекать внимание собеседника, использовать различные вербальные и невербальные средства общения.

## 2. Аффективно-коммуникативная.

Умение человека замечать эмоциональное состояние собеседника и правильно на него отреагировать, проявлять уважение, вежливость и отзывчивость к собеседнику.

## 3. Регуляционно-коммуникативная.

Умение оказывать партнеру помощь при коммуникации и принимать помощь от других людей, уметь решать различные конфликты, используя адекватные методы [5, с.98].

Изучение особенностей коммуникативных способностей осуществляется в широком диапазоне. Обобщив их исследования, можно выделить стратегические и тактические способности:

### 1. Стратегические способности.

Данный вид способностей выражает возможность личности понять ситуацию общения, правильно в ней ориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию поведения.

### 2. Тактические способности.

Данный вид способностей обеспечивает участие личности в коммуникации. Их можно разделить на несколько групп [31, с.97].

В первую группу входят умения коммуникативного использования личностных особенностей в общении. К этой группе можно отнести особенности интеллекта, особенности развития речи, особенности характера, воли, эмоциональной сферы, особенности темперамента и т.д.

Во вторую группу входят владение техникой общения и контакта. Сюда мы относим несколько качеств личности:

- 1) способность управлять своим поведением при коммуникации;
- 2) комплекс перцептивных способностей, напрямую связанных с пониманием и учетом в общении личностных особенностей другого человека, с умениями моделировать личность другого, а также связанных со способностью отражать и понимать социально-психологические

характеристики группы и способностью к пониманию места и роли каждого в группе;

3) возможность устанавливать, поддерживать коммуникацию, изменять его особенности, входить и выходить из него, передавать и перехватывать инициативу в коммуникации;

4) способности оптимально строить свою речь в психологическом отношении [25, с.215].

Анализ научной литературы позволил выявить, что авторы выделяют большое количество различных классификаций коммуникативных умений: социально-психологические, коммуникативно-организаторские, интегрированные, вербальные и невербальные. А так же авторы выделяют следующие составляющие коммуникативных умений: ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей (понимать их настроение, характер); разбираться в ситуации общения (знать правила, устанавливать контакты); сотрудничать в различных видах деятельности (ставить цели, планировать их достижение; анализировать достигнутое) [5, с.34].

Понятие «коммуникативные умения» имеет достаточно широкое определение. Они представляют собой группы разнообразных умений, в основе которых лежат конкретные средства общения.

Чаще всего при определении коммуникативных умений придерживаются точки зрения А.В. Мудрика. Он понимает их как умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологических особенностей индивида.

Вместе с тем нам бы хотелось рассмотреть точку зрения В.Д. Ширшова. При определении понятия «коммуникативные умения» он выделяет и делает акцент на адекватном использовании коммуникативных знаний с целью преобразования реальности. Так же важной является позиция Е.В. Сидоренко, который уточняет, что коммуникативные умения — это освоенные личностью приемы, методы и способы восприятия и передачи коммуникативных сигналов. Различные трактовки понятия

«коммуникативные умения» обуславливают существование ряда классификаций [3, с.43].

К вербальным средствам общения относится внешне направленная речь, которая в свою очередь подразделяется на письменную, устную и внутренне направленную речь. Устная речь может быть диалогической или монологической.

Невербальные средства нужны нам прежде всего для того, чтобы: регулировать течение процесса коммуникации, так же создавать психологический контакт между собеседниками. С их помощью обогащаются значения, передаваемые словами, направляется истолкование словесного текста. Также они помогают выражать эмоции и отражать истолкование ситуации. Они делятся на следующие визуальные, акустические, тактильно-кинестезические (прикосновения) и ольфакторные (естественные и искусственные запахи человека, запахи окружающей среды, в которой происходит общение) средства общения [52, с.11].

Среди визуальных средств целесообразно отметить взгляд, мимику, жест, пантомимику так как в следующей части работы мы будем рассматривать эти понятия.

На процесс коммуникации большое влияние имеют коммуникативные умения, которые заключаются в умении понять и передать эмоциональный настрой. Эмоции являются важным компонентом коммуникативных умений.

В своих работах Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова выделяют такие умения как инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон и в нашей работе мы подробно остановимся на их рассмотрении [24, с.41].

Инициативность — это стремление человека привлечь к себе внимание партнера по общению, побудить его к совместной деятельности и выражению отношения к себе и своим действиям.

Чувствительность к воздействиям сверстника отражает желание и готовность дошкольника воспринять действия и замысли сверстника и откликнуться на его предложения [21].

Однако эти коммуникативные умения являются комплексными. Они включают в себя умение устанавливать контакт, умение обращаться с просьбой, умение предлагать совместную деятельность, умение слушать, наличие реакции на сверстника, адекватность реакции и т.д [70, с.28].

Таким образом, проанализировав понятие коммуникативных способностей в психолого-педагогической литературе, вы выяснили, что коммуникативные умения являются структурным компонентом коммуникативной деятельности и во многом обеспечивают продуктивность взаимодействия детей.

Становление общения и его развитие интенсивно происходит в дошкольном возрасте, следовательно и коммуникативные умения начинают формироваться в этот период.

## 1.2 Особенности проявления коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

В большинстве случаев аутизм сочетается с другими нарушениями. Большая часть людей с РАС (от 25 до 50%) имеют сопутствующую умственную отсталость, в большинстве случаев у них имеются расстройства моторики и координации, проблемы с желудочно-кишечным трактом, нарушения сна. Для людей с РАС также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность [3,с.41].

Можно отметить, что в развитии детей с расстройствами аутистического спектра присутствует ряд факторов, влияющих на процесс формирования коммуникативных навыков. Первые отличия коммуникативных способностей детей с РАС от детей нормы проявляются

еще в раннем возрасте. В таблице отражены особенности развития речи и общения детей с РАС [24,с.41].

Таблица 1 — Сравнительная характеристика развития детей в норме и при аутизме

Возраст в месяцах	Нормальное развитие	Развитие при аутизме
2	Поворачивает голову и глаза на звук. Улыбается при общении.	-
6	Протягивает руки в ожидании, когда его возьмут на руки. Повторяет действия, имитируя взрослого.	Менее активен, требователен, чем ребенок с нормальным развитием. Слабый зрительный контакт. Нет ответных социальных проявлений.
8	Отличает родителей от незнакомых людей. Игры типа "Дай и возьми" с обменом предметами со взрослыми. Игры в прятки ("ку-ку") и др. сходные по сценарию. Показывает объекты взрослым. Машет рукой на прощание.	Ребенка трудно успокоить, если он огорчен. Около 1/3 детей чрезмерно замкнуты и могут активно отвергать взаимодействие. Около 1/3 детей любят внимание, но мало выражают интерес
12	Ребенок чаще инициирует игры. Ведущая в той же мере, как и отвечающая роль при взаимодействии. Возрастает зрительный контакт со взрослыми и во время игр с игрушками.	Контакты обычно уменьшаются, как только ребенок начинает ходить, ползать. Не волнуется при разлуке с матерью.
18	Появляется что-то похожее на игру: показывает, предлагает, берет игрушки. Игра с самим собой или параллельная являются более типичными.	
24	Появляются эпизоды, похожие на игру. При активной деятельности проявляется деятельность, похожая на игровую (напр., игры типа "Догони и дотронься" в большей степени, чем общая игра с игрушками).	Обычно отличает родителей от других, но большой привязанности не выражает. Может обнять, поцеловать, но делает это автоматически, если его кто-то попросит. Не различает взрослых (кроме родителей). Могут иметь место сильные фобии. Предпочитают быть в одиночестве.
36	Обучается взаимодействию со сверстниками. Эпизоды поддержания взаимоотношений со сверстниками. Часто ссорится со сверстниками. Любит помогать родителям в ведении домашнего хозяйства. Любит смешить других.	Не допускает к себе других детей. Чрезмерно возбудим. Не понимает значения наказания.

	Хочет сделать что-то хорошее родителям.	
48	Распределяет роли со сверстниками в социо-драматической игре. Предпочитает друзей по игре. Взаимодействует со сверстниками вербально, иногда физически. Исключает нежелательных детей из игры.	Не способен

L Wing определила триаду проблем, характерных для детей с аутизмом:

- нарушение социального развития;
- нарушения коммуникации (вербальной и невербальной);
- присутствие стереотипности в поведении, занятиях [36].

Эта группа проблем остается основой для всех современных систем диагностики детского аутизма, представленных в различных руководствах классификации болезней. Аутизм часто сочетается с другими нарушениями. Значительная часть людей с РАС (от 25 до 50%) имеют сопутствующую умственную отсталость, часто у них имеются расстройства моторики и координации, проблемы с желудочно-кишечным трактом, нарушения сна. Для людей с РАС также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность [24, с.41].

Трудности коммуникации являются одной из ключевых черт аутизма и основным объектом вмешательства. Типично развивающиеся дети довольно общительны еще до того, как начинают произносить слова, у детей с РАС эти навыки не развиваются так же, как и у их сверстников: как следствие, например, ранние (доречевые или превербальные) методы коммуникации, такие как указывание пальцем на что-либо, могут быть довольно слабо развиты и ограничены [25, с.121].

Оценка речевых/коммуникативных навыков важна для всех детей с аутизмом и связанными с ним расстройствами, независимо от уровня функционирования. В зависимости от возраста ребенка и его способности общаться логопед-дефектолог проведет оценку различных областей, среди



которых доречевая (превербальная) коммуникация, словарный запас (активный и пассивный), а также фактическое использование языка.

Навыки просьбы или требования, комментирования, запроса и сообщения информации, привлечения внимания могут полностью отсутствовать в связи с отсутствием мотивации общения со взрослыми, а так же в связи с несформированностью экспрессивной речи (от наличия отдельных слов, слогов, вокальных реакций до полного отсутствия речи). Так же ребенок может замещать обращения к взрослому ребёнок тем, что берет его за руку и подводит его к желаемому предмету, т.е. пользоваться рукой взрослого для своих целей, при этом не желая взаимодействия со взрослым [7, с.243].

Коммуникативные навыки детей развиваются прежде всего в процессе взаимодействия с окружающими людьми, особенно в процессе игры. Так как дети с аутизмом чаще всего не проявляют интереса к игровой деятельности, основанной на взаимодействии с окружающими, попытки взрослого включиться в игру ребёнка могут восприниматься им негативно. Ребёнок с РАС может выражать свои желания и потребности, эмоции и чувства через неприемлемое, проблемное поведение (крик, агрессия и т.п.), и в таком случае значение этого поведения понимают зачастую только близкие люди [51, с.97].

В некоторых случаях дети с расстройствами аутистического спектра сопротивляются тому, чтобы их брали на руки, обнимали, целовали взрослые, чаще всего это связано с особенностями кинестетических ощущений такого ребёнка, т.е. эти действия вызывают неприятные ощущения и эмоции. Данная особенность препятствует выражению привязанности ребёнка к кому-либо посредством движений.

Также у таких детей может быть изменено понимание эмоций и чувств. Р. Брюер, Дж. Мерфи исследовали связь между аутизмом и алекситимией — состоянием, когда человеку трудно понять и определить

свои собственные ощущения и эмоции. Люди с высоким уровнем алекситимии могут ощущать, что они испытывают какую-то эмоцию, но не могут распознать, какую именно [24,с.71].

Таким образом, у большинства детей с аутизмом навык проявления эмоций и чувств может быть не сформирован именно вследствие трудностей с распознаванием эмоций.

Данные наблюдений показывают, что дети с расстройствами аутистического спектра способны к сопереживанию, однако не всегда могут достаточно полно выразить свою эмпатию из-за несформированности вербальных и невербальных средств коммуникации. Также таким детям необходимо больше времени, чем их нормотипичным сверстникам, чтобы распознать ту или иную эмоцию собеседника.

Одним из главных диагностических показателей наличия аутизма является отсутствие реакции ребёнка на собственное имя (при условии сохранности слуха). Он может не реагировать на окружающих его взрослых и сверстников, даже если они обращаются к нему. Таким образом, чаще всего изначально навык социальной ответной реакции отсутствует.

Характеристика навыков коммуникации у детей с РАС:

1. Для социального взаимодействия ребенок в большинстве случаев не способен использовать контакт глаз, жесты, мимику.
2. Ребенок не способен устанавливать общение со сверстниками.
3. Не проявляется социо-эмоциональная потребность, выражающаяся в реакциях на окружающих людей.
4. Отсутствие каких-либо групповых интересов, целей к достижению.
5. Полное отсутствие спонтанной речи.
6. Чаще всего ребенок не может первым начать беседу.
7. Присутствует стереотипность речи.

8. Чаще всего однотипные ролевые игры.

9 Преимущественно ограниченные интересы.

10. Определенная привязанность к поступкам.

11. Повторяющаяся моторика.

12. Присутствует повышенный интерес к каким-либо свойствам игрушек или предмета [64, с.33].

Признаки нарушения аффективного контакта с людьми и, прежде всего, с близкими, являясь главным симптомом аутизма, также прослеживаются уже на самых ранних этапах аутистического дизонтогенеза [12, с.56].

Приводимые разными авторами особенности речевого развития аутичных детей многочисленны:

1. Мутизм (отсутствие речи) значительной части детей.

2. Эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т. е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время.

3. Большое количество слов-штампов и фраз-штампов, фонографичность («попугайность») речи, что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи.

4. В речи отсутствуют обращения, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо).

5. Автономность речи.

6. В речи поздно появляются личные местоимения (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе — «он» или «ты», о других иногда «я»).

7. Присутствует нарушение семантики (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное — до буквальности — сужение толкований значений слов), неологизмы.

8. Особенности грамматического строя речи; нарушения звукопроизношения.

9. Нарушения просодических компонентов речи [32, с.121].

Невербальные средства коммуникации, такие как зрительный контакт, жесты дети, как правило, без специального обучения не применяют, чаще всего они могут не распознавать невербальные сигналы другого человека [3, с.41].

В большом количестве случаев, когда ребенок с аутизмом пытается слушать, что говорит взрослый, просьба посмотреть в глаза вызывает у него испуг, тревогу и мешает способности ребёнка слушать. Б. Нейсон определяет следующие причины этого:

1. При аутизме у детей часто встречаются нарушения слухового восприятия. Исследования показывают, что когда люди с аутизмом смотрят на других людей, то они чаще смотрят на рот, а не на глаза, поскольку так им проще разобраться, что говорит другой человек.

2. Некоторые дети с аутизмом используют периферическое (боковое) зрение, так как прямой взгляд для них воспринимается как слишком интенсивный. Поэтому, когда такие дети смотрят на собеседника, кажется, что они глядят в другую сторону.

3. Взрослые люди с аутизмом утверждают, что они мучаются от слишком сильной стимуляции, когда смотрят прямо в глаза другому человеку. Взгляд в глаза ощущается и воспринимается ими как пугающий и смущающий.

Таким образом, когда взрослый заставляет ребёнка смотреть прямо в глаза, то ребёнок начинает испытывать перегрузку и полностью отвлекается от адресованной ему речи [59,с.112].

Также у детей с аутизмом наблюдаются определенные трудности с соблюдением дистанции и личного пространства. Исследования американских учёных Д. П. Кеннеди и Р. Адолфс показали, что подавляющее большинство детей с аутизмом (79%) не понимают, что стоят

достаточно близко к партнеру по общению и более склонны вторгаться в личное пространство по сравнению с типично развивающимися сверстниками. Такие дети достаточно часто прикасаются к другим людям очень необычно, например, проходят между двумя людьми, когда те разговаривают, не осознают, когда говорят слишком громко или шумят [43].

Таким образом, коммуникативные способности детей с расстройствами аутистического спектра имеет ряд особенностей, обусловленных триадой проблем, характерных для детей с аутизмом: нарушение социализации, нарушение коммуникации, стереотипное поведение и интересы. Ввиду данных особенностей коммуникативные навыки формируются не в полном объеме, искажённо или дети вовсе не могут овладеть ими без коррекционной помощи.

### 1.3 Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Моделирование — это основа научной деятельности как в процессе анализа теоретических материалов, сбора и обобщения эмпирических данных, так и на всех других этапах исследования. Моделирование составляет суть исследовательских действий в образовании [14, с.222].

Моделирование в психологии — это исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей. Модель отражает предмет не непосредственно, а через совокупность следующих целенаправленных действий субъекта:

- 1) конструирование модели;
- 2) экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;
- 3) сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;

- 4) обнаружение расхождений между ними;
- 5) корректировка модели;
- 6) интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;
- 7) практическая проверка результатов моделирования.

Модель — это мысленно представленная или материально реализованная система символов, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об оригинале [3, с. 5-6].

В психолого-педагогических исследованиях отношение частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. За сравнительно короткий срок появились математические модели обучения, информационные модели памяти, восприятия и внимания. Но в целом преобладает мнение, что возможностей моделирования недостаточно для создания полноценных психологических или педагогических теорий. С помощью формальных моделей, как правило, не удастся однозначно описать имеющиеся данные.

Чтобы уменьшить произвольность интерпретации этих данных, необходимо использовать результаты качественного психолого-педагогического анализа [65].

Можно представить такую последовательность этапов построения модели:

- 1) нахождение образной (метафорической) аналогии между изучаемой системой и некоторой другой, более изученной;
- 2) проверка обоснованности найденного образа, его соответствия наблюдаемой реальности;
- 3) введение аналогии в логические рамки, которые позволяют проверить степень полноты соответствия аналогии реальным данным;

4) проверка существенности, ценности аналогии, т.е. установление значимости в модели и прототипе тех отношений, которые пока не были приняты во внимание [34,с.41].

Если учет этапов не приводит к серьезным поправкам в образе, то модель-аналог признается полезной. После этого начинаются этапы детализации модели:

1) установление масштабов входящих в логическую модель величин и пределов их изменчивости (области валидности), при которых данная аналогия вполне справедлива;

2) исследование возможностей интерпретации в терминах модели второстепенных отношений прототипа, от которых могло быть отвлечение на первых этапах;

3) описание предложенной модели возможно более формальным способом.

Таким образом, как отмечает В. Б. Шапарь, от моделей ожидают прежде всего следующего:

а) формального упорядочивания, структурирования имеющихся данных;

б) наглядности представления о структуре;

в) возможности перехода к методикам и технике сбора данных, к диагностическим процедурам [68, с. 285].

В исследовании модель — это отправная точка, т.е. то, с чем сравнивается исследуемый объект. Но модель — это также и способ представления результатов исследования, объединения их в целостную картину. Моделирование придает исследовательской деятельности целенаправленный, технологический характер [16, с. 31].

«Дерево целей» — инструмент структуризации целей. Это графически представленные взаимосвязи целей и задач. Для успешного проведения исследования необходимо на начальном этапе исследования осуществить целеполагание. Одним из самых эффективных способов,

является построение дерева целей. Мы использовали для построения дерева целей при внедрении психолого-педагогических программ вариант, предложенный В.И. Долговой [30, с. 48].

Дерево состоит из «вершины», что является генеральной целью и «ветвей дерева» — подцели. Каждая цель более высокого уровня имеет свою самостоятельную систему подцелей. Цели второго уровня могут быть ранжированы на последующие уровни. «Дерево целей» завершается тогда, когда цели дальше не делятся и дают конечный результат, определённый «вершиной» главной целью.

Для достижения цели исследования было составлено дерево целей, которое представлено на рисунке 1.

