



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

Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Модель формирования коммуникативных навыков у
детей младшего школьного возраста с аутизмом в
процессе урочной деятельности**

Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация)
по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Проверка на объем заимствований:

91,45 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«28» 06 2017 г. пр. а 10

зав. кафедрой _____
(название кафедры)

ФИО
А. А. Жуковская

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-1
Степанова Наталья Юрьевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Осипова Лариса Борисовна

Челябинск
2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты изучения коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом	7
1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в современной литературе.....	7
1.2 Формирование коммуникативных навыков в онтогенезе.....	15
1.3 Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом.....	24
1.4 Урочная деятельность в контексте психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом.....	29
Выводы по первой главе.....	32
Глава II. Формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности.....	34
2.1 Состояние коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с аутизмом	34
2.2 Реализация модели формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности	48
2.3 Верификация модели формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности	61
Выводы по второй главе.....	67
Заключение	68
Список использованной литературы.....	71
Приложения	79

Введение

Проблема роста детской инвалидности является одной из главных проблем современности. Согласно данным федеральной службы государственной статистики, в Российской Федерации количество детей-инвалидов за последние 6 лет возросло на 98 тысяч и составляет на данный момент 617 тысяч человек. В распределении повторно признанных инвалидами детей в возрасте до 18 лет по формам болезней наиболее многочисленную группу составляют дети с психическими расстройствами и расстройствами поведения. К этой группе относятся и дети с аутизмом.

По данным Всемирной организации здравоохранения, количество детей с диагнозом «аутизм» растёт на 13% в год. Центр по контролю заболеваемости и профилактике США (CDC) в 2014 году опубликовал отчёт, согласно которому у одного ребенка из 68 есть расстройство аутистического спектра (РАС). Это на 30% больше, чем аналогичный уровень двумя годами ранее, который составлял 1 из 88.

По данным Комитета по делам образования города Челябинска в 2017 году образование получают 367 детей с диагнозом «расстройства аутистического спектра», из них в дошкольных образовательных организациях обучается 127 детей, в муниципальных общеобразовательных организациях – 153 ребёнка, и 87 детей обучаются родителями на дому.

Согласно исследованиям отечественных и зарубежных учёных, для детей с аутизмом характерны следующие трудности: нарушение социального развития, нарушение вербальной и невербальной коммуникации, стереотипность в поведении, интересах, занятиях. Все эти проблемы препятствуют успешному обучению таких детей в школе и их социализации. По мнению Е. Р. Баенской и М. М. Либлинг, дети с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности в

адаптации к обучению в образовательном учреждении прежде всего из-за низкого уровня коммуникативных навыков.

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. Многие исследователи представляют программы, методики и приёмы коррекционно-развивающей работы с детьми с аутизмом в рамках индивидуальных занятий и занятий в малой группе, но этот опыт недостаточно обобщён и адаптирован для применения в рамках урочной деятельности, которая составляет большую часть образовательного процесса такого ребёнка. Поэтому актуальность исследования также продиктована необходимостью определения содержания работы по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом в рамках урочной деятельности и разработки модели коррекционной работы.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с аутизмом.

Предмет исследования: модель психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что уровень сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом может быть увеличен посредством реализации модели формирования коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности. Предполагается, что эффективность коррекционной работы будет достигнута при условии реализации всех этапов модели с

соблюдением указанных принципов, сроков, задач, методов, приёмов и условий их применения.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и практически апробировать модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические источники с целью определения ключевых понятий исследования.
2. Разработать модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности.
3. Экспериментально проверить эффективность предложенной модели.

Научная новизна: приёмы формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом адаптированы для применения их в процессе урочной деятельности; определена и описана роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом; предложена модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности.

Теоретическая значимость: уточнено понятие «коммуникативные навыки», отграничено от схожих понятий, между которыми установлена взаимосвязь; описан онтогенез определённых областей коммуникативных навыков.

Практическая значимость: разработана и апробирована модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности; описано использование данной модели с учётом работы тьютора; результаты

исследования могут использовать специалисты, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом.

Теоретическая база исследования:

- теория Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития;

- основы прикладного анализа поведения (Б. Ф. Скиннер, Дж. Уотсон, И. Ловаас, Дж. Майкл, В. Карбон, М. Сандберг, Дж. Партингтон и др.);

- особенности и закономерности психического развития у детей с аутизмом (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, Л. Винг, Л. Каннер, Г. Аспергер и др.);

- особенности формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом (М. Л. Семенович, Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, А. И. Козорез, Е. В. Морозова и др.).

Практическая база исследования: МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-двигательного аппарата) №4 г. Челябинска».

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и медицинской литературы, документации.

- эмпирические: наблюдение; педагогический эксперимент; моделирование.

Структура работы: диссертация состоит из введения, 2 глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Глава I. Теоретические аспекты изучения коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом

1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в современной литературе

В последнее время большой научный интерес представляет собой изучение коммуникативных навыков. Важность этого вопроса обусловлена тем, что успешность взаимодействия человека с социумом, его становления в обществе напрямую зависит от уровня овладения им данными навыками.

Рассмотрим понятие «коммуникативные навыки» с точки зрения социологии и психологии. Для определения данного термина необходимо обратить внимание на несколько более широких понятий, таких как «социализация», «социальное взаимодействие», «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность» и «коммуникативная компетенция».

Анализ данных понятий предполагает установление их взаимосвязей, которые мы представили в виде схемы (Рисунок 1).

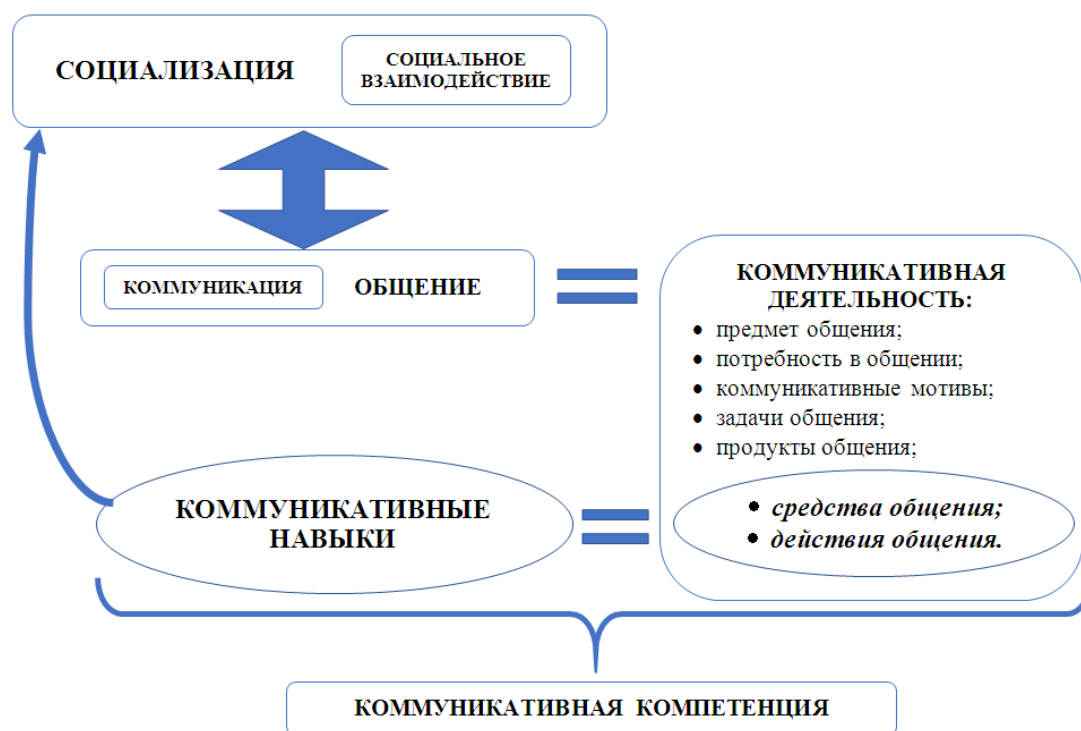


Рис. 1. Схема взаимосвязи понятий

Раскроем ниже сущность данных терминов.