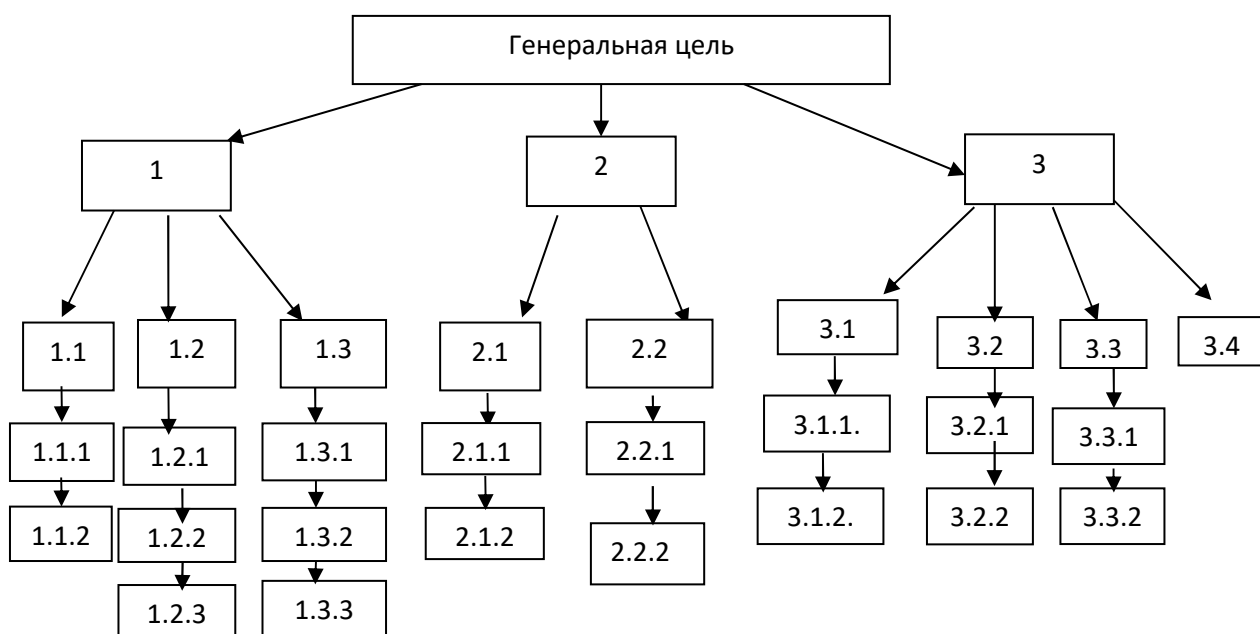


Рисунок 1 — Дерево целей реализации психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Генеральная цель — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.



1. Изучить теоретические основы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

1.1 Проанализировать понятие коммуникативных способностей в психолого-педагогической литературе.

1.1.1 Проанализировать литературу по теме формирования коммуникативных способностей.

1.1.2 Рассмотреть виды коммуникативных способностей.

1.2 Проанализировать особенности развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

1.2.1 Выявить возрастные особенности развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

1.2.2 Проанализировать факторы, влияющие на развитие коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

1.2.3 Определить проблемы развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

1.3 Теоретически обосновать и разработать модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

1.3.1 Обосновать применение «Моделирования» как инструмента психолого-педагогической практики.

1.3.2 Определить необходимые принципы для реализации программы по развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

1.3.3 Разработать модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

2. Осуществить опытно-экспериментальное исследование по теме : « Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

2.1 Определить и описать этапы, методы и методики опытно-экспериментального исследования.

2.1.1 Описать этапы и методы опытно-экспериментального исследования.

2.1.2. Представить методики опытно-экспериментального исследования, приводя описания техники и материалов проведения процедуры.

2.2 Дать характеристику выборки и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

2.2.1 Охарактеризовать выборку.

2.2.2 Проанализировать результаты констатирующего исследования и подробно описать выводы.

3. Выполнить опытно-экспериментальное исследование развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3.1 Разработать и реализовать программу психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3.1.1 Описать цели задачи, сроки реализации психолого-педагогической программы направленной на развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3.1.2 Разработать структуру занятия и описать схему каждого занятия по отдельности.

3.2 Проанализировать результаты и эффективность программы психолого-педагогического формирования

3.2.1 Провести повторную диагностику.

3.2.2 Проанализировать результаты формирующего исследования.

3.3 Разработать психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3.3.1 Разработать обобщенные, универсальные рекомендации по развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3.3.2 Разработать психолого-педагогические рекомендации педагогам.

3.3.3 Разработать психолого-педагогические рекомендации родителям.

3.4. Разработать технологическую карту внедрения.

Важным моментом моделирование является целеполагания. Психологический словарь определяет моделирование в психологии как построение моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности [36].

Головин С. Ю. даёт следующее определение. Модель — схема, изображение или описание некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта. В психолого-педагогической литературе под «моделью» понимается представление способов обучения практической деятельности, основанное на личностно-ориентированном подходе, с целью развития какого-либо качества личности [45,с. 114].

Нами разработана модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего

школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, представленная на рисунке 2. Модель состоит из 5 блоков: теоретического блока, диагностического, коррекционного блока, аналитического блока и результативного блока. Целью данной модели является теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретический блок, изучение феномена коммуникативных способностей в психолого-педагогической литературе, изучение особенностей коммуникации у детей младшего школьного возраста с РАС, разработка модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей младших школьников с РАС.

Цель диагностического блока: реализовать диагностику коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста в расстройствами аутистического спектра с помощью следующих методик:

1. «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В.

2. «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др .

3. «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е.

Коррекционный блок включает цель :разработать и реализовать программу психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Целью аналитического блока является, оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста. Используются те же методики, что и в первичной диагностике.

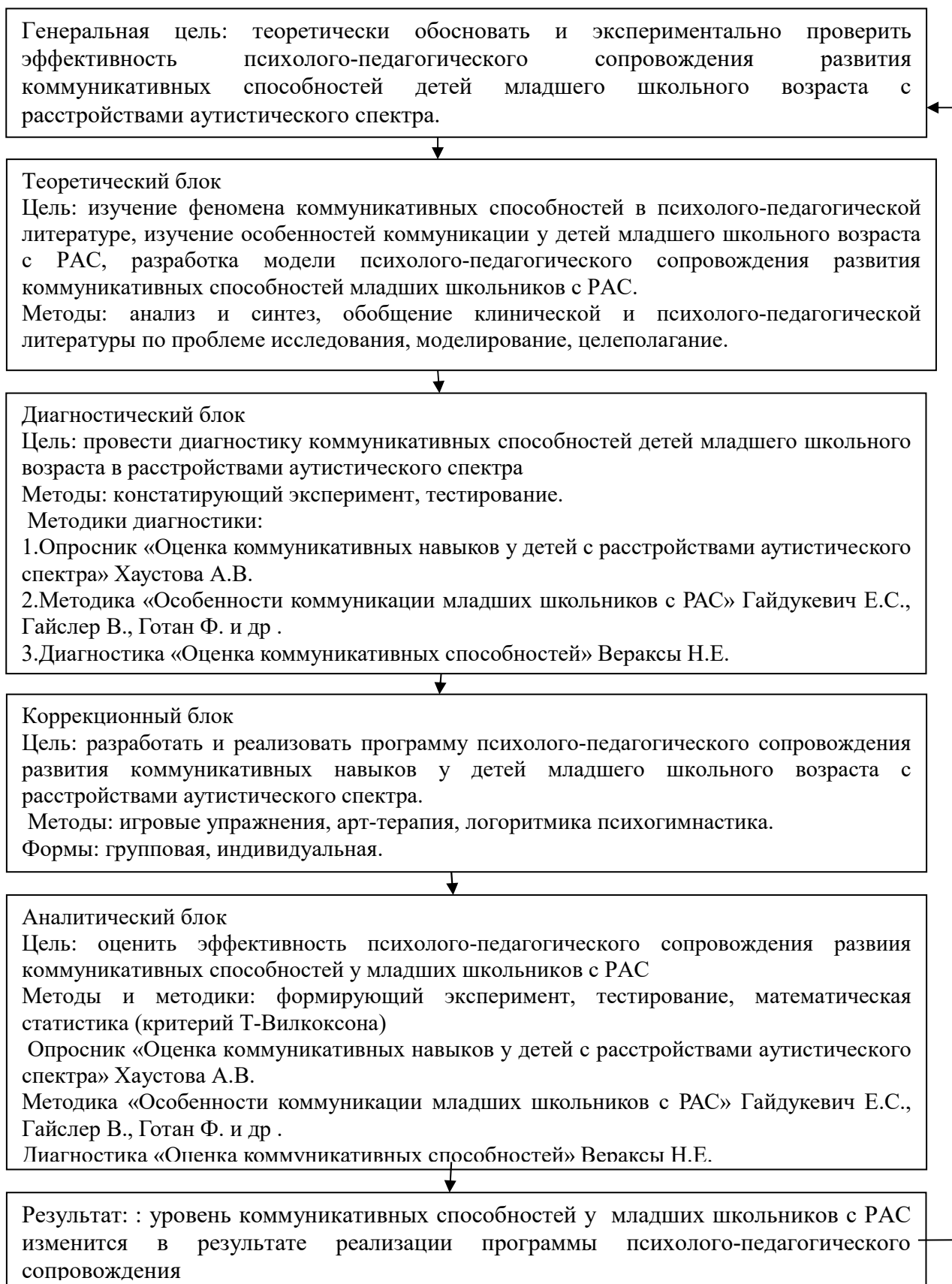


Рисунок 2 — Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

В данной модели представлены блоки и соответствующие им задачи и формы работы по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативных способностей у младших школьников с РАС.

Таким образом, в модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, все основные характеристики взаимосвязаны в виде многоуровневой динамической системы, включающей в себя следующие блоки: теоретический, диагностический, коррекционный, аналитический.

Системообразующим фактором данной системы является конечная цель — теоретически обосновать и экспериментально выявить особенности повышения уровня развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

#### Выводы по 1 главе

Проанализировав понятие коммуникативных способностей в психолого-педагогической литературе, мы выяснили, что коммуникативные умения являются структурным компонентом коммуникативной деятельности и во многом обеспечивают продуктивность взаимодействия детей. Становление общения и его развитие интенсивно происходит в дошкольном возрасте, следовательно и коммуникативные умения начинают формироваться в этот период.

Коммуникативные способности детей с расстройствами аутистического спектра имеют ряд особенностей, обусловленных триадой проблем, характерных для детей с аутизмом: нарушение социализации, нарушение коммуникации, стереотипное поведение и интересы. Ввиду данных особенностей коммуникативные навыки формируются не в полном объёме, искажённо или дети вовсе не могут овладеть ими без коррекционной помощи.

В модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, все основные характеристики взаимозависимы в виде многоуровневой динамической системы, включающей в себя следующие блоки: теоретический, диагностический, коррекционный, аналитический.

Системообразующим фактором данной системы является конечная цель — теоретически обосновать и экспериментально выявить особенности повышения уровня развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

## **2 ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **2.1 Этапы, методы, методики исследования**

Исследование психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра проходило в несколько этапов:

1. Поисково-подготовительный. Здесь был применен такой теоретический метод исследования, как анализ и синтез, анализ психолого-педагогической литературы, были подобраны методики для проведения констатирующего эксперимента. На данном этапе произведено изучение литературы по проблеме коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

2. Опытно экспериментальный. На этом этапе мы использовали следующие эмпирические методы:

- 1) тестирование;
- 2) констатирующий эксперимент.

В ходе констатирующего эксперимента использовались три методики диагностики:

— опросник Хаустова А.В. «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»;

— методика «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др ;

— диагностика «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е.

3)формирующий эксперимент. Целью формирующего эксперимента было подтверждение гипотезы о том, уровень коммуникативных



способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра изменится, если сконструировать модель, разработать и реализовать программу сопровождения, включающую в себя психогимнастические упражнения, игры.

На этом этапе были применены те же методики диагностики, что и на этапе формирующего эксперимента. Для подтверждения эффективности был применен критерий математического анализа Т-критерий Вилкоксона.

3. Контрольно-обобщающий. Задача данного этапа заключается в анализе и обобщении результатов исследования, формулировании выводов и проверке гипотезы.

Исследование предполагало поэтапный характер и использование соответствующих методов и методик исследования:

1. Теоретические: анализ и синтез, обобщение клинической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование.

3. Методы математической обработки данных: Т-критерий Вилкоксона.

Охарактеризуем использованные методы и методики исследования:

Анализ (в психологии) — это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого (вещи, свойства, процесса или отношения между предметами) на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно-практической деятельности человека [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.13].

Синтез (от греч. *synthesis* — соединение, сочетание) — соединение различных элементов, сторон объекта в единое целое (систему), которое осуществляется как в практической деятельности, так и в процессе познания [18, с. 100].

Анализ литературы — это метод исследования, заключается в критическом и объективном рассмотрении различных точек зрения на проблему, в основе предполагает операцию мысленного или реального расчленения целого на отдельные части, выполняемые в процессе познания или предметно-практической деятельности человека [3, с. 4].

Обобщение — это продукт умственной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений реальности. Когнитивный процесс, ведущий к изоляции и значимости относительно стабильных свойств внешнего мира [29, с. 78].

Эксперимент — это один из фундаментальных методов научного познания в целом, и психологического исследования в частности. Это несомненно активное внедрение в ситуацию со стороны исследования, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными и регистрация поэтапных изменений, в поведении изучаемого объекта [22, с. 54].

Психолого-педагогический эксперимент — естественный эксперимент, проводится в реальных условиях, направлен, как правило, на изучение особенностей поведения [16, с. 186].

Констатирующий эксперимент — один из основных видов эксперимента, целью которого является изменение одной или нескольких независимых переменных и определение их влияния на зависимые переменные. Целью констатирующего эксперимента выступает фиксация изменений, происходящих с зависимыми переменными, а не влияние на последние, как в формирующем эксперименте. Констатирующий эксперимент может быть естественным и лабораторным [29, с. 231].

Формирующий эксперимент — метод, позволяющий отследить изменение психики, уровня сформированности и развитости качества после активного воздействия на испытуемого. В отличие от констатирующего, формирующий эксперимент не просто выявляет

наличие или уровень развитости качества или свойства. Он подразумевает активную форму работы. Главная цель — формировать и воспитывать. Для экспериментального осуществления целенаправленного развития сложных психических функций, их более глубокого раскрытия, формирования новых навыков и видов деятельности необходимо создание специальной экспериментальной ситуации. [35, с. 296]

Выбор методов исследования объясняется избранием объекта и предмета исследования, в соответствии с поставленными целями.

Метод — это способ выполнения чего-либо, упорядоченная работа с факторами и концепциями, принцип и способ сбора информации, обработки или анализа данных, а также принцип воздействия на объект [9, с. 10].

Методика — это совокупность приемов, методов обучения чему-либо, методов целесообразного проведения некоей работы, процесса, или же практического выполнения чего-либо. Технические приемы реализации метода с целью уточнения или доказательств знаний об изучаемом объекте [14, с. 228].

Анкета — это структурно организованный набор вопросов, каждый из которых логически связан с центральной задачей исследования, применяется при выяснении мнений, оценки событий, выявления взаимоотношений, отношения учащихся к видам деятельности и различным поручениям [7, с. 58].

Опросник — это такая группа психодиагностических методик, в которой задания представлены в виде вопросов и утверждений. Они необходимы для получения конкретных данных со слов обследуемого. Опросники относятся к распространенным диагностическим инструментам и могут быть подразделены на опросники личности и опросники — анкеты. По характеру ответов на вопросы они делятся на закрытые опросники и открытые [22, с. 34].

Ниже рассмотрены используемые в данном исследовании методики.

Первая методика «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» А. В. Хаустова является наиболее удобным и современным инструментом для оценки состояния коммуникативных навыков детей с аутизмом. Данная методика разработана на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» и ориентирована на детей дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих минимальным уровнем экспрессивной речи; представлена в форме опросника. Мы использовали эту методику для опроса педагогов, работающих с детьми с РАС. В ходе подготовки к исследованию мы адаптировали данный инструмент оценки коммуникативных навыков в соответствии с целью и задачами нашей работы: сделали единую колонку для выставления баллов, суммарную балльную оценку сделали в соответствии с максимально возможным количеством баллов, определили количество баллов для высокого, среднего и низкого уровня сформированности коммуникативных способностей.

Вторая методика «Методика исследования коммуникации Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др» помогла определить уровень развития коммуникативных способностей детей по родителям. Она является наиболее удобным и современным инструментом для оценки состояния коммуникативных навыков детей с аутизмом и ориентирована на детей дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих минимальным уровнем экспрессивной речи; представлена в форме опросника. Эта методика особенности определяет коммуникативного поведения младших школьников с РАС, именно:

1. Актуальная форма коммуникации детей с РАС.
2. Исследование особенностей невербальной коммуникации.
3. Исследование особенностей вербальной коммуникации.
4. Особенности базовых коммуникативных функций.
5. Особенности интерактивного поведения.
6. Психосоциальные способности [13, с. 201].

Третья методика — это «Диагностика коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е. удобна для работы с детьми. Эта методика определяет уровень развития коммуникативных способностей:

- 1) понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия;
- 2) представление о способах выражения своего отношения ко взрослому;
- 3) представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику [4, с. 136].

При подготовке исследования мы адаптировали данную методику в зависимости от особенностей детей. Выбор верных ответов у детей производился разными способами. Кто-то указывал на картинку, а педагог отмечал её. Некоторые использовали заранее заготовленные наклейки со словом «Да» или смайликом (как правило это дети, работающие с PECS). А кто-то просто использовал цветной карандаш. Так же мы на основании максимального балла за три блока картинок, определили количество баллов, соответствующих низкому, среднему и высокому уровню развития коммуникативных способностей.

Для исследования из критериев математического анализа, нами был выбран Т-критерий Вилкоксона.

Данный критерий относится к ранговым, так как расчет основывается на рангах, присвоенным экспериментально полученным данным. Критерий Вилкоксона применяется обычно для сравнения двух рядов данных, которые проявляются как непрерывно возрастающие функции и не подчиняются закону нормального распределения. При этом сравниваются не сами данные, а интенсивность их возрастания. Так же данный критерий может служить для оценки изменений, произошедших в группе респондентов под влиянием активного воздействия.

В нашем случае, выбор критерия Вилкоксона обусловлен необходимостью подтвердить наличие изменений в уровне развития

коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста после проведения психолого-педагогического сопровождения, и оценить их интенсивность и направленность [55, с. 17].

Таким образом в исследовании психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра был использован комплекс соответствующих методов и методик исследования:

1. Теоретические: анализ и синтез, обобщение клинической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование последующим методикам:

— опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В.;

— методика «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др ;

— диагностика «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е.;

3. Метод математической статистики: Т-критерий Вилкоксона

## 2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Исследование проводилось в АНО Абилитационный центр «Особый ребенок» г. Якутска. Центр был учрежден в апреле 2013 года родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Здесь на данный момент на постоянной основе занимаются около 60 детей дошкольного, младшего школьного. Есть группа, где занимаются дети от 14 лет и старше (до 25 лет).

В центре реализуются следующие программы:

1. Психолого-педагогическая студия «ВыРАСтайка», в группе занимаются 2 раза в неделю по 4-5 детей дошкольного или младшего

школьного возраста. За три часа пребывания в группе, проводятся занятия по арт-терапии, нейройоге, ЛФК, лекотека.

2. Группа подростков занимаются в кружке по социализации «Снегири» 2 раза в неделю. Где занимаются творческой работой, скапбукинг, выжигание, ЛФК, посещают музеи, кафе, учатся правильно вести себя в обществе.

3. Семейно-интегрированная школа «Ласточка» работает во время летних каникул. Семьи, воспитывающие детей с аутизмом за одну неделю проходят интенсив на базе за городом с полным пансионом.

Для проведения исследования мною была выбрана группа из 10 детей от 6 до 10-11 лет. В нее входит 10 мальчиков. Двое детей являются кровными братьями. Все дети посещают центр на постоянной основе. 5 человек посещают индивидуальные занятия с дефектологами, психологами, АВА-терапевтами. Все дети посещают психолого-педагогическую студию «ВыРАСтайка». Из 10 человек имеют хорошо сформированную речь 4 ребенка, 3 человека произносят отдельные звуки, редкие слова, эхολалия, 3 детей не говорят совсем, лишь стоны и мычание. Несколько детей успешно пользуются карточками PECS. У некоторых детей присутствуют сопутствующие диагнозы: ДЦП, ЗПР, ЗРР, умственная отсталость легкой степени. Все дети воспитываются в полных семьях.

Некоторые дети могут проявлять агрессию по отношению к себе или окружающим.

В ходе эксперимента в целях конфиденциальности, дети обозначены под номерами.

Рассмотрим результаты по методике опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В. Результаты диагностики представлены в Приложении 2 в таблице 2 и на рисунке 3.



Рисунок 3 — Результаты исследования уровня коммуникативных способностей по опроснику Хаустова А.В. «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»

Как видно из рисунка 3:

1. Более половины детей 60% (6 чел.) имеют низкий уровень. Это связано с тем, что среди группы испытуемых несколько невербальных детей и детей с ЗРР и ОНР. Данные результаты были получены от педагогов, которые работают с детьми данной группы более 2 лет. Педагоги отмечают незаинтересованность детей в коммуникации, желание избежать ее.

2. Дети имеющие высокий уровень 20% (2чел.). Как отмечают педагоги, такие дети вербальные, общаются словами, даже предложениями. Могут высказать свои пожелания, недовольство. Поэтому их уровень развития коммуникативных способностей выше.