«Социализация» является отправной точкой для определения понятия «коммуникативные навыки» и одновременно конечной целью овладения данными навыками. В западной психологии и философии различные концепции социализации личности были выдвинуты такими исследователями, как Дж. Дьюи, В. Кукартц, Э. Дюркгейм, Дж. Мид, К. Роджерс, А. Маслоу, Ж. Пиаже, Л. Колберг, А. Бандура, У. Бронфенбреннер, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Левин, Ф. Хайдер. В рамках европейской педагогики явление социализации легло в основу систем П. Наторпа, М. Монтессори, С. Френе. Также идеи социализации нашли своё отражение в работах таких отечественных учёных, как А. С. Макаренко, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, В. А. Сухомлинский, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, И. С. Кон, А. В. Мудрик, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен и др. Приведём пример нескольких определений, отражающих всю многоаспектность понятия «социализация». Впервые этот термин использовал американский социолог Ф. Г. Гиддингс в 1887 г. в книге «Теория социализации» и интерпретировал его как совершенствование социальной сущности и характера человека, подготовку к жизни в социуме. С точки зрения Б. Г. Ананьева социализация относится «ко всем процессам формирования человека как личности, ее социального становления, включения личности в различные системы социальных отношений, институтов и организаций, усвоения человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения и т. п.». В Большой советской энциклопедии даётся следующее определение социализации: «процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе». По мнению Н. Ф. Головановой, социализация подразумевает осознанное овладение человеком готовыми формами и способами жизни в социуме,

взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социальной жизни, а также определение индивидуального социального опыта, ценностных ориентаций, собственного стиля жизни [14].

Данный процесс включает в себя научение навыкам социального взаимодействия, т. е. взаимодействия между двумя и более индивидами, в процессе которого передается социально значимая информация или осуществляются действия, ориентированные на другого [44]. Смысловым аспектом такого взаимодействия является коммуникация [41].

В Большом психологическом словаре коммуникация определяется как целенаправленный процесс передачи некоторого мысленного содержания [1]. Согласно С. В. Бориснёву, коммуникацией является социально определённый процесс обмена информацией в условиях межличностного и массового общения с помощью различных средств коммуникации [11]. А общение, в свою очередь, по мнению В. М. Бехтерева, является условием социализации личности [20].

Таким образом, «социализация», «социальное взаимодействие», «коммуникация» и «общение» являются взаимозависимыми понятиями, что отражено в нашей схеме.

А. А. Леонтьев даёт следующее определение общения: «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» [24].

Вместе с тем, анализ литературы показывает, что термин «общение» чаще всего употребляется как синоним понятия «коммуникативная деятельность». В частности, М. И. Лисина рассматривает общение в качестве психологической категории и понимает его как деятельность [26]. Основой такого понимания стала концепция деятельности, являющаяся предметом научных трудов А. Н. Леонтьева и в последствии

А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконица, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина. В контексте данной концепции деятельность – это реальный процесс, который складывается из совокупности действий и операций. Разные виды деятельности различаются спецификой их предметов. Поэтому в нашей схеме мы показали тождественность понятий «общение» и «коммуникативная деятельность».

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

- предмет общения – собеседник как субъект;
- потребность в общении – желание осуществлять познание и оценку других людей, а также самопознание и самооценку;
- коммуникативные мотивы – то, ради чего человек прибегает к общению;
- действие общения – единица коммуникативной деятельности, которая включает в себя инициативные акты и ответные действия;
- задачи общения – компоненты цели, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;
- средства общения – операции, с помощью которых осуществляются действия общения;
- продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения (результат общения).

Остановимся на нескольких компонентах коммуникативной деятельности более подробно. Общение осуществляется в форме действий, составляющих единицу целостного процесса. Действие представляет собой сложное образование, в состав которого входят несколько ещё более мелких единиц, именуемых средствами общения. М. И. Лисиной и

другими исследователями были выделены 3 основные категории средств общения:

- 1) экспрессивно–мимические средства общения – улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации;
- 2) предметно–действенные средства общения – локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения;
- 3) речевые средства общения – высказывания, вопросы, ответы, реплики.

А. А. Леонтьев (1973) подчёркивает, что общение с применением речевых средств есть основной вид общения, в наибольшей мере воплощающий в себе специфику речевой деятельности.

Итак, действия общения включают в себя средства, они, согласно терминологии А. Н. Леонтьева, равнозначны операциям, которые, в свою очередь, синонимичны понятию «навыки».

Мы предполагаем, что многократное повторение операций общения будет являться процессом формирования коммуникативных навыков. Данное предположение базируется на определении навыка, приведённом в Большом психологическом словаре: «действие, доведённое до автоматизма путём многократных повторений» [1].

Таким образом, выполнение действий и операций общения с применением средств общения мы можем рассматривать как овладение коммуникативными навыками.

Дж. Альвин, Э. Уорик определяют коммуникативные навыки как комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих определённый уровень взаимодействия человека с окружающими [1]. А. В. Хаустов, опираясь на работу К. А. Quill, К. N. Bracken, М. E. Fair, J. A. Fiore, 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 [57].