3. Дети со средним уровнем 20% (2 чел.) могут общаться словами, но не во всех ситуациях. Педагоги отмечают, что такие дети как правило высказывают 1-3 слова в ответ на вопрос, обращенный к нему. Чаще всего идут на контакт, когда это необходимо им и реагируют на просьбу взрослого.



Рассмотрим результаты по методике «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др., проведенной для родителей. Результаты диагностики представлены в Приложении 2 в таблице 3 и на рисунке 4.

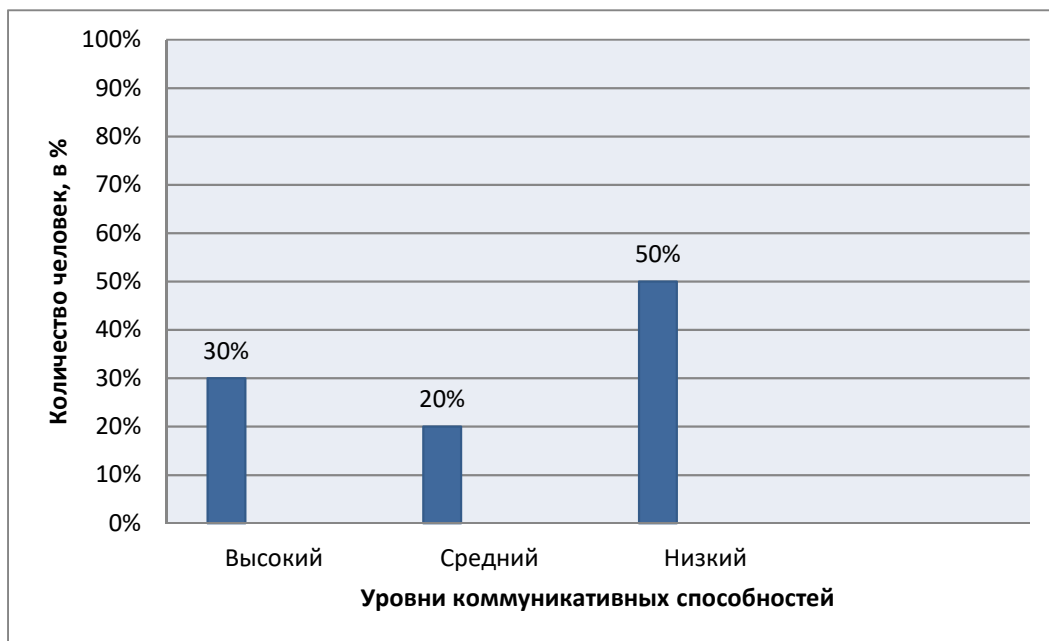


Рисунок 4 — Результаты исследования уровня коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по «Методика исследования коммуникации» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др.

Как видно из рисунка 4:

1. Половина детей 50% (5 чел.) имеют низкий уровень. Родители таких детей отмечают, что дети не стремятся к коммуникации, обращаются лишь в редких случаях за помощью. Это связано с тем, что среди группы испытуемых несколько невербальных детей и детей с ЗРР и ОНР.
2. Дети имеющие высокий уровень 30% (3чел.), по замечаниям родителей- общаются словами, даже предложениями. Такие дети вербальные. Поэтому их уровень развития коммуникативных способностей выше. Так же на данный результат повлияло то, что некоторые родители необъективно оценили возможности своего ребенка.
3. Дети со средним уровнем 20% (2чел.) могут общаться словами, но не во всех ситуациях. Как отмечают родители, дети чаще всего

идут на контакт, только когда это необходимо им и реагируют на просьбу взрослого.

Рассмотрим результаты исследования уровня коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е., проведенной с детьми

Результаты представлены на рисунке 5. Данные, полученные в результате первичной обработки, приведены в Приложении 2, таблице 4.

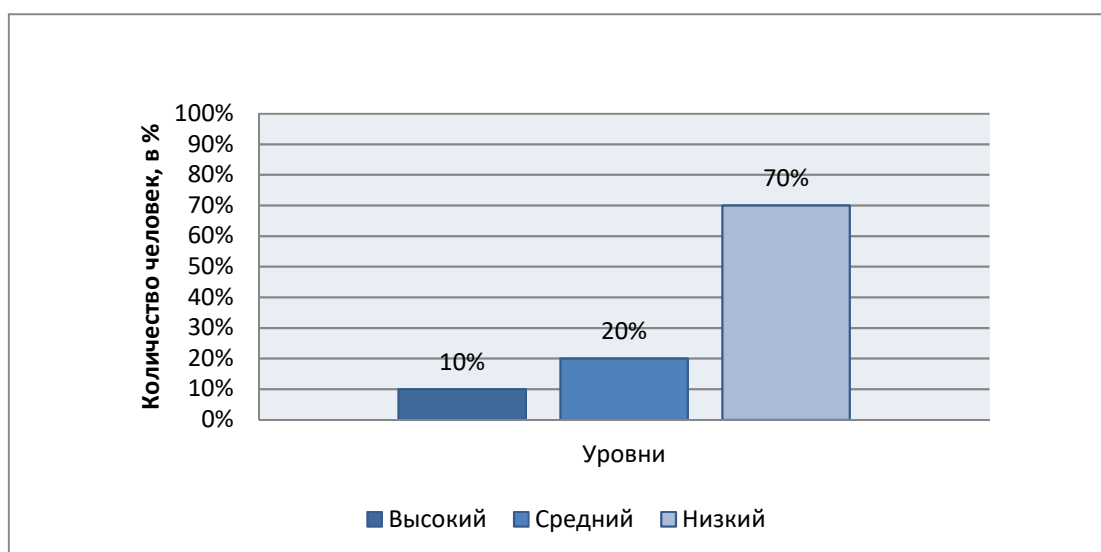


Рисунок 5 — Результаты исследования уровня коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике Вераксы Н.Е. «Оценка коммуникативных способностей»

Как видно из рисунка 5:

1. Большая часть детей 70% (57чел.) имеют низкий уровень. Это связано с тем, что среди группы испытуемых несколько невербальных детей и детей с ЗРР и ОНР, а так же дети из группы испытуемых имеют дополнительные диагнозы, многим трудно осознать смысл задания.

2. Дети имеющие высокий уровень 10% (1 чел.). Испытуемый вербальные и общаются словами, даже предложениями. Поэтому их уровень развития коммуникативных способностей выше. Обучается в ресурсном классе.

3. Дети со средним уровнем 20% (2 чел.) могут общаться словами, но не во всех ситуациях. Чаще всего идут на контакт, когда это необходимо им и реагируют на просьбу взрослого.

Таким образом, по результатам первичной диагностики можно сделать вывод, что общий уровень развития коммуникативных навыков у детей данной группы преобладает на низком уровне.

По результатам опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В. низкий уровень развития коммуникативных способностей у 60% (6чел.), средний уровень у 20% (2чел.), высокий уровень 20% (2чел.)

«Методика исследования коммуникации» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др. показала, что 50% детей (5чел.) имеют низкий уровень развития коммуникативных способностей, 30% (3чел.) средний уровень, 20% (2чел.) низкий уровень.

По результатам методики Вераксы Н.Е. «Оценка коммуникативных способностей», низкий уровень развития коммуникативных способностей у 70% (7чел.), средний уровень у 20% (2чел.), низкий уровень у 10% (1чел.)

Преобладающий низкий уровень развития коммуникативных способностей связан с тем, что дети данной группы испытывают трудности при построении коммуникации: большинство откликаются на свое имя, однако не могут построить диалог, не могут ответить на вопрос. В основном дети невербальные. Некоторым детям трудно обратиться за помощью, выразить свои эмоции и чувства (боль, радость, злость).

#### Выводы по второй главе

В исследовании психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра был использован комплекс соответствующих методов и методик исследования:

1. Теоретические: анализ и синтез, обобщение клинической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование последующим методикам:

— опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В.;

— методика «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др.;

— диагностика «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е.;

3. Метод математической статистики: Т-критерий Вилкоксона

По результатам первичной диагностики можно сделать вывод, что общий уровень развития коммуникативных навыков у детей данной группы преобладает на низком уровне.

По результатам опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В. низкий уровень развития коммуникативных способностей у 60% (6чел.), средний уровень у 20% (2чел.), высокий уровень 20% (2чел.)

«Методика исследования коммуникации» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др. показала, что 50% детей (5чел.) имеют низкий уровень развития коммуникативных способностей, 30% (3чел.) средний уровень, 20% (2чел.) низкий уровень.

По результатам методики Вераксы Н.Е. «Оценка коммуникативных способностей», низкий уровень развития коммуникативных способностей у 70% (7чел.), средний уровень у 20% (2чел.), низкий уровень у 10% (1чел.)

Преобладающий низкий уровень развития коммуникативных способностей связан с тем, что дети данной группы испытывают трудности при построении коммуникации: большинство откликаются на

свое имя, однако не могут построить диалог, не могут ответить на вопрос. В основном дети невербальные. Некоторым детям трудно обратиться за помощью, выразить свои эмоции и чувства (боль, радость, злость).

### **3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

3.1 Программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали, что у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра уровень развития коммуникативных способностей находится преимущественно на низком уровне. [24,с.41].

В связи была разработана и реализована программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Работа по развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра построена на основе работ автора Хаустова А.В., а так же книгу «Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов» автора Кэтрин Морис (Пер. с англ. Колс Е.К).

Цель программы: развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи программы:

1. Формирование коммуникативной мотивации.
2. Формирование вербальных средств коммуникации.
3. Формирование интенциональной направленности речи.
4. Формирование невербальных средств коммуникации.

5. Формирование умения «выступать» в различных коммуникативных ролях: «говорящего» и «слушающего».
6. Закрепление коммуникативных навыков в повседневных ситуациях[56,с.44].

Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра включает семь последовательных блоков, каждый из которых соответствует отдельному направлению работы. Каждый блок включает перечень навыков, формирующихся у детей в ходе обучения.

1. Формирование умений выражать просьбы/требования.

- просьба о повторении действия;
- умение попросить предмет в ситуации выбора;
- просьба поесть/попить;
- требование предмета/игрушки;
- требование любимой деятельности;
- просьба о помощи.

2. Формирование социальной ответной реакции.

- отклик на свое имя;
- отказ от предложенного предмета/деятельности;
- ответ на приветствия других людей;
- выражение согласия;
- ответы на личные вопросы.

3. Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события.

- комментарии в ответ на неожиданное событие;
- умение называть различные предметы;
- умение называть различных персонажей из книг и мультфильмов;
- определение принадлежности собственных вещей;
- умение называть знакомых людей по имени;
- комментирование действий, сообщение информации о действиях;

- описание местонахождения предметов, людей;
- описание прошедших событий,
- описание будущих событий [56, с.41].

4. Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы.

- умение привлекать внимание;
- умение задавать вопросы о предмете («Что \_\_\_?»);
- умение задавать вопросы о другом человеке («Кто \_\_\_?»);
- умение задавать общие вопросы, требующие ответа да/нет.

5. Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них.

- выражение радости;
- выражение страха;
- сообщение об усталости;
- выражение удовольствия/неудовольства.

6. Формирование социального поведения.

- просьба повторить социальную игру;
- просьба поиграть вместе;
- умение поделиться чем-либо с другим человеком;
- выражение чувства привязанности.

7. Формирование диалоговых навыков.

- умение инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени;
- умение инициировать диалог, используя стандартные фразы;
- завершение диалога с использованием стандартной фразы;
- умение поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником;
- умение поддержать диалог на определенную тему [56, с.42].

Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков осуществляется на основе следующих принципов, разработанных в общей, коррекционной педагогике и специальной психологии:

- 1) комплексного воздействия;
- 2) систематичности;
- 3) обучения от простого – к сложному;



- 4) наглядности;
- 5) принципа дифференцированного подхода к обучению;
- 6) индивидуального подхода;
- 7) связи речи с другими сторонами психического развития [34, с.4].

Обучение коммуникативным навыкам детей с расстройствами аутистического спектра основывается на следующем алгоритме:

1. Выбор цели обучения: определение коммуникативного навыка, который необходимо сформировать.

2. Моделирование ситуации, провоцирующей коммуникативное высказывание ребенка.

3. Предоставление ребенку времени для формулировки самостоятельного высказывания.

4. Предоставление подсказки в случае затруднения.

5. Подкрепление коммуникативной попытки ребенка.

6. Закрепление и генерализация навыка в повседневной жизни при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т.д.).

Для формирования каждого коммуникативного навыка необходимо разработать серию однотипных упражнений, игр и смоделированных ситуаций [24, с.41].

Представленная программа может использоваться в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Методика рекомендована для детей, находящихся на начальных этапах развития экспрессивной речи. Благоприятным условием для начала занятий является наличие у ребенка эхολалической речи и понимания изображений на картинке. Некоторые наиболее сложные задания, представленные в программе, рассчитаны для работы с детьми, владеющими учебными навыками: счетом, чтением.

Обучение по описанной методике может осуществляться в индивидуальной и подгрупповой форме. Рекомендуемое количество детей в подгруппе – двое/трое [47, с.45].

Для достижения наибольшей эффективности, занятия с ребенком по предложенной программе необходимо проводить ежедневно в различных местах и ситуациях, при участии разных людей, окружающих ребенка. Длительность курса занятий зависит от их интенсивности.

Предлагаемую методику рекомендуется использовать психологам, дефектологам, логопедам, учителям и воспитателям, работающим с аутичными детьми, а также, родителям этих детей.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков, результативности работы и определения целей обучения по программе, используется опросник [67, с. 21].

Структура занятия:

1. Вводная часть, включающая приветствие — снятие эмоционального напряжения у детей, установление контакта, разогрев.
2. Основная часть занятия, направлена на достижение цели программы и задач, обсуждение и совместные игры.
3. Заключительная часть, рефлексия, прощание.

Основные формы работы с младшими школьниками с ОВЗ: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, как игра, беседа, изотерапия, игротерапия, психогимнастика.

1. Беседа – метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации.
2. Изотерапия — прием свободного рисования.
3. Игротерапия — это активность индивида, направленная на условное моделирование некоей развернутой деятельности.
4. Психогимнастика — разновидность групповой психотерапии, при которой главным средством коммуникации является двигательная экспрессия с помощью средств мимики, пантомимы [9, с.107].

Занятия включают следующие темы:

#### Занятие 1.

Цель: формирование просьбы о повторении действия, а так же отклика на свое имя.

##### Упражнение 1.

Цель: формирование умения попросить повторения действия, добавки

##### Упражнение 2.

Цель: формирование умения реагировать на свое имя

##### Упражнение 3.

Цель: формирование умения называть различные предметы

#### Занятие 2.

Цель: умение называть предметы, просить их в ситуации выбора.

##### Упражнение 1.

Цель: формирование умения попросить предмет в ситуации выбора

##### Упражнение 2.

Цель: формирование умения выразить отказ

##### Упражнение 3.

Цель: формирование умения определить принадлежность собственных вещей

#### Занятие 3.

Цель: формирование ответа на приветствие, а так же умения просить предмет.

##### Упражнение 1

Цель: формирование умения попросить предмет/игрушку

##### Упражнение 2.

Цель: формирование умения выразить приветствие

##### Упражнение 3.

Цель: формирование умения дать комментарий в ответ на неожиданное событие

#### Занятие 4.

Цель: формирование умения обратиться за помощью.

Упражнение 1.

Цель: формирование умения попросить о помощи

Упражнение 2.

Цель: формирование умения отвечать на личные вопросы

Упражнение 3.

Цель: формирование умения называть различных персонажей

#### Занятие 5.

Цель: формирование умения узнавать близких людей, отвечать на простые вопросы.

Упражнение 1.

Цель: формирование умения называть знакомых людей по имени

Упражнение 2.

Цель: формирование умения комментировать действия, сообщать информацию о действиях

Упражнение 3. Описание свойств предметов

Цель: формирование умения описывать свойства предметов

#### Занятие 6.

Цель: формирование умения выражать свое удовольствие, недовольство, а так же привлекать внимание.

Упражнение 1.

Цель: формирование умения выразить удовольствие/недовольство

Упражнение 2.

Цель: формирование умения привлекать к себе внимание

Упражнение 3. Умение задавать вопросы о предмете («Что \_\_\_?»)

Цель: формирование умения задавать вопрос о предмете

#### Занятие 7.

Цель: формирование умения отвечать на вопросы, комментировать события.

Упражнение 1.

Цель: формирование умения описывать местонахождение предметов, людей

Упражнение 2.

Цель: формирование умения комментировать действия, сообщать информацию о действиях

Упражнение 3.

Цель: формирование умений выразить радость, сообщить о радости

Занятие 8.

Цель: формирование умения задавать вопрос.

Упражнение 1.

Цель: формирование умения задавать вопрос о действиях.

Упражнение 2.

Цель: формирование умения выразить грусть, сообщить о грусти

Упражнение 3.

Цель: формирование умения поделиться с другим человеком

Занятие 9.

Цель: формирование умения обратиться с просьбой, а так же умение использовать вежливые слова.

Упражнение 1.

Цель: формирование умения попросить повторения социальной игры

Упражнение 2.

Цель: формирование умения выразить страх, сообщить о страхе

Упражнение 3.

Цель: формирование умения использовать слова вежливости

Занятие 10

Цель: формировать умение выражать привязанность, свои эмоции и чувства.

Упражнение 1.

Цель: формирование умения выражать чувство привязанности

Упражнение 2.

Цель: формирование умения попросить поиграть вместе

Упражнение 3

Цель: формирование умения сообщить об усталости

Таким образом, в рамках исследования была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, состоящая из 10 занятий с единообразной структурой. Программа включает в себя игровые упражнения, техники арт-терапии, логоритмику и психогимнастику.

При создании программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра мы опирались на теоретико-методологические положения работ Хаустова А.В., а так же Кэтрин Морис .

### 3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После проведения психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что для констатирующего этапа. Целью повторного исследования, на контрольно-обобщающем этапе, является обработка и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, оформление психолого-педагогического эксперимента. Использовался повторно тот же пакет психодиагностических методик. Завершив экспериментальную работу, была проведена повторная диагностика.

Рассмотрим результаты повторной диагностики по методике опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В. Результаты диагностики представлены в Приложении 4 в таблице 5 и на рисунке 6.

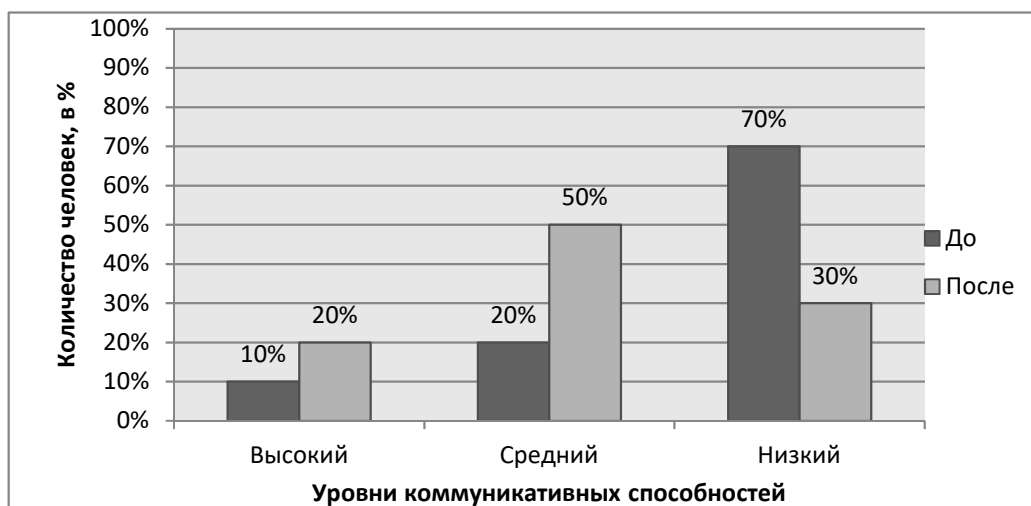


Рисунок 6 – Результаты исследования уровня коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В. до и после программы коррекции

Анализируя результаты, можно сделать выводы:

1. Количество детей, у которых был низкий уровень уменьшилось с 70% (7чел.) до 30% (3чел.). Педагогами, что дети стали активнее включаться в коммуникацию, стали взаимодействовать со взрослыми и другими ребятами. Дети стали включаться в игру, просить повторить понравившуюся деятельность, стали копировать поведение взрослого.

2. Количество детей, у которых был средний уровень увеличилось с 20% (2чел.) до 50% (5чел.). Педагоги отмечают, что дети стали выражать свои эмоции (недовольство, радость) активнее, стали привлекать внимание взрослого, просить помощь, просить понравившуюся деятельность, а так же взаимодействовать с другими детьми.

3. Количество детей с высоким уровнем коммуникативных способностей увеличилось с 10% (1чел.) до 20% (2чел.). Педагоги отмечают, что данные дети стали называть предметы активно обихода,

частично могут определить их местоположение в доме. Так же их успехом можно назвать то, что они стали отвечать на простые вопросы, тем самым поддерживая диалог. А так же в некоторые моменты они пытаются утешить другого ребенка, копируя при этом поведение взрослого.

Рассмотрим результаты повторной диагностики по методике «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др. Результаты диагностики представлены в Приложении 4 в таблице 6 и на рисунке 7.

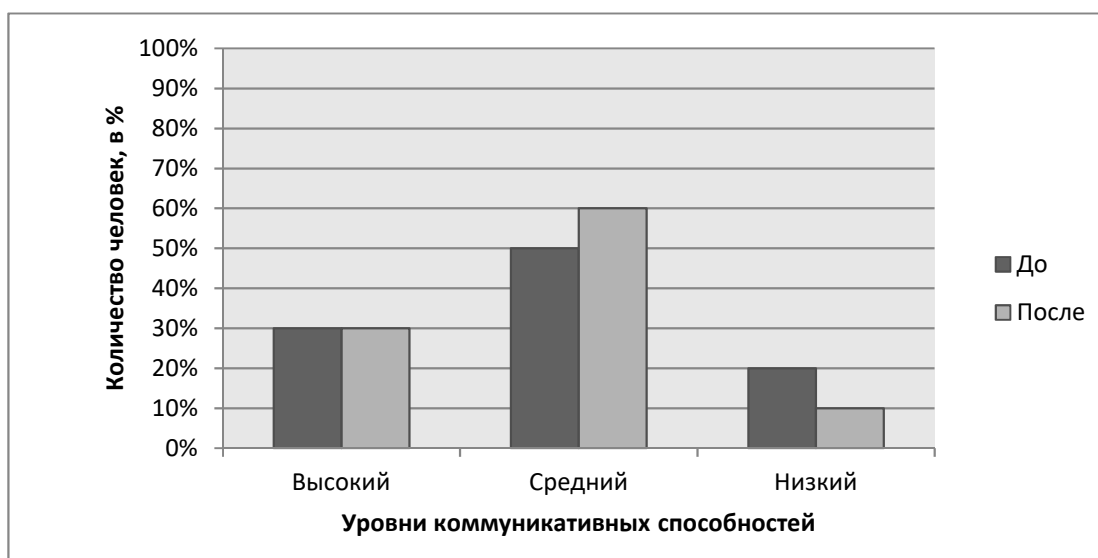


Рисунок 7 – Результаты исследования уровня коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др до и после программы коррекции

Анализируя результаты, можно сделать выводы:

1. Количество детей, у которых был низкий уровень уменьшилось с 20% (2чел.) до 10% (1чел.). Родители отмечали изменения в поведении своих детей. Они стали активнее включаться в коммуникацию, стали взаимодействовать со взрослыми и другими ребятами.

2. Количество детей, у которых был средний уровень увеличилось с 50% (5чел.) до 60% (6чел.). Родители отметили, что дети предпринимают попытки подойти к сверстникам. Однако не все могут адекватно привлечь



к себе внимание. Дети стали обращаться за помощью к родителям и другим взрослым.

3. Количество детей с высоким уровнем коммуникативных способностей осталось прежним — 10% (1чел.). Родители данного ребенка отмечают, что он активно демонстрирует свои эмоции, привязанность. Если какая-то деятельность не нравится ему, то он достаточно адекватно выражает своё недовольство и отказывается от нее. Более сложные эмоции пока выражает с трудом.

Рассмотрим результаты повторной диагностики по методике «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е. Результаты диагностики представлены в Приложении 4 в таблице 7 и на рисунке 8.

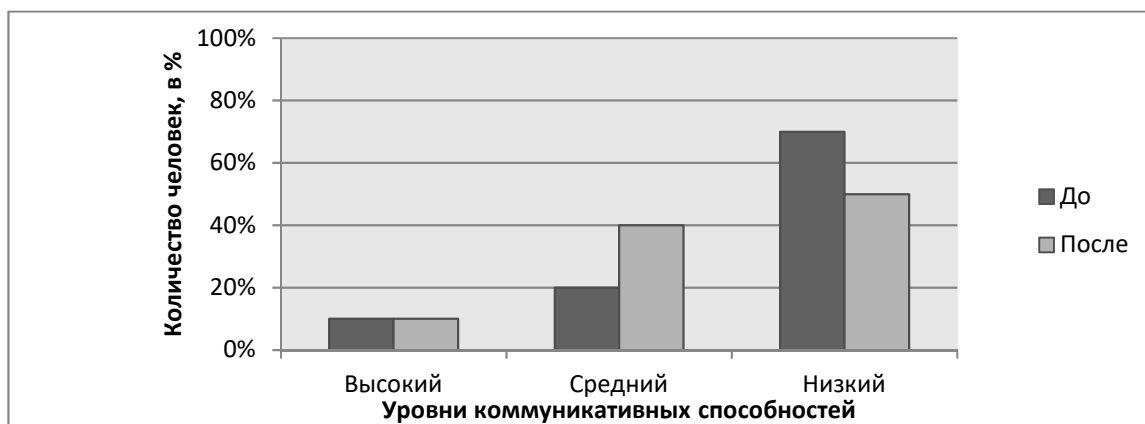


Рисунок 8 – Результаты исследования уровня коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е. до и после программы коррекции

Анализируя результаты, можно сделать выводы:

1. Количество детей, у которых был низкий уровень уменьшилось с 70% (7чел.) до 50% (5чел.). Замечено, что дети стали активнее включаться в коммуникацию, стали взаимодействовать со взрослыми и другими ребятами.

2. Количество детей, у которых был средний уровень увеличилось с 20% (2чел.) до 50% (5чел.). Дети в некоторых ситуациях копируют поведение взрослого, обращаются за помощью, стали выражать свои эмоции.

3. Количество детей с высоким уровнем коммуникативных способностей не изменилось и остается на уровне 10% (1чел.). Данный мальчик показал высокие результаты и по другим методикам.

Для проверки выдвинутой гипотезы был использован Т-критерий Вилкоксона, сопоставлены показатели вышепредставленных методик.

Сформулируем гипотезы:

H1: Интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей не превосходит интенсивности сдвигов в направлении снижения уровня коммуникативных способностей.

H0: Интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения коммуникативных способностей.

Изучим полученные расчёты по методике «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В. (Рисунок 9, Приложение 4, Таблица 8)

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=45$

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_i = 0$$

По таблице находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=9$ :

$$T_{\text{кр}} = 3 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}} = 8 \quad (p \leq 0.05)$$

Построим «Ось значимости»

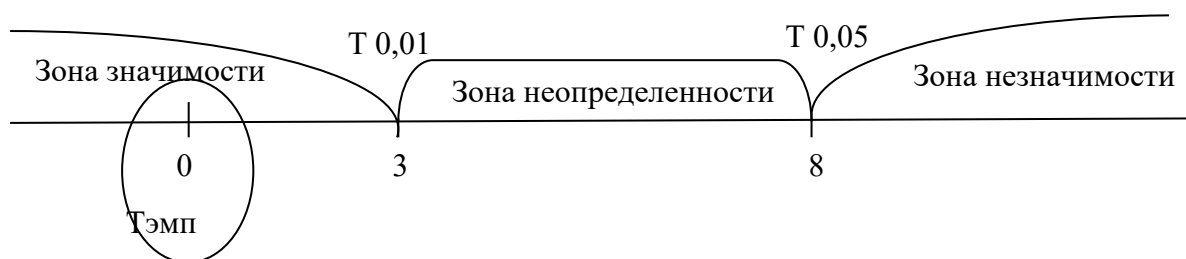


Рисунок 9 – Ось значимости

Анализируя данные представленные на оси значимости, мы видим, что  $T_{\text{эмп}}$  входит в зону значимости,  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$ . Принимаем H0–

интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения коммуникативных способностей. Это подтверждает эффективность проведенной профилактической программы.

Изучим полученные расчёты по методике «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др. (Рисунок 10, Приложение 4, Таблица 9)

Сформулируем гипотезы:

H1: Интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей не превосходит интенсивности сдвигов в направлении снижения уровня коммуникативных способностей.

H0: Интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения коммуникативных способностей.

Сумма по столбцу рангов равна  $\sum=36$

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_i = 0$$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=8:

$$T_{\text{кр}} = 1 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}} = 5 \quad (p \leq 0.05)$$

Построим «Ось значимости»

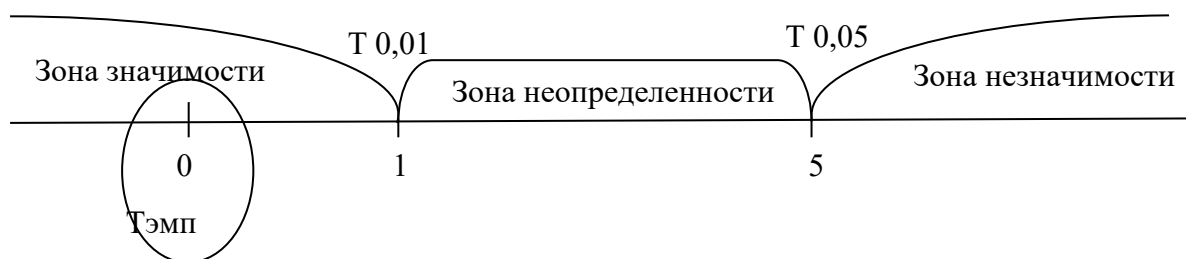


Рисунок 10 – Ось значимости

Анализируя данные представленные на оси значимости, мы видим, что  $T_{\text{эмп}}$  входит в зону значимости,  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$ . Принимаем H0–

интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения коммуникативных способностей. Это подтверждает эффективность проведенной профилактической программы.

Изучим полученные расчёты по методике «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е. (Рисунок 11, Приложение 4, Таблица 10)

Сформулируем гипотезы:

H1: Интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей не превосходит интенсивности сдвигов в направлении снижения уровня коммуникативных способностей.

H0: Интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения коммуникативных способностей.

Сумма по столбцу рангов равна  $\sum=28$

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_t = 0$$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для  $n=7$ :

$$T_{\text{кр}} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}} = 3 \quad (p \leq 0.05)$$

Построим «Ось значимости»

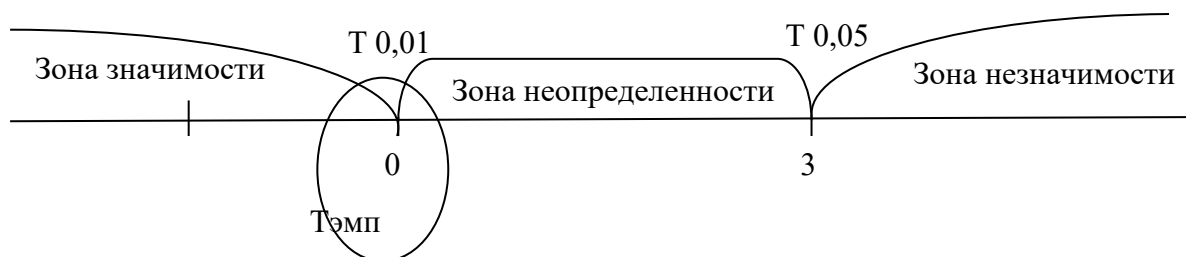


Рисунок 11 – Ось значимости

Анализируя данные представленные на оси значимости, мы видим, что  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$ .

Принимаем НО– интенсивность сдвигов в направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения коммуникативных способностей. Это подтверждает эффективность проведенной профилактической программы.

Таким образом, подводя итоги анализа всех результатов, полученных после реализации психолого-педагогической программы развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, мы можем видеть, что у большинства испытуемых повысился уровень развития коммуникативных способностей. Из этого следует, что гипотеза исследования подтвердилась: уровень коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра изменится, если сконструировать модель, разработать и реализовать программу сопровождения, включающую в себя психогимнастические упражнения, игры.

### 3.3 Рекомендации родителям и педагогам по развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Согласно результатам исследования, на основании полученных данных, мы предложили рекомендации по развитию коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста для родителей и педагогов

Основной целью системы работы с детьми младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, является развитие коммуникативных навыков. Поставленная цель реализуется в ходе обучения, включающего 6 основных направлений работы:

- 1) развитие социальной ответной реакции;
- 2) развитие способности к называнию, комментированию и описыванию предметов, людей, действий, событий;

- 3) развитие умений задавать вопросы и привлекать внимание;
- 4) развитие умений выражать чувства и эмоции , сообщать о них;
- 5) развитие навыков социального поведения;
- 6) развитие диалоговых навыков [4, с. 311].

В ходе обучения детей ставится ряд неспецифических и специфических задач. Актуальными для каждого направления являются неспецифические, общие задачи:

- 1) развить коммуникативную мотивацию;
- 2) развить вербальные и невербальные средства коммуникации;
- 3) развить интенциональной направленности речи;
- 4) развить умения «выступать» в различных коммуникативных ролях: «говорящего» и «слушающего»;
- 5) закрепление коммуникативных навыков в повседневных ситуациях.

Неспецифические задачи решаются абсолютно на всех этапах обучения. Специфические задачи же реализуются исключительно в ходе соответствующих направлений работы [15, с. 32].

Для развития коммуникативных умений, в возрасте младших школьников лучше всего применять игровые формы. Большой интерес представляют такие игры, в которые с удовольствием играют и взрослые. В таких играх совершенствуется мышление, речь. В работе нами были освещены игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативных взаимоотношений младших школьников с РАС, рекомендуемые для использования педагогами и родителями, как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности [20, с. 79].

На первоначальном этапе внимание детей концентрируется на таких способах общения, как обращение по имени при высказывании, адресованном определенному человеку, контакт глазами.

На следующем этапе игровые ситуации позволяют ребенку выражать свои предпочтения, интересы, ориентируясь на собственные потребности и

желания окружающих.

На завершающем этапе проводятся различные специальные развивающие занятия с использованием игровых ситуаций на развитие способности ребенка понимать эмоциональные состояния свои и других людей; на формирование умения выражать эмоции и чувства вербально, в движении, мимикой, голосом в творчестве; на развитие способности сопереживать.

В различных формах (в основном игровых) дети познают себя и окружающих. Ребёнок освобождается от негативных эмоциональных состояний, преодолевает страх, Проигрывая различные ситуации. Дети с агрессивным поведением учатся на занятиях адекватным способам выражения гнева вербализовать своё состояние, контролировать себя [26, с. 109].

Для более эффективного развития у детей социально-коммуникативной, эмоционально-аффективной, сенсорно-поведенческой систем и коммуникативной функций речи необходимо включать в коррекционную работу и родителей.

Для родителей, которые хотят наладить и гармонизировать отношения со своими детьми, а так же научить своего ребенка адекватно оценивать себя, выстраивать успешные отношения с другими людьми используются различные формы при организации коррекционной работы:

- 1) совместные творческие занятия;
- 2) открытые занятия с использованием игровых технологий и приемов;
- 3) коллективные тематические беседы на актуальные для родителей темы, а так же интересующие их;
- 4) индивидуальные беседы и домашние задания по выполнению отдельных упражнений и игр, знакомых детям [19, с. 206].

Как взрослые могут повлиять на коммуникацию ребёнка с РАС

1. Примите на себя роль не только помощника, но и учителя

Например, если ребёнок не может сообщить о своих потребностях, то взрослый может подумать, что нужно сделать всё за него. В такой ситуации лучше уточнить у ребенка, необходима ли ему помощь. Затем выждать некоторое время и уточнить еще раз. Лишь только потом можно начать помогать ребенку.

2. Вместо того, чтобы позволять ребёнку заниматься чем-то одному, поощряйте его делать это вместе с другими людьми.

Очень важно, чтобы ребенок не был предоставлен самому себе, а хотел и учился общаться. В ситуации общения ребенок со временем может понять и осознать, что общение с другим человеком может быть связано с чем-то приятным, радостным, с весельем.

3. Не торопитесь, делайте паузы, давайте ребёнку возможность вступить в коммуникацию.

Иногда у взрослого возникает желание поторопить ребёнка, который выполняет повседневные задачи, например, ест завтрак или одевается. Наоборот, ребёнку с РАС необходимо давать определенное количество времени на выполнение некоторых задач, так как ему требуется сначала дополнительное время, чтобы понять что происходит вокруг него, затем подумать о том, что он может сказать во время подобных занятий.

4. Во время игр с ребёнком принимайте на себя роль партнера, а не лидера.

Чем больше ребенок развивает свои коммуникативные способности, тем все меньше руководства его деятельности со стороны другого ему необходимо. Если родитель будет очень много спрашивать ребенка, предлагать ему что либо, то ребенку будет трудно инициировать собственный разговор. Важно наблюдать за ребёнком и реагировать на то, что он сам делает [27, с. 154].

5. Предоставляйте ребёнку положительную обратную связь.

При вступлении ребенка в коммуникацию очень важно награждать его за любые попытки понять или начать общение. Если вы будете это



делать чаще, то вы повысите вероятность, что ребёнок попробует это снова.

#### 6. Предоставьте ребёнку с РАС причину для коммуникации.

Если ребёнок с РАС без труда получает всё, что ему нужно, то у него и нет причин для коммуникации и общения. Поэтому во многих случаях необходимо, чтобы взрослый искусственно создавал ситуации, в которых коммуникация будет необходима для ребёнка, чтобы получить желаемое, и это будет способствовать общению.

#### 7. Поощрение просьб.

Для того, чтобы ребенок вступал в коммуникацию со взрослым путем просьбы, необходимо располагать любимые игрушки/еду/видео в таких местах, где ребёнок сможет видеть их, но не сможет до них самостоятельно достать, например, на высокую полку. Это будет поощрять ребёнка обращаться за помощью.

8. Дайте ребёнку игрушку, с которой трудно играть одному, самостоятельно.

#### 9. Играйте с ребёнком в игрушки "повышенного интереса"

К игрушкам повышенного интереса относятся например, воздушные шары и мыльные пузыри, поскольку их легко можно адаптировать к участию нескольких людей. Аналогичного эффекта можно достичь с помощью мыльных пузырей – выдуйте несколько пузырей в сторону ребёнка, и как только вам удастся привлечь его внимание, закройте контейнер с жидкостью и ждите реакции ребёнка, прежде чем выдувать новые пузыри [7, с. 139].

#### 10. Давайте предметы постепенно.

Если ребёнок сразу получает всё, что он хочет, то у него нет причин, чтобы просить взрослого о чем-то ещё. Необходимо ограничивать количество еды/игрушек, которые вы даете ребёнку. Это нужно делать для того, чтобы у ребенка появилась возможность выражать свои желания и потребности.

11. Пусть ребёнок сам решает, когда прекращать то или иное занятие

Если ребёнок участвует в каком-то занятии со взрослым, продолжайте это занятие, пока ребёнок сам не покажет, что его надо прекратить. Следите за тем, как ребенок проявляет своё недовольство или за тем, когда ребёнок начнет отталкивать от себя предметы, используемые в занятии. Если ребёнок не пользуется речью для того, чтобы показать, что он закончил, сопровождайте его невербальную коммуникацию словами, например, "ну вот и всё" и "хватит". Подобное сопровождение будет поощрять речевое развитие ребёнка.

12. Увеличивайте объем общения, следуя за ребёнком.

При общении с ребенком важно не руководить за ребенком, а следовать за ним. Это позволит ребёнку прежде всего проявлять коммуникацию, когда он делает что-то вместе с другим человеком, и увеличит их объем общения [12, с. 89].

Очень важно находиться на одном зрительном уровне с ребёнком – это позволит ребенку наблюдать за разнообразными мимическими выражениями на вашем лице, которые используются во время коммуникации. Ребёнку с РАС часто бывает сложно уловить невербальное коммуникативное поведение во время разговора, а потому важно привлекать его внимание к невербальным знакам.