В нашей схеме мы показали, что овладение всеми компонентами коммуникативной деятельности и коммуникативными навыками лежит в основе формирования коммуникативной компетенции.

Под коммуникативной компетенцией понимается приобретённое в ходе естественной коммуникации или специально организованного обучения определённое качество речевой личности, которое складывается из нескольких компонентов: языковой, предметной, лингвистической и прагматической компетенции.

Языковая компетенция подразумевает знание единиц языка и правил их соединения, связи. Под лингвистической компетенцией понимается овладение знаниями, относящимися к лингвистике как науке. Данный аспект реализуется у лиц, которые специально занимаются языковедением. Предметная компетенция формируется посредством активного владения общей лексикой. При помощи языка в словах отражаются предметы окружающего мира и взаимосвязь между ними, формируя таким образом в сознании говорящего картину мира.

Прагматическая компетенция предполагает возможность осуществления речевой деятельности, обусловленной коммуникативными целями. Она реализуется при помощи отбора языкового материала, умения пользоваться вариативными формами. Данная компетенция является ключевым компонентом коммуникативной компетенции и подразумевает, что говорящий (пишущий) способен к общению и может реализовать любое высказывание, учитывая условия, при которых осуществляется акт говорения (слушания, письма), статус адресата, объект обсуждения и т. д.

С другой стороны, прагматическая компетенция – это выбор нужной формы, жанра речи, учёт функционально-стилевых разновидностей [39].

Итак, мы раскрыли сущность понятий, отмеченных на составленной нами схеме, и пояснили их взаимосвязь.

Необходимо отметить, что подход к изучению общения отечественными исследователями отличается от типичного для западной социальной психологии понимания коммуникативного процесса как внешнего поведения, характеризуемого с формально-количественной точки зрения (бихевиористский подход). Понимание общения как деятельности выдвигает для исследователя на передний план содержательную сторону и ставит в центр внимания анализ его потребностно-мотивационных аспектов, в то время как сторонники бихевиоризма, в частности Б. Ф. Скиннер, отвергают понятия скрытых психических процессов, таких, как мотивы, цели, чувства, бессознательные тенденции, утверждая, что поведение человека, в том числе и вербальное, детерминировано только окружающей средой (влияние стимулов и последствий).

В перспективе бихевиоризма речь определена как «вербальное поведение», которому человека можно обучить. В процессе социализации человек применяет вербальное поведение для эффективного общения и взаимодействия с другими членами общества. Согласно теории Б. Ф. Скиннера, вербальное поведение состоит из различных функциональных единиц. Они представляют собой речевые реакции, которые могут происходить вследствие различных причин и усиливаться разного вида стимулами. Также данные функциональные единицы могут различаться по форме. Каждая речевая конструкция рассматривается на основе её функции, в качестве которой может быть просьба, комментарий, ответ на вопрос или копирование текста.

В своей книге «Вербальное поведение» Скиннер описал шесть основных типов вербальных действий.

1. Манд – это вид вербального действия, происходящий вследствие влияния мотивационных переменных. Манд-реакции могут быть вызваны нуждой в каком-либо стимуле либо воздействием негативного стимула. Манд-реакции, выполняющие функцию обращения с просьбой, происходят вследствие появления побуждающих условий и усиливаются получением значимого желаемого стимула.

2. Такт – это вербальное действие, находящееся под влиянием невербальных стимулов в окружающей среде. Данную реакцию могут вызывать как явные происходящие события, так и скрытые стимулы. Комментарии о происходящих событиях, являющихся такт-реакциями, формируются посредством неспецифических социальных последствий.

3. Эхо – это вид вербального действия, в точности повторяющий вербальный стимул другого человека. Эхо-реакция должна полностью соответствовать форме и виду вербального стимула, то есть если вербальный стимул – это произнесенное слово, то эхо-реакцией будет его повторение, если это написанный текст – его копирование, а если это жест – его повторение.

4. Интравербальное действие. Данный вид вербальных реакций происходит вследствие вербальных стимулов, но не соответствует им в точности. Он является основой диалога, а также перевода слов с другого языка.

5. Текстуальное действие – это чтение текста. Б. Ф. Скиннер указал, что данное вербальное действие может происходить вне связи с пониманием прочитанного.

6. Транскрипция – вид вербальных действий, заключающийся в написании услышанных вербальных стимулов. Кроме того, транскрипция включает печатание по буквам (на клавиатуре компьютера),

набирание слова по буквам (например, из букв на магнитах) или произнесение слова по буквам.