Если ребёнок с РАС не желает играть с предложенными игрушками или ему больше нравится раскладывать игрушки в линию, то это тоже отличный повод для выстраивать коммуникации и общения со взрослым.. Например, если ребёнок раскладывает свои машинки в одну линию, то взрослый может присоединиться к ребёнку и подавать ему следующую машинку. Таким образом, у взрослого появляется своя роль в игре, а ребёнку приходится включать его в свою деятельность [22, с. 154].

Как взрослые могут помочь ребёнку с РАС лучше понимать то, что ему говорят

Есть несколько методов, которые помогают ребёнку лучше понимать,

что говорят ему другие люди.

1. Говорите как можно меньше и как можно медленнее.

При коммуникации с ребенком с РАС взрослым необходимо ограничить количество слов, которые они используют, контролировать их, Слов должно быть достаточно, чтобы сообщить ему всю необходимую информацию. Нужно избегать обилия слов. В каждой специфической ситуации выделяйте ключевые слова и делайте на них акцент. Повторяйте ключевые слова и акцентируйте их с помощью сопровождающих жестов.

2. Взрослый должен использовать одиночные слова для коммуникации с ребёнком, если ребёнок только недавно начал пользоваться речью для коммуникации.

3. Необходимо делать небольшие паузы между произнесенными словами и предложениями, так как ребёнку с РАС необходимо время, чтобы осознать услышанные слова[4, с. 213].

4. Использование жестов, сопровождающих речь, также поощряет ребёнка понять, что ему говорится. Например, предлагая ребёнку попить, взрослый должен сделать жест, притворяясь, что он держит стакан и пьёт. Для этой же цели можно использовать преувеличенные выражения лица

5. Другие визуальные методы также могут увеличить понимание, включая расписания в картинках, рисунки, карточки-подсказки и последовательность действий в картинках [4, с.214].

Вспомогательная и альтернативная коммуникация (ВАК) – это любая форма языка помимо речи, которая облегчает социальную коммуникацию для ребёнка. Применение устройств вспомогательной и альтернативной коммуникации может быть чрезвычайно эффективным для детей с РАС.

Существуют различные типы вспомогательной и альтернативной коммуникации, которые подходят ребёнку с РАС, включая:

1. Система PECS - коммуникационная система обмена картинками \.
2. Жестовый язык.
3. Интерактивные коммуникационные доски.

4. Коммуникационные карточки-подсказки.

5. Книги разговоров [26, с.203].

Таким образом основной целью развития детей младшего школьного с расстройствами аутистического спектра, является развитие коммуникативных навыков. В групповой и индивидуальной беседе с родителями важно объяснить им, что наиболее значимыми факторами благополучного развития ребёнка являются атмосфера в семье, поддержание эмоционального контакта с ребёнком, стиль воспитания, положение ребенка в семье, вера в его силы. Результатом работы является активизация коммуникативного взаимоотношения.

#### 3.4 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

«Технологической картой» считается стандартизированный документ, содержащий самые необходимые сведения, указания для достижения цели и получения результатов от технологического процесса.

Важные вопросы, входящие в технологическую карту:

1. Какие действия необходимо выполнять.
2. Какова последовательность выполнения действий.
3. С какой цикличностью необходимо выполнять действия (если они повторяются не один раз).
4. Сколько тратится времени на выполнение каждого действия.
5. Каков результат будет после каждого выполненного действия.
6. Что из инструментов понадобится, чтобы выполнить операцию.

Технологическая карта научных исследований отображает целесообразную хронологию выполнения научного исследования, учитывая, содержащиеся в нем, процессы научного исследования (выбора темы, поиск информации, включающий теоретические и экспериментальные результаты), методики выполнения этапов процесса

научных исследований и формулировки научного положения, которые составляют итоговую цель исследования.

Изначально, понятие «технологическая карта» использовалось в технических науках, и только потом пришло в педагогику и психологию определялось.

Согласно техническим наукам, под технологической картой понималось «Описание операций технологического процесса и применяемого оборудования, инструмента с указанием продолжительности операций» [32].

Технологическая карта — технологическая документация в виде карты, листка, содержащего описание процесса изготовления, обработки, производства определённого вида продукции, производственных операций, применяемого оборудования, временного режима осуществления операций.

Технологическая карта в дидактическом контексте представляет проект учебного процесса, в котором представлено описание от цели до результата с использованием инновационной технологии работы с информацией.

Согласно данной работе, технологическая карта отражает этапы внедрения результатов исследования, включающие в себя цели, содержание, методы, формы, время и ответственных.

На каждом этапе внедрения результатов исследования описывается определённая деятельность и предполагаемая активность со стороны участников исследования.

Рациональность создания и использования технологических карт объясняется тем, что: присутствует логические взаимосвязи процесса исследования, помогающие структурировать научную деятельность и упорядочить действия по решению поставленной главной задачи; имеется четкая структура и логические взаимосвязи, позволяющие не допустить ряда ошибок и повторений, которые могут возникнуть при решении

комплексной задачи; содержится максимальная детализация исследования; имеется подробная последовательность всех действий и операций.

Технологическая карта внедрения результатов исследования помогает: воплотить планируемые результаты исследования; отобразить свою деятельность на всех этапах исследования; продиагностировать достижения планируемых результатов согласно каждому этапу исследования.

Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику находится в таблице 11, Приложение 5.

Технологическая карта включает в себя:

- 1) цель;
- 2) содержание;
- 3) методы;
- 4) формы;
- 5) количество (мероприятий);
- 6) время (реализации);
- 7) ответственные.

В таблице представлены следующие этапы работы:

1-й этап «Целеполагание внедрения по теме программа психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель: Изучить необходимые документы по предмету внедрения (педагогическое сопровождение развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра).

Содержание: Изучение нормативной документации, ФЗ и Законов РФ, Закона об образовании, Постановлений Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности в РФ, документации образовательного учреждения.

Методы: Обсуждение, анализ, изучение документации и нормативных источников по теме, наблюдение.

Формы: Анализ литературы, осуществление психологического сопровождения, самообразование, обучение на факультете психологии ЮрГППУ.

2-й этап: «Организация исследования психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель: Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации АНО Абилитационный центра «Особый ребенок» и заинтересованных субъектов внедрения программы психолого-педагогического сопровождения..

Содержание: Формирование готовности внедрить Программу психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения.

Методы: Беседы, обсуждение, семинары.

Формы: Индивидуальные беседы с заинтересованными субъектами внедрения Программы.

3-й этап: «Изучение предмета внедрения «Программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель: Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения (психолого-педагогического сопровождение развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра).

Содержание: Изучение материалов и документов о предмете внедрения Программы и документации ОУ.

Методы: Беседы, обсуждение.

Формы: Работа с литературой и информационными источниками.

4-й этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель: Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы исследования.

Содержание: Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения.

Методы: Наблюдение, анализ, консультирование, собеседование, обсуждение.

Формы: тематические мероприятия. Беседы, консультации. Производственное собрание, анализ документации АНО Абилитационный центр «Особый ребенок».

5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения «Программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель: Активизировать коллектив центра «Особый ребенок» на внедрение инновационной программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Содержание: Анализ работы инициативной группы по внедрению Программы. Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории систем и методики внедрения. Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы.



Методы: Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, занятий (готовности к инновационной деятельности, саморегуляции).

Формы: Сообщение о результатах работы по инновационной технологии, занятия. Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование. Изучение состояния дел в АНО Абилитационный центр «Особый ребенок» по теме внедрения Программы, обсуждения. Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения Программы.

6-й этап: «Совершенствование работы над темой «Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель: Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе.

Содержание: Совершенствование знаний и умений по системному подходу. Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодью от создания условий для внедрения Программы. Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения Программы.

Методы: Наставничество, обмен опытом, корректировка методики.

Формы: Конференция, анализ материалов. Совещание, анализ документации, методическая работа.

7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения «Программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель: Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии.

Содержание: Изучение и обобщение опыта работы центра по инновационной технологии. Обучение сотрудников работе по внедрению

Программы. Пропаганда внедрения Программы в республике, городе. Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения Программы.

Методы: Наблюдение, изучение документов центра, наставничество, обмен опытом.

Формы: стенды, внеурочные формы работы. Выступление на семинарах. Семинары, написание научной работы по теме внедрения Программы.

Каждый этап включает в себя от одного до пяти подэтапов, которые раскрывают суть каждого этапа работы по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Таким образом, составленная нам технологическая карта внедрения результатов исследования в практику раскрывает процесс внедрения результатов в практику исследования над темой психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

### Выводы по 3 главе

В рамках исследования была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, состоящая из 10 занятий с единообразной структурой. Программа включает в себя игровые упражнения, техники арт-терапии, логоритмику и психогимнастику.

При создании программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

мы опирались на теоретико-методологические положения работ Хаустова А.В., а так же Кэтрин Морис .

Подводя итоги анализа всех результатов, полученных после реализации психолого-педагогической программы развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, мы можем видеть, что у большинства испытуемых повысился уровень развития коммуникативных способностей. Из этого следует, что гипотеза исследования подтвердилась: уровень коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра изменится, если сконструировать модель, разработать и реализовать программу сопровождения, включающую в себя психогимнастические упражнения, игры.

Основной целью развития детей младшего школьного с расстройствами аутистического спектра, является развитие коммуникативных навыков. В групповой и индивидуальной беседе с родителями важно объяснить им, что наиболее значимыми факторами благополучного развития ребёнка являются атмосфера в семье, поддержание эмоционального контакта с ребёнком, стиль воспитания, положение ребенка в семье, вера в его силы. Результатом работы является активизация коммуникативного взаимоотношения.

Составленная нам технологическая карта внедрения результатов исследования в практику раскрывает процесс внедрения результатов в практику исследования над темой психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав понятие коммуникативных способностей в психолого-педагогической литературе, вы выяснили, что коммуникативные умения являются структурным компонентом коммуникативной деятельности и во многом обеспечивают продуктивность взаимодействия детей. Становление общения и его развитие интенсивно происходит в дошкольном возрасте, следовательно и коммуникативные умения начинают формироваться в этот период.

Коммуникативные способности детей с расстройствами аутистического спектра имеет ряд особенностей, обусловленных триадой проблем, характерных для детей с аутизмом: нарушение социализации, нарушение коммуникации, стереотипное поведение и интересы. Ввиду данных особенностей коммуникативные навыки формируются не в полном объёме, искажённо или дети вовсе не могут овладеть ими без коррекционной помощи.

В модели психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, все основные характеристики взаимозависимы в виде многоуровневой динамической системы, включающей в себя следующие блоки: теоретический, диагностический, коррекционный, аналитический. Системообразующим фактором данной системы является конечная цель — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра был использован комплекс соответствующих методов и методик исследования:

1. Теоретические: анализ и синтез, обобщение клинической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование последующим методикам:

— опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В.;

— методика «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др.;

— диагностика «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е.;

3. Метод математической статистики: Т-критерий Вилкоксона

По результатам первичной диагностики можно сделать вывод, что общий уровень развития коммуникативных навыков у детей данной группы преобладает на низком уровне.

По результатам опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В. низкий уровень развития коммуникативных способностей у 60% (6чел.), средний уровень у 20% (2чел.), высокий уровень 20% (2чел.)

«Методика исследования коммуникации» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др. показала, что 50% детей (5чел.) имеют низкий уровень развития коммуникативных способностей, 30% (3чел.) средний уровень, 20% (2чел.) низкий уровень.

По результатам методики Вераксы Н.Е. «Оценка коммуникативных способностей», низкий уровень развития коммуникативных способностей у 70% (7чел.), средний уровень у 20% (2чел.), низкий уровень у 10% (1чел.)

Преобладающий низкий уровень развития коммуникативных способностей связан с тем, что дети данной группы испытывают трудности при построении коммуникации: большинство откликаются на

свое имя, однако не могут построить диалог, не могут ответить на вопрос. В основном дети невербальные. Некоторым детям трудно обратиться за помощью, выразить свои эмоции и чувства (боль, радость, злость).

В рамках исследования была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, состоящая из 10 занятий с единообразной структурой. Программа включает в себя игровые упражнения, техники арт-терапии, логоритмику и психогимнастику.

При создании программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра мы опирались на теоретико-методологические положения работ Хаустова А.В., а так же Кэтрин Морис .

Подводя итоги анализа всех результатов, полученных после реализации психолого-педагогической программы развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, мы можем видеть, что у большинства испытуемых повысился уровень развития коммуникативных способностей. Из этого следует, что гипотеза исследования подтвердилась: уровень коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра изменится, если сконструировать модель, разработать и реализовать программу сопровождения, включающую в себя психогимнастические упражнения, игры.

Основной целью развития детей младшего школьного с расстройствами аутистического спектра, является развитие коммуникативных навыков. В групповой и индивидуальной беседе с родителями важно объяснить им, что наиболее значимыми факторами благополучного развития ребёнка являются атмосфера в семье,

поддержание эмоционального контакта с ребёнком, стиль воспитания, положение ребенка в семье, вера в его силы. Результатом работы является активизация коммуникативного взаимоотношения.

Составленная нам технологическая карта внедрения результатов исследования в практику раскрывает процесс внедрения результатов в практику исследования над темой психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абраменкова, В. В. Генезис отношений ребёнка в социальной психологии детства [Текст] : дис. д-ра пед. наук.:19.00.13:защищена 15 февраля 2000 / Вера Абраменкова. – Москва: Просвещение, 2000. – 54 с.
2. Абрамова, Г. С. Возрастная психология. [Текст] : учебное пособие для студ. вузов / Галина Абрамова. – 4-е изд. – Москва : Академический проект, 2003. – 704 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] : учебно-методическое пособие / Эльхан Азимов. – Москва : ИКАР, 2009. – 324 с.
4. Алябьева, Е. А. Психогимнастика в начальной школе. Методические материалы в помощь психологам и педагогам. [Текст] : монография / Елена Алябьева. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 88 с.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник для вузов / Галина Андреева. — Москва: Аспект Пресс, 2006. – 376 с.
6. Андреева, Г. М. Взаимосвязь общения и деятельности. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / Г. М. Андреева, Я. М. Яноушек. – Москва: Аспект Пресс, 2007. – 301 с.
7. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма – [Электронный ресурс] / Аппе Франческа; пер. Д. В. Ермолаев. – 4-е изд. – Москва : Теревинф, 2019. – 215 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/90052.html>. – Загл. с экрана.
8. Бакаева, И. А. Специфика родительского отношения в семьях с детьми с аутизмом [Текст] / И. А. Бакаева, Ю. В. Калашникова // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. – № 6. – 2018. – С. 132-137.
9. Барканова, О. В. Активное социально-психологическое обучение. Психологические тренинги [Текст] : учебное пособие / Ольга Барканова. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. – 221 с.



10. Башина, В. М. Аутизм в детстве [Текст] : учебное пособие / Вера Башина. – Москва: Медицина, 2009. – 240 с.
11. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] : учебник для вузов / Владимир Беспалько. – Москва: Агор, 2010. – 287 с.
12. Белогай, К. Н. Родительское отношение: структура, развитие, механизмы формирования [Текст] : учебное пособие / Ксения Белогай. – Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2010. – 157 с.
13. Белоусова, М. В. Сравнительное исследование воспитательных паттернов в семьях детей с поведенческими, речевыми и аутистическими нарушениями [Текст] / М. В. Белоусова, В. А. Меркулова // Вестник современной клинической медицины. – №3. – 2018. – С. 7-12.
14. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я [Электронный ресурс] / Б. Беттельхейм; пер. Б. Орлов. – Москва : Академический Проект, 2013. — 488 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36532.html> – Загл. с экрана.
15. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] : психологическое исследование / Лидия Божович. — Москва: Просвещение, 2002. — 399 с.
16. Богдашина, О. Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме [Текст] : учеб. пособие / Богдашина Ольга. — Красноярск, 2014. — 180 с.
17. Богдашина, О. Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма [Текст] : учеб. пособие / Богдашина Ольга; под науч. ред. Е.А. Череневой. — Красноярск : Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. — 248 с.
18. Богуславская, З. М. Роль игры в нравственном развитии ребёнка [Текст] : монография / Богуславская Зина. — Москва: Просвещение, 2001. — 45 с.

19. Бородина, Л. Г. Особенности суицидальности у матерей детей с аутизмом [Текст] / Бородина Людмила // Суицидология. — 2018. — № 3 (32). — С. 41-52.
20. Валеев, Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учебное пособие / Гали Валеев. — Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. — 134 с.
21. Викторук, Е. Н. Феномен аутизма в культурно-антропологической перспективе [Текст] / Е. Н. Викторук, А. Ф. Гох, В. В. Минеев // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. — 2018. — № 3. — С. 27-34.
22. Высотина, Т. Н. Особенности материнского и отцовского отношения к детям со сложными вариантами нарушений психического развития (аутизм с умственной отсталостью) [Текст] / Татьяна Высотина // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 2012. — № 2. — С. 88-93.
23. Высотина, Т. Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук.: защищена 12.04.13 / Татьяна Высотина. — Санкт Петербург, 2013. — 22 с.
24. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] : практический словарь / Сергей Голвин. — Москва: Харвест, 2001. — 800 с
25. Валеев, Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учебное пособие / Гали Валеев. — Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. — 134 с.
26. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования [Текст] / Н. В. Волкова, А. В. Губанов; науч. ред. Б. С. Волков. — Москва: Академический Проект; Фонд «Мир». 2005. — 352 с.
27. Горбатов, Д. С. Практикум по психологическому исследованию [Текст] : учеб. пособие / Дмитрий Горбатов. — Самара: БАХРАХ-М, 2003. — 272 с.

28. Гуревич, П. С. Психология и педагогика [Текст] : учебник для вузов / Павел Гуревич. — Москва: Проект, 2013. — 479 с.
29. Долгова, В. И. «Дерево целей» развития инновационной культуры педагогических [Электронный ресурс] / Валентина Долгова // Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна. — 2012. — Режим доступа: EAU\_MSU@RECTOR.MSU.RU 19. — Загл. с экрана.
30. Зенина, С. Р. Практическая психология [Текст] : учебное пособие / С. Р. Зенина, Ю. В. Бадалян. — Благовещенск: «Дальний Восток», 2012. — 208 с.
31. Коэн, Ш. Как жить с аутизмом? [Электронный ресурс] : психолого-педагогические рекомендации по работе и взаимодействию с детьми, страдающими аутическими расстройствами / Коэн Ширли; пер. И. Костин. — 2-е изд. — Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. — 239 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/89729.html> — Загл. с экрана.
32. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека [Текст] : учебник для вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. — Москва: ТЦ «Сфера», 2001. — 464 с.
33. Кулагина, И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста [Текст] : учебник и практикум / Ирина Кулагина. — Москва : Юрайт, 2015. — 292 с. : ил.
34. Лайшева, О. А. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие для студентов / О. А. Лайшева, В. Е. Житловский. — Москва: Издательство «Спорт», 2017. — 108 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/74299.html> — Загл. с экрана.
35. Левченко, И. Ю. Патопсихология [Текст] : теория и практика / Ирина Левченко. — Москва.: Академия, 2000. — 232 с.

36. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учебник для вузов / Анатолий Маклаков. — Санкт Петербург.: Питер, 2017. — 247 с.
37. Матюхина, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учебное пособие / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик. — Москва: Просвещение, 2009. — 256 с.
38. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко — Олма-Пресс. — 2014. — 672 с.
39. Михина, Е. Н. Развивающие игры для детей 2-10 лет [Текст] : учебный практикум / Елена Михина. — Москва: Учитель, 2011. — 123 с.
40. Морис, К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей [Текст] : руководство для родителей и специалистов / Морим Кейт; пер. с англ. Е. Колс. — Москва: Просвещение, 2009. — 256 с.
41. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] : учебное пособие / Валерия Мухина — Москва: Академия, 2010. — 456 с.
42. Немов, Р. С. Психология. Общие основы психологии [Текст] : учебник для студентов вузов / Роберт Немов. — Москва: Владос, 2013. — 631с. : ил.
43. Никольская, О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь [Текст] : учебник для вузов / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. — Москва.: Полиграфсервис, 2003. — 232 с.
44. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Электронный ресурс] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. — 6-е изд. — Москва: Теревинф, 2019. — 224 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/90053.html> — Загл. с экрана.
45. Пашенцева, С. В. Психологические проблемы родительского отношения к детям с ранним детским аутизмом [Текст] / Светлана

Пашенцева // Вестник Академии права и управления. — 2014. — № 37. — С. 186-193.

46. Пашенцева, С. В. Эмпирическое исследование особенностей внутрисемейных отношений и воспитательных позиций родителей детей с РДА [Текст] / Светлана Пашенцева // Современная психология. — 2014. — № 2. — С. 1-5.

47. Питерси, М. Маленькие ступеньки: программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии [Текст] : Кн. 3: Навыки общения / Мойра Питерси. — Москва: Владос, 2006. — 529 с.

48. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учебное пособие / Сергей Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2010. — 712 с.

49. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст] : учебник для вузов / Елена Сапогова. — Москва.: Аспект пресс, 2005. — 460 с.

50. Сансон, П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми [Электронный ресурс] / Сансон Патрик. — 5-е изд. — Москва : Теревинф, 2019. — 208 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/90064.html> — Загл. с экрана.

51. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] : учебное пособие / Елена Сидоренко. — Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2003. — 250 с.

52. Словарь практического психолога [Текст] : учебное пособие / сост. С. Ю. Головин — Москва: Харвест, 2001. — 800 с.

53. Хаустов, А. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — Москва.: РУДН, 2007. — 35 с.

54. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / Андрей Хаустов // Дефектология. — 2004. — №4. — С. 69-74.
55. Хаустов, А. В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях [Текст] / Андрей Хаустов // Аутизм и нарушения развития. — 2004. — №3. — С. 18-24.
56. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков детей с аутизмом в зарубежной литературе [Текст] / Андрей Хаустов // Дети с проблемами в развитии. — 2005. — №1. — С. 29-30.
57. Хаустов, А. В. Проблема социального взаимодействия и коммуникации у детей с ранним детским аутизмом [Текст] / Андрей Хаустов // Современные тенденции специальной педагогики и психологии. — 2003. — С. 408-410.
58. Хаустов, А. В. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом [Текст] / Андрей Хаустов // Логопедия. — 2005. — №1(7). — С. 70-74.
59. Хаустов, А. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с детским аутизмом [Текст] / Андрей Хаустов // Практическая психология и логопедия. — 2005. — №5-6 (16,17). — С. 9-15.
60. Хаустов, А. В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] / Андрей Хаустов // Аутизм и нарушения развития. — 2005. — №4. — С. 34-40.
61. Хаустов, А. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] : учебно-методическое пособие / Андрей Хаустов. — Москва.: Российский университет дружбы народов, 2007. — 36 с.

62. Хаустов, А. В. Организация процесса работы с ребенком в домашних условиях [Текст] : методическое пособие для родителей / А. В. Хаустов; под ред. Касаткина В. Н. — Москва: Просвещение, 2006. — 108 с.
63. Хаустов, А. В. Касаткин В.Н. Опыт организации работы специализированного центра для детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Андрей Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. — 2008. — С. 7-23.
64. Хаустов, А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями. [Текст] / Андрей Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. — 2008. — С. 208-235.
65. Хрипкова, А. Г. Мир детства: Младший школьник [Текст] : учебное пособие / Антонина Хрипкова. — Москва: Педагогика, 2012. — 400 с. : ил.
66. Чернёва, Е. А. Влияние детско-родительских отношений на развитие коммуникации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра [Текст] : монография / Елена Чернёва. — Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2018. — 196 с.
67. Чопова, С. В. К вопросу о развитии индивидуальной познавательной деятельности учащихся [Текст] : сборник научных трудов / Светлана Чопова // Индивидуализация познавательной деятельности школьников. — Москва.: Изд-во Спутник+, 2010. — 311 с.
68. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология [Текст] : учебник и практикум для академического бакалавриата / Ирина Шаповаленко. — Люберцы: Юрайт, 2016. — 576 с.
69. Шипилина, Л. А. Методология и методы психологопедагогических исследований [Текст] : учебное пособие для

аспирантов и магистров по направлению «Педагогика» / Лариса Шипилина. — Москва: Флинта, 2013. — 208 с.

70. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] : учебное пособие / Даниил Эльконин. — Москва: Академия, 2004. — 284 с.

71. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов / Владимир Якунин. — Санкт Петербург Изд-во Михайлова В.А., 2014. — 349 с.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Психолого-педагогический инструментарий исследования психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Методика 1- Опросник Хаустова А.В. «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

Опросник представляет собой перечисление коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки используется балльная система. В столбце «баллы» напротив каждого утверждения вы ставите цифры: «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка.

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

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

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

Когда все баллы проставлены, посчитайте сумму по каждой области и общую сумму баллов.

От 0 до 30-низкий уровень развития

от 31-70 средний

от 71-100 высокий

В столбце «комментарии», вы отмечаете все особенности: например, ребенок использует навык только при взаимодействии с мамой, или только с подсказкой, или только используя жесты и т.д.

В качестве целей обучения, Вы выбираете те навыки, которые либо сформированы частично, либо не сформированы.

Умение/навык	Баллы	Комментарий
<b>Формирование умений выражать просьбы/требования</b>		
Просит повторить понравившееся действие		
Просит один из предметов в ситуации выбора		

Просит поесть/попить		
Требует предметы/игрушки		
Требует выполнения любимой деятельности		
Просит о помощи		
<b>Формирование социальной ответной реакции</b>		
Откликается на свое имя		
Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности		
Отвечает на приветствия других людей		
Выражает согласие		
Отвечает на личные вопросы		
<b>Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события</b>		
Дает комментарии в ответ на неожиданное событие		
Умеет называть различные предметы		
Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов		
Определяет принадлежность собственных вещей (мой)		
Умеет называть знакомых людей по имени		
Комментирует действия, сообщает информацию о действиях		
Описывает местонахождение предметов, людей		
Описывает свойства предметов		
Описывает прошедшие события		
Описывает будущие события		
<b>Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы</b>		
Умеет привлекать внимание другого человека		
Задаёт вопросы о предмете («Что ___?»)		
Задаёт вопросы о другом человеке («Кто ___?»)		
Задаёт вопросы о действиях («Что делает ___?»)		
Задаёт общие вопросы, требующие ответа да/нет		
Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где ___?»)		
Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»)		
<b>Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них</b>		
Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)		
Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)		
Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)		
Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)		
Сообщает о боли («Больно», «болит»)		
Сообщает об усталости («Устал»)		
Выражает удовольствие/неудовольство («нравится/не нравится»)		
<b>Формирование социального</b>		

<b>поведения</b>		
Просит повторить социальную игру		
Просит поиграть вместе		
Выражает вежливость		
Умеет поделиться чем-либо с другим человеком		
Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)		
Оказывает помощь, когда попросят		
Умеет утешить другого человека		
<b>Формирование диалоговых навыков</b>		
Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени		
Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы		
Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы		
Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником		
Умеет поддержать диалог, организованный собеседником		
Умеет поддержать диалог на определенную тему		
Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях		
Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)		
<b>Общая сумма баллов</b>		

Методика 2- «Особенности коммуникации младших школьников с РАС»  
Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др .

Процедура исследования предполагала анкетирование значимых людей (родители).

С помощью тестирования определялся уровень сформированности и особенности коммуникативного поведения младших школьников с РАС.

Ответьте на вопросы :

«да» - навык сформирован

«иногда» - навык в стадии формирования

«нет» - навык не сформирован

## **II. Особенности невербальная коммуникация.**

Вокализации

1. Произносит ли он/она звуки, звукокомплексы? \_\_\_\_\_

2. В присутствии близких произносит звукокомплексы? \_\_\_\_\_

3. Можно ли связать эти звуковые выражения с каким-либо значением? \_\_\_\_

Взгляд

4. Наблюдает ли он/она за окружающей обстановкой, людьми? \_\_\_\_\_

5. Замечает ли он/она визуально интересные объекты, находящиеся в поле зрения? \_\_\_\_\_
  6. Проявляет ли различия в визуальном поведении по отношению к знакомым и незнакомым людям, людям и предметам? \_\_\_\_\_
  7. Выдерживает ли он/она зрительный контакт собеседника? \_\_\_\_\_
  8. Выражает ли он/она взглядом желание о привлечении внимания; предпочтение/отклонение объекта, действия, ситуации; возражение? \_\_\_\_\_
- Мимика
9. Может ли он/она мимикой понятно выражать чувства (радость, удивление, грусть, злость, страх)? \_\_\_\_\_
  10. Соответствует ли выражение лица ситуации? \_\_\_\_\_
  11. Есть ли неясности в интерпретации выражений его/ее лица? \_\_\_\_\_
  12. Может ли он/она сознательно контролировать свою мимику? \_\_\_\_\_
  13. Отвечает ли он/она мимикой на вопросы или ситуацию высказывания? \_\_\_\_\_
  14. Появляется ли у него/нее выражение лица спонтанно? \_\_\_\_\_
  15. Общается ли он/она мимикой с другими людьми в соответствующей ситуации? \_\_\_\_\_

#### Жесты

16. Демонстрирует ли он/она целенаправленные движения по отношению к объектам, людям в какой-либо ситуации? \_\_\_\_\_
17. Использует ли он/она движения тела с целью достижения объекта? \_\_\_\_\_
18. Усиливаются (ослабляются) ли произвольные движения в отношении определенных действий, среды, людей? \_\_\_\_\_
19. Использует ли он/она жесты, чтобы обратить на себя внимание? \_\_\_\_\_
20. Использует ли он/она жесты с целью выражения основных потребностей? \_\_\_\_\_

От 0-13 баллов – низкий уровень

От 14-26 баллов – средний уровень

От 27-40 баллов – высокий уровень

### III. Особенности вербальной коммуникации.

1. Аграмматична ли речь ребенка? \_\_\_\_\_
2. Есть ли у ребенка наличие эхололичной речи (повтор звуков и слов)? \_\_\_\_\_
3. Использует ли ребенок слова – штампы, предложения – штампы? \_\_\_\_\_
4. Есть ли трудности употребления личных местоимений? \_\_\_\_\_
5. Имеются ли у ребенка отсроченные эхоталии? \_\_\_\_\_

### IV. Базовые коммуникативные функции.

1. Выражает ли он/она согласие/несогласие? \_\_\_\_\_
2. Комментирует он/она события? \_\_\_\_\_
3. Выражает ли свои потребности и желания? \_\_\_\_\_
4. Может ли он/она задавать вопросы? \_\_\_\_\_
5. Может ли он/она отвечать на вопросы? \_\_\_\_\_

От 0-3 баллов – низкий уровень

От 4 – 6 баллов – средний уровень

От 7 – 10 баллов - высокий уровень

#### **V. Интерактивное поведение.**

Цель заключались в определении умения устанавливать визуальный и речевой контакт, соблюдать соразмерное поведение в ситуации смены собеседника, умения четко поставить вопрос, умение слышать ответ, быстро реагировать на него, умение управлять диалогом, умение инициировать и поддержать коммуникативное взаимодействие

1. Реагирует ли он/она на обращение? \_\_\_\_\_
2. Реагирует ли он/она на разумные требования? \_\_\_\_\_
3. Проявляет ли он/она различия в реагировании на собеседников, ситуацию? \_\_\_\_\_
4. Является ли он/она инициатором коммуникативного взаимодействия? \_\_\_\_\_
5. Может ли поддержать диалог на интересующую его тему? \_\_\_\_\_
6. Может ли поддержать диалог на не интересующую его тему? \_\_\_\_\_
7. Проявляет ли он/она соразмерное поведение в ситуации смены собеседника? \_\_\_\_\_
8. Реагирует на недоразумения? \_\_\_\_\_
9. Отвечает ли он/она на дополнительные вопросы при повторениях / уточнениях с целью снятия недоразумения? \_\_\_\_\_
10. Прибегает ли он/она в не совсем понятной ситуации к альтернативным формам коммуникации? \_\_\_\_\_
11. Может ли он/она эффективно общаться с помощью своей коммуникативной системы с окружающими? \_\_\_\_\_

От 0 до 7 баллов – низкий уровень

От 8 до 14 баллов – средний уровень

От 15 до 22 баллов – высокий уровень

#### **Психосоциальные способности**

Цель оценить умение сообщить о своих эмоциях, чувствах, определить мотивацию к общению, круг общения, места где чаще всего происходит коммуникация, определить знает ли ребенок о своих коммуникативных ограничениях.

1. Может ли он/она сообщить о своих чувствах? \_\_\_\_\_
2. Может ли он/она попросить о помощи и оказать ее другим? \_\_\_\_\_
3. Знает ли он/она о своих коммуникативных ограничениях? \_\_\_\_\_
4. Проявляет ли разочарование, если не может выразить просьбу и желание? \_\_\_\_\_
5. Контактует в основном со знакомыми людьми \_\_\_\_\_
6. Может ли контактировать с незнакомыми людьми в незнакомой обстановке? \_\_\_\_\_
7. Коммуникация чаще всего происходит в знакомых местах? \_\_\_\_\_

От 0 до 5 баллов- низкий уровень

От 6 до 9 баллов –средний уровень

От 10 до 14 баллов – высокий уровень

Путем суммирования результатов выполнения всех заданий этого раздела делается вывод об уровне сформированности коммуникативных навыков младших школьников с РАС:

От 0-29 баллов – низкий уровень

От 30- 57 баллов – средний уровень

От 58 – 86 баллов – высокий уровень

### Методика 3

#### 1. Диагностика коммуникативных способностей Вераксы Н.Е.





### **Блок №1**

*Цели:* определение уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия).

*Текст задания:* Сейчас мы будем рассматривать картинки, на которых нарисованы дети и взрослые. Тебе нужно очень внимательно выслушать то, что я буду говорить, выбрать картинку, на которой изображен правильный ответ и поставить крестик в кружочке рядом с ней. Ты должен работать самостоятельно. Вслух ничего говорить не нужно.

*Задание 1.* На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься? Поставь в кружочке рядом с ней крестик.

*Задание 2.* На какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе?

*Задание 3.* На какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку?

*Оценка:*

3 балла – ребенок правильно выбрал все 3 картинки.

2 балла – ребенок правильно выбрал 2 картинки.

1 балл – ребенок правильно выбрал 1 картинку.

*Интерпретация:*

Оценку 3 балла получают дети, которые четко распознают различные ситуации взаимодействия, вычленяют задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, и выстраивают свое поведение в соответствии с ними. Оценку 2 балла получают дети, которые распознают не все ситуации взаимодействия и, соответственно, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации. Оценку 1 балл получают дети, которые почти не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Такие дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми.

## **Блок № 2**

*Цели:* выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление о способах выражения своего отношения ко взрослому).

*Текст задания:* Посмотри на картинку и подумай, что здесь происходит?

*Задание 1.* Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что бабушка его благодарит.

*Задание 2.* Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что бабушка ее благодарит.

*Задание 3.* Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что мама его благодарит.

*Задание 4.* Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что мама ее благодарит.

*Оценка:*

3 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает взрослому.

2 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж не помогает ему сам, а обращается к другому взрослому.

1 балл – ребенок выбрал ситуацию, в которой герой не стремится помочь взрослому.

*Интерпретация:*

Оценку 3 балла получают дети, которые имеют представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.



Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому. Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

### **Блок № 3**

*Цель:* выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику).

*Текст задания:* Посмотри, что происходит на верхней картинке. Теперь рассмотри нижние картинки.

*Задание 1.* Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что девочка его поблагодарит.

*Задание 2.* Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что малыш ее поблагодарит.

*Задание 3.* Отметь картинку на которой мальчик ведет себя так, что это понравится девочке.

*Задание 4.* Отметь картинку, на которой мальчики ведут себя так, что воспитатель их похвалит.

*Оценка:*

3 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню, находит выход из конфликтной ситуации (совместная игра детей)).

2 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому (предлагает взрослому помочь упавшей девочке, защитить малыша и т.д.).

1 балл – ребенок выбирает ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку.

*Интерпретация:*

Оценку 3 балла получают дети, имеющие устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, знающие, как оказать помощь, поддержку.

Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми.

Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

Общий уровень

от 0 до 10 низкий  
от 11 до 19 средний  
от 20 до 27 высокий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Таблица 2 — Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике Опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В.

Номер испытуемого	Баллы	Уровень
1	56	Средний
2	50	Средний
3	20	Низкий
4	18	Низкий
5	30	Низкий
6	100	Высокий
7	18	Низкий
8	28	Низкий
9	89	Высокий
10	16	Низкий

Итого: высокий уровень коммуникативных способностей у 20 % (2 чел.), средний уровень у 20% (2 чел. ), низкий уровень у 60 % (6 чел.).

Таблица 3 — Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др.

Номер испытуемого	Результат	Уровень
1	40 б	Средний
2	26 б	Низкий
3	38 б	Средний
4	43 б	Средний
5	52 б	Средний
6	62 б	Высокий
7	44 б	Средний
8	59 б	Высокий
9	65 б	Высокий
10	28 б	Низкий

Итого: высокий уровень коммуникативных способностей у 30 % (3 чел.), средний уровень у 50% (5 чел. ), низкий уровень у 20 % (2 чел.).

Таблица 4 — Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е.

Номер испытуемого	Показатели			
	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Итог
1	5	6	4	15 (средний)
2	5	4	3	12 (средний)
3	4	3	3	10 (низкий)
4	2	4	4	10 (низкий)
5	1	1	1	3 (низкий)
6	8	7	8	23 (высокий)
7	3	3	4	10 (низкий)
8	2	5	3	10 (низкий)
9	2	2	2	6 (низкий)
10	0	0	0	0 (низкий)

Итого: высокий уровень 10% (1 чел.), средний уровень 20% (2 чел.), низкий уровень 70% (7 чел.)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Программа психолого- педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Работа по развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра построена на основе работ автора Хаустова А.В., а так же книгу «Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов» автора Кэтрин Морис (Пер. с англ. Колс Е.К).

Пояснительная записка:

Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра включает семь последовательных блоков, каждый из которых соответствует отдельному направлению работы. Каждый блок включает перечень навыков, формирующихся у детей в ходе обучения.

2. Формирование умений выражать просьбы/требования.
- 2.Формирование социальной ответной реакции.
- 3.Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события.
4. Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы.
5. Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них.
6. Формирование социального поведения.
7. Формирование диалоговых навыков.

Цель программы: развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи программы:

7. формирование коммуникативной мотивации;
8. формирование вербальных средств коммуникации;
9. формирование интенциональной направленности речи;
10. формирование невербальных средств коммуникации;
11. формирование умения «выступать» в различных коммуникативных ролях: «говорящего» и «слушающего».
12. закрепление коммуникативных навыков в повседневных ситуациях.

Обучение коммуникативным навыкам детей с расстройствами аутистического

спектра основывается на следующем алгоритме:

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

Для формирования каждого коммуникативного навыка необходимо разработать серию однотипных упражнений, игр и смоделированных ситуаций. Представленная программа может использоваться в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Методика рекомендована для детей, находящихся на начальных этапах развития экспрессивной речи. Благоприятным условием для начала занятий является наличие у ребенка эхολалической речи и понимания изображений на картинке. Обучение по описанной методике может осуществляться в индивидуальной и подгрупповой форме. Рекомендуемое количество детей в подгруппе – двое/трое.

Структура занятия:

1. Вводная часть, включающая приветствие – снятие эмоционального напряжения у детей, установление контакта, разогрев.
2. Основная часть занятия, направлена на достижение цели программы и задач, обсуждение и совместные игры.
3. Заключительная часть, рефлексия, прощание.

Основные формы работы с младшими школьниками с ОВЗ: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, как игра, беседа, изотерапия, игротерапия, психогимнастика.

### **Занятие 1.**

Цель: формирование просьбы о повторении действия, а так же отклика на свое имя.

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуйте ладошки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

**2. Основная часть**

### Упражнение 1 «Юла».

Цель: формирование умения попросить повторения действия, добавки

Стимульный материал: юла

Поиграйте с ребенком в юлу. Каждый раз, перед тем как завести юлу, произнесите «еще», либо «заведи еще». Когда ребенок привык к ходу игры, положите свою руку на ручку юлы, но не заводите ее. Смотрите на ребенка и ждите, когда он попросит повторить действие. Если ребенок затрудняется самостоятельно выразить просьбу о повторении игрового действия, дайте ему подсказку. Когда ребенок произнес «еще», сразу же выполните его просьбу, поощряя высказывание. Повторите данную игру несколько раз, уменьшая количество подсказок. Для автоматизации данного навыка используйте большое количество аналогичных ситуаций.