Помимо данных типов вербальных действий Б. Ф. Скиннер определил роль слушателя. Данная роль не заключается лишь в восприятии речи (рецептивной), а включает дополнительные аспекты, такие как: умение смотреть на говорящего, кивать, быстро реагировать на его вопросы и отвечать, быстро отзываться на его просьбы и предоставлять ему то, что необходимо – предметы или информацию, а также реагировать эмоционально – улыбаться, грустить, сопереживать [63].

Некоторые термины Б. Ф. Скиннера сопоставимы с понятиями А. В. Хаустова. Так, "манд" соответствует навыкам выражения просьбы/требования, а «такт» - навыкам комментирования и сообщения информации.

В своём исследовании мы опираемся на обе точки зрения относительно структуры коммуникативной деятельности и в диагностической и коррекционной работе используем приёмы как сторонников бихевиоризма, так и отечественных исследователей.

Итак, коммуникативные навыки – это структурный компонент коммуникативной деятельности, представляющий собой выполнение операций и действий общения, доведённое до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения.

1.2 Формирование коммуникативных навыков в онтогенезе

Формирование коммуникативных навыков происходит постепенно в течение всего речевого онтогенеза ребёнка, базируясь на умениях, приобретаемых им на каждом этапе и совершенствуясь с каждым годом. Рассмотрим ключевые для каждой категории навыков этапы онтогенеза.

Навыки выражения просьбы/требования.

Потребность в общении возникает у ребёнка в первые два месяца жизни по причине его витальных нужд и тяге к новым впечатлениям [15]. Первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию и имеющей функцию требования, является крик. Вскоре после рождения он приобретает различную обертональную окраску в зависимости от состояния ребёнка (голод, мокрые пелёнки, боль и т.п.). К 2-3 месяцам крик уже значительно интонационно обогащается, сопровождается некоординированными движениями рук и ног. С этого возраста ребёнок начинает реагировать криком на прекращение общения с ним, удаление ярких предметов из поля зрения, перевозбуждение и т.п. [7].

К концу первого года жизни у ребёнка появляются первые слова. Речевая активность ребёнка в этом возрасте тесно связана с предметно-практической деятельностью ребёнка и существенно зависит от эмоционального участия взрослого в общении. Ребёнок, как правило, сопровождает произнесение слов жестами и мимикой. [22].

К концу второго года жизни формируется элементарная фразовая речь, включающая в себя 2-3 слова, выражающие требования. В 1 г. 4 мес. в речи ребёнка появляются глаголы, с помощью которых он выражает свои желания. К двум годам основным средством общения со взрослыми становится речь, в то время как язык жестов и мимики начинает играть меньшую роль.

На третьем году жизни потребность ребёнка в общении резко усиливается. В этом возрасте стремительно увеличивается объём общеупотребительных слов, постепенно формируется умение правильного грамматического построения предложения, что необходимо для правильного выражения просьбы.

Начиная с четырех лет жизни фразовая речь ребенка усложняется: увеличивается количество слов в предложении, усложняется их структура. Развивается связная речь. Просьбы становятся вежливыми.

К пяти годам ребёнок полностью усваивает обиходный словарь, начинает овладевать контекстной речью. Активный словарь содержит большое количество слов, сложных по лексико-логической и фонетической характеристикам. Высказывания ребёнка содержат фразы, которые требуют согласования большой группы слов. Формирование речи ребёнка в лексико-грамматическом плане заканчивается примерно к шести годам.

К седьмому году жизни ребенок владеет словами, обозначающими отвлеченные понятия, словами с переносным значением. В этом возрасте дети полностью овладевают разговорно-бытовым стилем речи [7]. Обогащение словарного запаса, совершенствование грамматического строя и связной речи способствуют расширению репертуара просьб и требований.

Навыки социальной ответной реакции.

Основой данного навыка является понимание речи, т.е. способность распознавать звуки родной речи и анализировать полученную информацию, формирование самосознания, а также усвоение правил поведения в социуме.

Развитие понимания речи окружающих по своим срокам и темпам опережает формирование устной речи. Уже в 7-8 месяцев дети начинают демонстрировать адекватную реакцию на слова и фразы, сопровождающиеся соответствующими жестами и мимикой. К 2 годам дети различают все тонкости родной речи, понимают и реагируют на слова, которые отличаются одной фонемой («мишка-миска»). От 3 до 7 лет у ребёнка все более развивается навык слухового контроля за своим произношением, умение исправлять его в некоторых случаях.

К 4-5 годам в норме ребёнок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие.