### Упражнение 2. «Моё имя»

Цель: формирование умения реагировать на свое имя

Стимульный материал: интересующий ребенка предмет

Выберите момент, когда ребенок не обращает на Вас внимания и возьмите пакет с его любимыми сухариками, подойдите к ребенку на достаточно близкое расстояние и спокойным голосом произнесите его имя. Если ребенок не реагирует, повторите его имя и одновременно дотроньтесь рукой до его плеча. Когда ребенок повернулся, отдайте ему игрушку. Подобное упражнение выполняйте ежедневно на протяжении длительного промежутка времени. Когда ребенок начнет откликаться в ответ на свое имя, постепенно сокращая использование подкреплений.

### Упражнение 3. «Что это?»

Цель: формирование умения называть различные предметы

Стимульный материал: интересные для ребенка предметы

Ход работы:

Внимательно наблюдайте за ребенком в повседневной жизни. Называйте предметы, которые вызывают его интерес так, чтобы ребенок запомнил их названия. Старайтесь сделать так, чтобы он повторял за Вами. Когда ребенок привыкнет к такому способу взаимодействия, привлечите его внимание к какому-либо интересному предмету и спросите «Что это?». Если ребенок затрудняется, дайте подсказку. Когда он ответит, похвалите его и дайте этот предмет (если это возможно). Повторяйте эту процедуру, постепенно увеличивая количество называемых предметов. При работе в группе – положите в мешочек различные интересные предметы (интересы детей нужно узнать заранее). Посадите детей за стол. Вытаскивайте по одному предмету и

спрашивайте «Что это?». После того, как дети дали по одному правильному ответу, позвольте им поиграть с соответствующими предметами, затем убирайте их и вытаскивайте другие предметы.

### **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

#### **Занятие 2.**

Цель: умение называть предметы, просить их в ситуации выбора.

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуйте ладошки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

#### **2. Основная часть**

##### Упражнение 1. «Попроси»

Цель: формирование умения попросить предмет в ситуации выбора

Стимульный материал: веревка, кубик

Положите на стол перед ребенком два предмета: первый – с которым ребенок любит играть (например, веревка), второй – с которым ребенок не любит играть (например, кубик). Задайте ребенку вопрос: «Что ты хочешь, веревочку или кубик?». Затем сделайте паузу, чтобы ребенок мог сделать выбор. Зная предпочтения ребенка, в случае затруднения, окажите ему помощь в виде вербальной («веревочку» или «я хочу веревочку») или невербальной подсказки (направляя руку ребенка в сторону предпочитаемого предмета). Постепенно уменьшайте количество подсказок.

##### Упражнение 2. «Нет»

Цель: формирование умения выразить отказ

Стимульный материал: любой предмет, вид деятельности, вызывающий негативную реакцию ребенка

Предложите ребенку тот вид деятельности (предмет), к которому он относится отрицательно. Например, покажите на коробку с кубиками или на пиктограмму с изображением кубиков и предложите, называя ребенка по имени: «... давай поиграем в кубики». Если ребенок затрудняется выразить отказ адекватным способом (например, молчит или проявляет вспышку дезадаптивного поведения), дайте ему подсказку: «нет», «не хочу», «не хочу играть в кубики» и т.д. Усиливайте значение высказывания с помощью интонации недовольства, жестов (отрицательного покачивания головой). Когда ребенок выразит отказ, сразу же уберите кубики, вознаграждая коммуникативное высказывание.

##### Упражнение 3. «Это моё»

Цель: формирование умения определить принадлежность собственных вещей



Стимульный материал: рюкзак, личные вещи ребенка – футболка, носки, игрушечная машина и т.д.

Разложите перед ребенком (на столе, на полу) не-сколько его личных вещей и попросите убрать их в рюкзак. Протягивайте ребенку по очереди каждый предмет. Каждый раз, когда ребенок берет какую-либо вещь, комментируйте от его имени: например, «моя футболка», «мои носки», «моя машинка» и т.д. Когда ребенок повторит фразу, отдайте ему эту вещь. Постепенно сокращайте подсказки, давая ребенку возможность продолжить высказывание: например, «моя ...» – «... шапка». Когда ребенок сможет самостоятельно комментировать, обозначая принадлежность собственных вещей, усложните задание. Возьмите очередной предмет и спросите «Чей мишка?». Если ребенок затрудняется ответить, подскажите ему: «мой мишка» и т.д. Повторяйте упражнение до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно отвечать на ваш вопрос.

### **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

#### **Занятие 3.**

Цель: формирование ответа на приветствие, а так же умения просить предмет.

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуйте ладошки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

#### **2. Основная часть**

##### Упражнение 1 «Дай игрушку»

Цель: формирование умения попросить предмет/игрушку

Стимульный материал: шарик (любой интересующий ребенка предмет)

Надуйте шарик и держите его в руках, не передавая ребенку. Смотрите на него и ждите, когда он выразит просьбу. Если ребенок затрудняется, дайте ему подсказку: «дай шарик», «кидай шарик». Когда ребенок выразил просьбу, сразу же отдайте шарик, поощряя его коммуникативное высказывание. Повторяйте аналогичное упражнение большое количество раз с различными

##### Упражнение 2. «Да»

Цель: формирование умения выразить согласие.

Стимульный материал: качели (любимая игра ребенка)

Вместе с ребенком подойдите к качелям и наблюдайте за его реакцией. Если Вы видите, что он хочет покачаться на качелях, тогда спросите, называя его по имени: «..., ты хочешь покачаться на качелях?». Если ребенок затрудняется ответить на Ваш вопрос, тогда дайте ему подсказку: кивните головой и скажите «Да», «Да, хочу», «Да, я

хочу покачаться» и т.д. Когда ребенок повторит Ваше высказывание и жест, помогите ему залезть на качели и покачайте его. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, сокращая подсказки, до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно выразить согласие.

### Упражнение 3. «Ой»

Цель: формирование умения дать комментарий в ответ на неожиданное событие

Стимульный материал: воздушный шарик, игрушечная чашка с водой

В процессе совместной игры с ребенком, незаметно проколите шарик, либо опрокиньте игрушечную чашку с водой или спровоцируйте любое другое неожиданное событие. Когда шарик лопнет, либо разольется вода из чашки, слегка отскачите назад и произнесите «Ой!». Постарайтесь сделать так, чтобы ребенок имитировал Ваши действия и высказывания. Периодически провоцируйте аналогичные ситуации, (например, уроните какой-либо предмет) до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно давать комментарий в ответ на неожиданное событие.

## **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

### **Занятие 4.**

Цель: формирование умения обратиться за помощью.

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуй ладонки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

### **2. Основная часть**

#### Упражнение 1. «Помоги»

Цель: формирование умения попросить о помощи

Стимульный материал: банка с конфетами

Дайте ребенку плотно закрытую банку с его любимыми конфетами. Когда ребенок сделал несколько неудачных попыток самостоятельно открыть банку, протяните руки ладонями вверх так, чтобы ребенок передал вам коробку, и дайте ему подсказку: «помоги», «помоги открыть». Когда ребенок выразит просьбу, сразу же откройте ее и отдайте обратно. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, уменьшая подсказки.

#### Упражнение 2. «Меня зовут»

Цель: формирование умения отвечать на личные вопросы

Стимульный материал: зеркало

Подведите ребенка к зеркалу так, чтобы он видел себя. Встаньте за ним, возьмите его руку и направьте ее в сторону груди ребенка так, чтобы получился легкий

хлопок, и скажите «Меня зовут ... (имя ребенка)», Повторите это упражнение много раз так, чтобы ребенок смог это сделать самостоятельно, без Вашей помощи. Затем встаньте напротив ребенка и задайте ему вопрос «Как тебя зовут?». Дайте ребенку время подумать. Если он не отвечает, дайте подсказку: «Меня зовут, ...» и направьте руку ребенка в сторону его груди, побуждая назвать свое имя. Когда ребенок назвал свое имя, похвалите его. Попросите у знакомых ребенку людей задать этот же вопрос.

### Упражнение 3. «Любимый персонаж»

Цель: формирование умения называть различных персонажей

Стимульный материал: телевизор, DVD-плеер, DVD-диски с любимыми мультфильмами, детские книги;

Включите ребенку его любимый мультфильм «Дядя Федор, пес и кот», записанный на DVD-диск. Каждый раз, когда на экране появится очередной персонаж, нажмите на кнопку «пауза» и назовите его (напр., «дядя Федор», «кот Матроскин» и т.д.). Когда ребенок понял принцип Ваших действий, в очередной раз нажмите на «паузу» и посмотрите на ребенка, ожидая ответа, либо задавая вопрос «Кто это?» Если он самостоятельно не отвечает на вопрос, тогда дайте подсказку.

Для формирования данного навыка используйте следующие приемы:

- называйте персонажей, изображенных на иллюстрациях любимых книг ребенка;
- раскрашивайте и называйте любимых персонажей и т.д.;

### **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

#### **Занятие 5.**

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуйте ладошки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

#### **2. Основная часть**

Цель: формирование умения узнавать близких людей, отвечать на простые вопросы.

#### Упражнение 1. «Это моя семья»

Цель: формирование умения называть знакомых людей по имени

Стимульный материал: фотографии с изображением знакомых людей

Разложите перед ребенком фотографии знакомых людей. Указывая на одну из них, задайте вопрос «Кто это?». Если ребенок не ответил, либо повторил за Вами вопрос, тогда дайте подсказку: «Это мама – Ирина» или «Это папа – Вова» и т.д. Многократно повторяйте аналогичное упражнение до тех пор, пока ребенок не сможет

называть знакомых людей самостоятельно.

### Упражнение 2. «Я делаю...»

Цель: формирование умения комментировать действия, сообщать информацию о действиях

Стимульный материал: фломастеры, ножницы, бумага, бутылка с водой, пластилин, конструктор

Выполняйте с ребенком различные интересные для него действия, виды деятельности. Например, дайте ему бумагу и фломастеры и предложите ему порисовать. Приостановите процесс рисования и прокомментируйте действие (от имени ребенка): «я рисую». Когда ребенок повторил высказывание, похвалите его и продолжите рисовать.

Каждый раз комментируйте различные действия с различными предметами: «я режу (бумагу)», «я пью», «я леплю», «я играю в конструктор». Повторяйте подобную процедуру много раз, сокращая подсказку. Например, произнесите «я ...» и дайте ребенку время продолжить высказывание.

Когда ребенок научился комментировать собственные действия самостоятельно, усложните процедуру. В очередной раз приостановите ход работы и спросите, обращаясь к ребенку по имени: «... что ты делаешь?». Если ребенок затрудняется ответить на вопрос, дайте ему подсказку: «я играю в конструктор». Повторяйте аналогичные упражнения много раз, пока ребенок не научится отвечать на Ваш вопрос.

### Упражнение 3. «Описание свойств предметов»

Цель: формирование умения описывать свойства предметов

Стимульный материал: панно с нарисованными разноцветными шарами и цветные картонные круги (соответствующего размера и формы)

Положите на стол перед ребенком панно с нарисованными разноцветными шарами. У верхней стороны панно разложите в ряд цветные картонные круги. Возьмите первый круг, назовите его цвет и положите на нарисованный шар соответствующего цвета. Когда ребенок начнет понимать последовательность действий, дайте ребенку один круг и подождите, когда он назовет его цвет. Если ребенок не называет цвет, тогда дайте подсказку. Повторяйте игру до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно называть все цвета.

## **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

### **Занятие 6.**

#### **1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуй ладочки», «Мы**

руками топ-топ» и т.д.

## **2.Основная часть**

Цель: формирование умения выражать свое удовольствие, недовольство, а так же привлекать внимание.

### Упражнение 1. «Нравится/не нравится»

Цель: формирование умения выразить удовольствие/недовольство

Стимульный материал: различные виды деятельности, которые нравятся и не нравятся ребенку

В процессе занятий предлагайте ребенку различные виды деятельности, которые вызывают у него чувство удовольствия. Например, спойте песню «Мы едем, едем, едем в далекие края». Обратите внимание на реакцию ребенка. Если ему понравилось, тогда прокомментируйте его эмоциональное состояние: «нравится», «нравится петь», усиливая значение сказанного с помощью интонации, мимики, жестов. Следите за тем, чтобы ребенок повторил Ваше высказывание, затем продолжите игру. Повторяйте аналогичную процедуру много раз так, чтобы ребенок лучше осознал значение слова «нравится».

Затем предлагайте ребенку различные виды деятельности, которые ему не нравятся. Когда у ребенка закрепилось понимание значения слов «нравится»/«не нравится», усложните упражнение. Возьмите несколько картинок (фотографий) с изображением любимых и нелюбимых видов деятельности ребенка. Разложите вместе с ребенком картинки на две соответствующие стопки. Комментируйте свои действия: «Мне нравится играть в мяч», «Мне не нравится играть в кубики», «Мне нравится ездить на машине», «Мне не нравится купаться».

### Упражнение 2. «Хочу»

Цель: формирование умения привлекать к себе внимание

Стимульный материал: журнал, фотография журнала

Каждый раз, перед тем как дать ребенку любимый журнал, положите его на стол, комментируя действия «хочу посмотреть журнал», либо покажите на фотографию с его изображением. После этого посмотрите вместе с ребенком журнал. Когда подобная последовательность событий станет для ребенка привычной, положите перед ним журнал и подождите, когда он произнесет «хочу посмотреть журнал»; либо подведите его к столу, на котором находится карточка с изображением данного журнала, и подождите, когда ребенок покажет на нее, либо прочтет его название. Если у него возникли трудности, окажите помощь. Повторяйте этого упражнения на протяжении

длительного промежутка времени, пока ребенок не начнет выражать требование самостоятельно.

### Упражнение 3. «Что \_\_\_?»

Цель: формирование умения задавать вопрос о предмете

Стимульный материал: коробка, мяч, игрушечная машинка, плюшевый мишка (любые интересующие ребенка предметы)

До начала занятия спрячьте в коробку интересную для ребенка игрушку (например, мяч). Привлеките внимание ребенка к коробке – потрясите ее, демонстрируя, что внутри что-то есть. Если ребенок заинтересовался, подскажите ему: «Что в коробке?». Когда ребенок повторил вопрос, сразу же дайте ответ: «В коробке мяч» и опустите ее, чтобы ребенок мог увидеть и поиграть в него. Повторяйте аналогичное упражнение с другими пред-метами (игрушечной машинкой, плюшевым мишкой), до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно задавать вопрос.

### **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

#### **Занятие 7.**

Цель: формирование умения отвечать на вопросы, комментировать события.

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуйте ладошки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

#### **2. Основная часть**

##### Упражнение 1. «Где?»

Цель: формирование умения описывать местонахождение предметов, людей

Стимульный материал: фотографии помещений квартиры с надписями: кухня, ванная, коридор, комната; картинки с изображением различных предметов; фотографии членов семьи, находящихся в различных помещениях квартиры

Разложите на столе перед ребенком (по горизонтали) фотографии кухни, коридора, ванной и комнаты так, чтобы ниже можно было положить другие картинки. Дайте возможность ребенку рассмотреть все изображения. Покажите и назовите все перечисленные помещения. Указывая на каждую фотографию, спрашивайте у ребенка «Что это?». Когда ребенок самостоятельно назовет все помещения, начните работу с изображениями различных бытовых предметов. Вытаскивайте по одной картинке с изображением предметов домашнего обихода и подкладывайте их под фотографию с соответствующим помещением. Комментируйте свои действия, например, «вилка – на кухне», «мыло – в ванной», «телевизор – в комнате», «вешалка – в коридоре» и т.д. Когда ребенок понял принцип выполнения упражнения, дайте ему очередную картинку

и ждите, когда он положит ее и назовет местонахождение предмета. Если он затрудняется, дайте подсказку. Многократно повторяйте аналогичные упражнения. Затем усложняйте задание, задавая ребенку вопрос о местонахождении предметов «Где...?». Например, вытащите картинку с изображением кровати и спросите: «Где кровать?». Хвалите ребенка после каждого ответа.

Для описания местонахождения людей, используйте фотографии членов семьи, находящихся в различных помещениях квартиры.

#### Упражнение 2. «Я умею»

Цель: формирование умения комментировать действия, сообщать информацию о действиях

Стимульный материал: фломастеры, ножницы, бумага, бутылка с водой, пластилин, конструктор

Выполняйте с ребенком различные интересные для него действия, виды деятельности. Например, дайте ему бумагу и фломастеры и предложите ему порисовать. Приостановите процесс рисования и прокомментируйте действие (от имени ребенка): «я рисую». Когда ребенок повторил высказывание, похвалите его и продолжите рисовать. Каждый раз комментируйте различные действия с различными предметами: «я режу (бумагу)», «я пью», «я леплю», «я играю в конструктор». Повторяйте подобную процедуру много раз, сокращая подсказку. Например, произнесите «я

#### Упражнение 3. «Весело»

Цель: формирование умений выразить радость, сообщить о радости

Стимульный материал: игрушечный вертолет (любые предметы, игра с которыми приносит ребенку радость)

Встаньте напротив ребенка примерно на расстоянии трех шагов и запустите в воздух его любимую игрушку – вертолет. Когда он взлетел, выразите радость с помощью соответствующих высказываний, интонаций, мимики и жестов: например, улыбаясь, воскликните «Ура!» и похлопайте в ладоши. Когда вертолет приземлился, продолжайте выражать радость, так чтобы ребенок имел возможность имитировать Ваши действия. Затем, глядя на ребенка, произнесите: «Весело!». Когда ребенок повторил Ваше высказывание, продолжите игру. Моделируйте аналогичные ситуации до тех пор, пока ребенок не научится адекватно выражать собственные эмоции и сообщать о них.

### **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

## Занятие 8.

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуй ладонки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

### **2. Основная часть**

Цель: формирование умения задавать вопрос.

#### Упражнение 1. «Кто там?»

Цель: формирование умения задавать вопрос о действиях.

Стимульный материал: отсутствует

Попросите какого-либо человека из ближайшего окружения ребенка постучать в дверь во время занятия. Когда раздастся стук, подойдите вместе с ребенком к двери и спросите «Кто там?». Когда ответят, откройте дверь. Повторите данное упражнение несколько раз. Когда ребенок привыкнет к этому распорядку, после стука подведите ребенка к двери и дайте возможность самостоятельно задать вопрос. Если ребенок не спрашивает, дайте подсказку. Многократно повторяйте это упражнение.

#### Упражнение 2. «Грустно»

Цель: формирование умения выразить грусть, сообщить о грусти

Стимульный материал: отсутствует, можно использовать карточки, видео, игрушки

Понаблюдайте за ребенком в повседневной жизни. Если вы видите, что он расстроен (например, плачет), подойдите к нему и пожалейте – погладьте по голове, прижмите к себе. Когда ребенок немного успокоится и обратит на вас внимание, изобразите с помощью мимики, что Вы тоже расстроены и прокомментируйте эмоциональное состояние: «Грустно», «я плачу» и т.д. Постарайтесь сделать так, чтобы ребенок повторил комментарий.

#### Упражнение 3. «Поделись с другом»

Цель: формирование умения поделиться с другим человеком

Стимульный материал: чипсы (или любой другой продукт)

До начала занятия положите на стол два маленьких пакетика чипсов. Когда ребенок зайдет в кабинет, возьмите их со стола, и один из них отдайте ребенку. Ешьте чипсы вместе – каждый из своего пакетика. Повторяйте аналогичную процедуру в течение нескольких дней. Когда ребенок привыкнет к тому, что у каждого – свой пакетик чипсов, предложите ему в очередной раз поесть чипсы. Попросите, чтобы ребенок дал вам один пакет чипсов. Если он не передает пакетик, попросите еще раз. Дайте ему съесть его чипсы только после того, как он поделится с вами. Когда ребенок



научился делиться с окружающими, переходите к следующему этапу. Прodelайте аналогичное упражнение с одним пакетиком. Сначала сами делитесь с ребенком, потом просите поделиться его.

### **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

#### **Занятие 9.**

Цель: формирование умения обратиться с просьбой, а так же умение использовать вежливые слова.

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуй ладошки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

#### **2. Основная часть**

##### Упражнение 1. «Давай играть»

Цель: формирование умения попросить повторения социальной игры

Стимульный материал: отсутствует

Организируйте вместе с ребенком интересную социальную игру (игру на взаимодействие), например, игру «рюкзачок» - ребенок катается на спине взрослого как рюкзачок. Затем опустите ребенка на пол. Если ребенок выражает желание продолжить игру (например, хватается за Вас, тянет руки наверх), подскажите ему подходящие к данной ситуации слова: «Еще», «Еще рюкзачок», «Поиграем еще» и т.д. Когда ребенок попросит продолжить игру, снова посадите его к себе на спину.

##### Упражнение 2. «Страшно»

Цель: формирование умения выразить страх, сообщить о страхе

Стимульный материал: отсутствует, можно использовать карточки, игрушки.

Понаблюдайте за ребенком в повседневной жизни. Если вы видите, что он чего-то испугался (например, собаку), подойдите к нему, прижмите к себе, давая ребенку почувствовать себя в безопасности. Прокомментируйте эмоциональное состояние ребенка: например, «Страшно» или «Боюсь». Постарайтесь сделать так, чтобы ребенок повторил комментарий.

##### Упражнение 3. «Пожалуйста»

Цель: формирование умения использовать слова вежливости

Стимульный материал: маска

Возьмите любой предмет, который вызывает у ребенка интерес, например маску. Примерьте ее, но не давайте ему. Когда он попросит маску «Дай маску», скорректируйте его просьбу «Дай, пожалуйста, маску». Как только ребенок повторит, протяните ему маску. Повторяйте аналогичные упражнения с другими предметами.

Когда ребенок научится говорить «пожалуйста», можно перейти к следующему этапу и научить говорить «спасибо». Для этого, отдайте ребенку предмет, который он просит, и подскажите: «спасибо». Если ребенок не повторил, придержите его за плечи и дождитесь, когда он поблагодарит Вас. После этого отпустите ребенка и дайте поиграть.

### **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

#### **Занятие 10**

Цель: формировать умение выражать привязанность, свои эмоции и чувства.

**1. Вводная часть, приветствие. Логоритмика «Здравствуй ладонки», «Мы руками топ-топ» и т.д.**

#### **2. Основная часть**

##### Упражнение 1. «Устал»

Цель: формирование умения сообщить об усталости

Стимульный материал: отсутствует

Дайте ребенку задание, требующее длительного времени для выполнения. Подождите, когда у него начнут проявляться первые признаки утомления, пресыщения деятельностью. Тогда, глядя на ребенка, прокомментируйте его состояние: «Устал». Подождите, когда ребенок повторит комментарий и дайте ему возможность отдохнуть в качестве вознаграждения. Многократно повторяйте упражнение до тех пор, когда ребенок сможет самостоятельно сообщать об усталости.

##### Упражнение 2. «Поиграем вместе»

Цель: формирование умения попросить поиграть вместе

Стимульный материал: любимая игра ребенка (например, набор игрушечной посуды)

Возьмите игру, в которую обычно играете вместе с ребенком (например, набор игрушечной посуды). Повернитесь спиной к ребенку так, чтобы он не смог дотянуться до посуды самостоятельно. Когда ребенок начнет тянуться к посуде, посмотрите на него и дайте подсказку: «Давай играть вместе». Как только он повторит, разверните набор посуды так, чтобы он тоже смог поиграть с ней. Многократно создавайте аналогичные ситуации, пока ребенок не начнет самостоятельно выражать просьбу поиграть вместе.

##### Упражнение 3 «Домашнее задание»

Цель: формирование умения выражать чувство привязанности

Введите ритуал в вашей семье. Каждый раз до и после сна, перед уходом и после

возвращения домой обнимайте и целуйте ребенка, выражая свою любовь. Когда ребенок привыкнет к вашей ласке, возьмите его руки и направьте их так, чтобы ребенок обнял вас, и затем сразу же обнимите его. Постоянно выражайте чувство привязанности. Со временем ребенок привыкнет и научится сам обнимать вас.

Для формирования данного умения, можно использовать игровые ситуации. Например, взять любимую игрушку ребенка – плюшевого медвежонка и продемонстрировать небольшой игровой сюжет: поцеловать мишку, обнять его и «положить спать». Затем, дать возможность ребенку повторить ваши действия, давая подсказки: «поцелуй мишку, обними мишку, положи его спать».

### **3. Рефлексия. Ритуал прощания (качание в гамаке).**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра после реализации программы

Таблица 5 — Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В.

Номер испытуемого	Баллы	Уровень
1	58	Средний
2	56	Средний
3	36	Средний
4	19	Низкий
5	31	Средний
6	100	Высокий
7	22	Низкий
8	31	Средний
9	90	Высокий
10	20	Низкий

Итого: высокий уровень коммуникативных способностей у 20 % (2 чел.), средний уровень у 50% (5 чел. ), низкий уровень у 30 % (3 чел.).

Таблица 6 — Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др.

Номер испытуемого	Результат	Уровень
1	40 б	Средний
2	39 б	Средний
3	40 б	Средний
4	45 б	Средний
5	52 б	Средний
6	65 б	Высокий
7	45 б	Средний
8	61 б	Высокий
9	65 б	Высокий
10	30 б	Низкий

Итого: высокий уровень коммуникативных способностей у 30 % (3 чел.), средний уровень у 60% (6 чел. ), низкий уровень у 10 % (1 чел.).

Таблица 7 — Результаты исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра по методике Вераксы Н.Е. «Оценка коммуникативных способностей»

Номер испытуемого	Показатели			
	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Итог
1	5	6	4	15 (средний)
2	5	4	5	14 (средний)
3	4	3	3	9 (низкий)
4	2	4	4	10 (низкий)
5	4	4	4	12 (средний)
6	8	7	8	23 (высокий)
7	3	3	4	10 (низкий)
8	3	5	3	12 (средний)
9	2	2	2	6 (низкий)
10	0	1	1	2 (низкий)

Итого: высокий уровень 10% (1чел.), средний уровень 40% (4 чел.), низкий уровень 50% (5 чел.)

Таблица 8 — Математическая обработка результатов исследования по методике «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А.В.

№	Измерение уровня коммуникативных способностей		Разность (Тпосле – Тдо)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	До проведения профилактики (Тдо)	После проведения программы (Тпосле)			
1	56	58	2	2	4
2	50	56	6	6	8
3	20	36	16	16	9
4	18	19	1	1	2
5	30	31	1	1	2
6	100	100	0	0	
7	18	22	4	4	6,5
8	28	31	3	3	5
9	89	90	1	1	2

10	16	20	4	4	6,5
Сумма рангов сдвигов					45
Сумма рангов нетипичных сдвигов					0

Для большей достоверности полученной информации проанализируем эффективность проведенной работы с помощью методов математической статистики. Для статистического анализа мы используем T-критерий Вилкоксона, так как он применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Гипотезы:

H1: Интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении снижения уровня коммуникативных способностей.

H0: Интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении снижения коммуникативных способностей.

Обработку данных по T-критерию Вилкоксона осуществляется следующим образом. В таблицу занесем все полученные показатели до и после коррекции. Подсчитаем величины сдвигов с учетом знака. В соответствие каждому значению сдвигу ставим его абсолютную величину. Проранжируем.

Сумма по столбцу рангов равна  $\sum=45$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+9)9}{2} = 45$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те сдвиги, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти сдвиги и соответствующие им ранги выделены зеленым цветом. Сумма рангов этих «редких» сдвигов составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_t = 0$$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=9:

$$T_{\text{кр}} = 3 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}} = 8 \quad (p \leq 0.05)$$

Построим «Ось значимости»

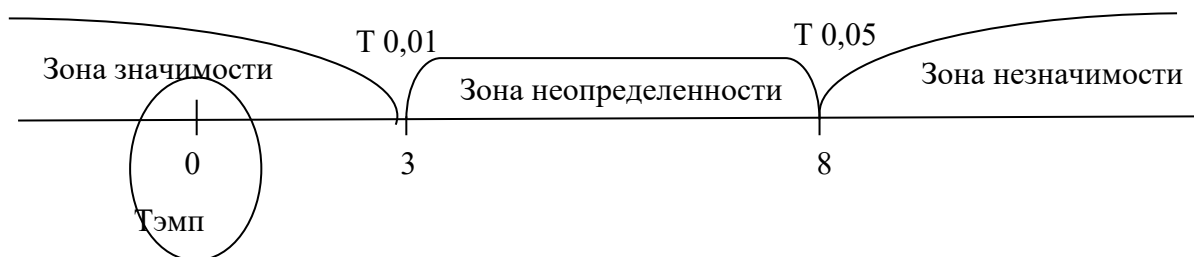


Рисунок 14 – Ось значимости

Анализируя данные представленные на оси значимости, мы видим, что Тэмп входит в зону значимости,  $T_{эмп} < T_{кр}$ . Принимаем  $H_0$  – интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении снижения коммуникативных способностей. Это подтверждает эффективность проведенной профилактической программы.

Таблица 9 — Математическая обработка результатов исследования по методике «Особенности коммуникации младших школьников с РАС» Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. и др.

№	Измерение уровня коммуникативных способностей		Разность (Тпосле – Тдо)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	До проведения профилактики (Тдо)	После проведения программы (Тпосле)			
1	40	43	3	3	6,5
2	26	39	13	13	8
3	38	40	2	2	3,5
4	43	45	2	2	3,5
5	52	52	0	0	
6	62	65	3	3	6,5
7	44	45	1	1	1
8	59	61	2	2	3,5
9	65	65	0	0	
10	28	30	2	2	3,5
Сумма рангов сдвигов					36
Сумма рангов нетипичных сдвигов					0

Для большей достоверности полученной информации проанализируем эффективность проведенной работы с помощью методов математической статистики. Для статистического анализа мы используем Т-критерий Вилкоксона.

Гипотезы:

H1: Интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении снижения уровня коммуникативных способностей.

H0: Интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении снижения коммуникативных способностей.

Обработку данных по Т-критерию Вилкоксона осуществляется следующим образом. В таблицу занесем все полученные показатели до и после коррекции. Подсчитаем величины сдвигов. Проранжируем.

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=36$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+8)8}{2} = 36$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те сдвиги, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти сдвиги и соответствующие им ранги выделены зеленым цветом. Сумма рангов этих «редких» сдвигов составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_t = 0$$

По таблице находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=8:

$$T_{\text{кр}} = 1 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}} = 5 \quad (p \leq 0.05)$$

Построим «Ось значимости»

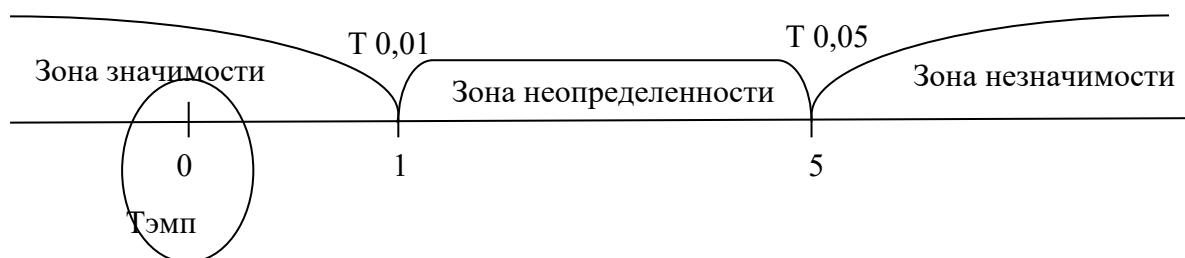


Рисунок 15 – Ось значимости



Анализируя данные представленные на оси значимости, мы видим, что  $T_{эмп}$  входит в зону значимости,  $T_{эмп} < T_{кр}$ . Принимаем  $H_0$ – интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении снижения коммуникативных способностей. Это подтверждает эффективность проведенной профилактической программы.

Таблица 10 — Математическая обработка результатов исследования по методике «Оценка коммуникативных способностей» Вераксы Н.Е.

№	Измерение уровня коммуникативных способностей		Разность (Тпосле – Тдо)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	До проведения профилактики (Тдо)	После проведения программы (Тпосле)			
1	15	17	2	2	2
2	12	14	2	2	2
3	10	11	1	1	1
4	10	10	0	0	
5	3	12	9	9	
6	23	23	0	0	
7	10	10	0	0	
8	10	12	2	2	
9	6	7	1	1	
10	0	2	2	2	

Гипотезы:

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении снижения уровня коммуникативных способностей.

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении снижения коммуникативных способностей.

Обработку данных по Т-критерию Вилкоксона осуществляется следующим образом. В таблицу занесем все полученные показатели до и после коррекции. Подсчитаем величины сдвигов с учетом знака. В соответствие каждому значению

сдвигу ставим его абсолютную величину. Проранжируем абсолютные величины сдвигов. Меньшему значению соответствует меньший ранг.

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=28$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+7)7}{2} = 28$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те сдвиги, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти сдвиги и соответствующие им ранги выделены зеленым цветом. Сумма рангов этих «редких» сдвигов составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_t = 0$$

По таблице находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=7$ :

$$T_{\text{кр}} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}} = 3 \quad (p \leq 0.05)$$

Построим «Ось значимости»

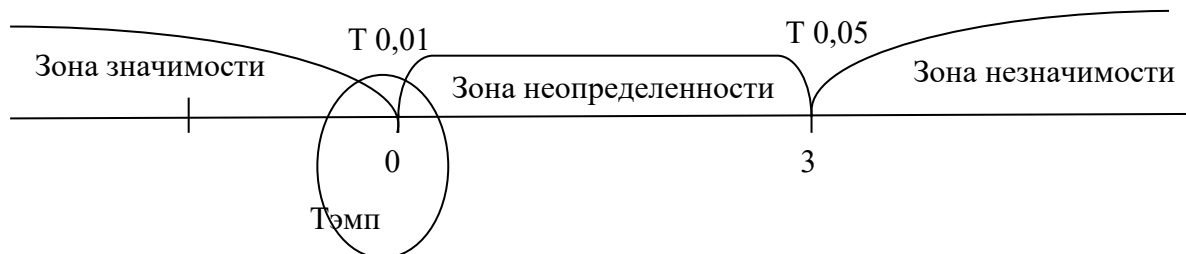


Рисунок 16 – Ось значимости

Анализируя данные представленные на оси значимости, мы видим, что  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$ .

Принимаем Н0– интенсивность сдвигов в типичном направлении повышения коммуникативных способностей превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении снижения коммуникативных способностей.

Это подтверждает эффективность проведенной профилактической программы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Технологическая карта внедрения результатов исследования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра аппарата в практику

Таблица 11— Технологическая карта внедрения результатов исследования

Этап 1						
Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
1.1. Изучить необходимые документы по предмету внедрения.	Изучение нормативной документации, необходимой по теме исследования литературы.	Анализ, изучение документации и нормативных источников по теме исследования, наблюдение.	Поиск и анализ литературы, самообразование.	1	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ
1.2. Поставить цели внедрения.	Выдвинуть и обосновать цели и задачи внедрения.	Обсуждение, анализ материалов по цели внедрения программы.	Работа педагогического совета, наблюдение	1	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ
1.3. Разработать этапы внедрения.	Изучение и анализ содержания этапов внедрения программы, его задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности.	Анализ состояния Уровня ситуативной тревожности в ОУ, анализ программы внедрения, анализ готовности ОУ к инновационной деятельности по внедрению программы.	Педагогическое совещание, анализ документации, работа по составлению программы внедрения.	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения.	Анализ уровня подготовленности пед. коллектива к внедрению	Составление программы внедрения, анализ материалов готовности ОУ к	Административное совещание, анализ документов, работа по	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ

	инноваций, анализ работы ОУ по теме внедрения.	инновационной деятельности.	составлению программы внедрения			
Этап 2-«Организация исследования психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».						
Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у заинтересованных субъектов.	Формирование готовности внедрить программу в ОУ, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения.	Обоснование практической значимости внедрения, беседы, обсуждения.	Индивидуальные беседы с заинтересованными субъектами внедрения программы, работа психологической службы ОУ.	1	Ноябрь	Психолог, администрация ОУ
2.2. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения у педагогического коллектива.	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в ОУ и их значимости для системы образования, значимости и актуальности внедрения программы	Методические выставки, семинары, консультации, научноисследовательская работа, конференции и конгрессы.	Участие в конгрессах, конференциях, семинарах по теме внедрения, статьи.	Не менее 5	Сентябрь-ноябрь	Психолог, администрация ОУ
Этап 3-«Изучение предмета внедрения «Программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра»						
Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
3.1. Изучить	Изучение	Фронтально.	Семинары, работа с	1	Декабрь	Психолог,

необходимые материалы и документы о предмете внедрения.	материалов и документов о предмете внедрения программы и документации и ОУ.		литературой и информационными источниками			
3.2. Изучить Сущность предмета инновационной программы.	Освоение системного подхода в работе над темой Изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Фронтально и в ходе Самообразования	Семинары, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности)	1	Январь	Психолог, администрация ОУ
3.3. Изучить методику внедрения темы программы.	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (целеполагание внедрения)	1	Февраль	Психолог, администрация ОУ
Этап 4 -«Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».						
Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы.	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения.	Наблюдение, анализ, консультирование, собеседование, обсуждение.	Работа психологической службы ОУ, тематические мероприятия.	Не менее 5	Март	Психолог, администрация ОУ,, руководитель ВКР
4.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и	Самообразование, Научно-исследовательская	Беседы, консультации, работа	1	Апрель	Психолог, администрация ОУ

на предыдущем этапе.	системного подхода, методики внедрения.	работа, обсуждение.	психологической службы ОУ.			
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения программы.	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной программы.	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения программы, обсуждения, экспертная оценка, самооценка	Производственное собрание, анализ документации и ОУ	1	Май	Психолог, администрация ОУ
4.4. Проверить методику внедрения программы.	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в ОУ, внесение изменений и дополнений в программу	Посещение занятий, работа психологической службы ОУ, внеурочные формы работы	1	2-е полугодие	Психолог, Администрация ОУ, инициативная группа
Этап 5-«Фронтальное освоение предмета внедрения «Программа психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра»						
Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
5.1. Активизировать педагогический коллектив ОУ на внедрение программы.	Анализ работы инициативной группы по внедрению программы	Сообщение о результатах работы по внедрению программы, тренинги, работа психологической службы ОУ	Пед. совет, работа психологической службы ОУ,	1	Январь	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы
5.2. Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе.	Обновление знаний о предмете внедрения программы, теории систем и системного	Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование,	Наставничество, консультации, работа психологической службы	1	Январь-март	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по

	подхода, методики внедрения	тренинги (готовности к инновационной деятельности, саморегуляции), работа психологической службы ОУ.	ОУ, семинар			внедрению Программы
5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной программы.	Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы в ОУ	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения программы, обсуждения,	Работа психологической службы ОУ, производственное собрание, анализ документов	1	Май	Психолог, администрация ОУ
5.4. Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения программы.	Фронтальное освоение программы Психолого-педагогической коррекции.	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения программы.	Работа психологической службы ОУ, пед. совет, консультации, работа методических объединений.	1	Ноябрь-декабрь	Психолог, администрация ОУ
Этап 6-«Совершенствование работы над темой «Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».						
Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе.	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Конференция, конгресс по теме внедрения, анализ материалов, работа психологической службы	1	Май	Психолог, администрация ОУ
6.2. Обеспечить	Анализ зависимости	Анализ состояния	Совещание,	1	Май	Психолог,

условия совершенствования методики работы по внедрению программы.	конечного результата по 2-му полугодю от создания условий для внедрения программы.	дел в ОУ по теме внедрения программы, обсуждение, доклад	анализ документации ОУ, работа психологической службы ОУ			администрация ОУ
6.3.Совершенствовать методику освоения внедрения программы.	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения программы, методическая работа	Работа психологической службы ОУ, методическая работа	Не менее 3	Май	Психолог, администрация ОУ
Этап 7-«Распространение передового опыта освоения внедрения «Программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра»						
Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии.	Изучение и обобщение опыта работы ОУ по инновационной технологии.	Наблюдение, изучение документов ОУ, посещение занятий	Работа психологической службы ОУ, стенды,буклеты, внеурочные формы работы	Не менее 5	Май	Психолог, администрация ОУ
7.2. Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающим и к внедрению программы.	Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению программы.	Наставничество, обмен опытом, консультации, семинары	Выступление на семинарах, работа психологической службы ОУ	1	Май - июнь	Психолог, администрация ОУ
7.3. Осуществить Пропаганду передового опыта по внедрению	Пропаганда внедрения программы в районе/городе	Выступления на семинарах, конференциях, конгрессах, научная и	Участие в конференциях, конгрессах, написание статей и	1-3	Май-июнь	Психолог, администрация ОУ



программы в ОУ.		творческая деятельность	научной работы по внедрению программы			
7.4.Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившееся на предыдущих этапах.	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения программы	Наблюдение, анализ, работа психологической службы ОУ, научная деятельность	Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения программы	Не менее 2	Май	Психолог, администрация ОУ