Речевая активность ребёнка обычно резко возрастает между 2 и 3 годами. Расширяется круг его общения — он уже может общаться с помощью речи не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми, с детьми [21].

В возрасте примерно 6 мес. ребёнок научается реагировать на своё имя. С 8 мес. ребёнок даёт адекватные эмоциональные реакции в ответ на общение, с 11 мес. — машет рукой на прощание. В 15-16 мес. дети могут выразить согласие или несогласие, используя жест, звук или слово. Способность оценить поступок с точки зрения социальной нормы формируется у детей в возрасте 4-5 лет [18].

Навыки называния, комментирования и описания.

Данный навык зависит от уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи, онтогенез которых описан выше. Также с 4 лет у ребенка формируется регуляторная функция речи, что проявляется в оречевлении собственных игровых действий.

Навыки привлечения внимания и запроса информации.

Для формирования данного навыка важно установление контакта с собеседником и способность формулировать вопрос.

Уже в 9 мес. ребёнок легко вступает в контакт на эмоциональном, игровом, речевом уровнях. Примерно в 2,5 года в речи ребёнка появляются вопросы со словами «кто», «где», «куда»; в 3,5 г. — «когда», «что внутри», «почему», в 5 лет — разделительные вопросы («Мы пойдём гулять, да?»).

Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них.

В 10 мес. эмоциональное состояние ребёнка внешне отчётливо проявляется разнообразными мимическими, двигательными, голосовыми реакциями. В дошкольном возрасте в структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов, входят

сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже. Изменяется содержание аффектов — расширяется круг эмоций, присущих ребенку. В 5 лет ребёнок может словесно описать свои чувства.

Навыки социального поведения.

Уже в 1 г. 2 мес. у детей появляются сопереживание и утешение. Данные эмоции очень значимы, поскольку без них невозможны совместная деятельность и сложные формы общения детей [21].

В 4 года ребёнок использует вежливые просьбы, в 5-6 лет обращается к взрослым на «Вы» по имени и отчеству.

Диалоговые навыки.

В 5 мес. в ответ на обращённую к ребёнку речь он проявляет ответную голосовую активность. С семи месяцев жизни в голосе ребенка выделяется интонация, связанная с обращением, просьбой. С десяти месяцев появляются голосовые признаки настойчивости. На основе интонационного структурирования речи возникает возможность невербального общения взрослого и ребенка еще до того, как ребенок начинает овладевать речью. В 3,5 г. дети способны вести словесный диалог со взрослым.

Важным условием построения диалога является чтение невербальных сигналов. Они особенно ценны, поскольку используются спонтанно, бессознательно. Невербальное общение включает в себя несколько подсистем:

- 1) пространственная подсистема (межличностное пространство);
- 2) взгляд;

3) оптико-кинетическая подсистема, которая включает в себя внешний вид собеседника, мимику (выражение лица), пантомимику (позы и жесты);

4) паралингвистическая, или околоречевая, подсистема (вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр);

5) экстралингвистическая, или внеречевая, подсистема, к которой относятся темп речи, паузы, смех и т.д. [29].

В норме человек уже рождается с предпосылками к речевому общению. Мощную базу для развития речи создают слух и формирующаяся способность фиксировать взгляд на лице взрослого. Лицо и тело ребёнка изначально приспособлены для выражения первых, примитивных эмоций, сигнализирующих о его состоянии. Позже появляется жест «дотягивания и обладания», связанный с объектом, привлечшим внимание ребёнка. Этот момент является фундаментальным в становлении жестикуляции в целом: жест «дотягивания» вместе с мимикой и движением глаз впоследствии сокращается и превращается в указательный жест, который сохраняется на всю жизнь. Безусловный рефлекс ощупывания ближнего предмета со временем преобразуется в описательный жест, как бы повторяющий контуры представляемого объекта («круглый», «квадратный», «большой» и пр.). В 2-3 мес. формируется «комплекс оживления». Входящие в его состав двигательные и голосовые реакции становятся активной формой общения ребёнка со взрослым. Появляется улыбка, которая при правильном течении онтогенеза постепенно становятся инструментом общения, будучи направленной на получение ответной реакции. Таким образом, на протяжении первого года жизни рефлекторно-двигательные реакции - крик, хватательный рефлекс, поворот головы, направление взгляда и т. п. постепенно перерастают, по мнению Е. И. Исениной, в знаковые (протознаковые) средства общения, становятся компонентами первичной

«дословесной» системы коммуникаций. Основой протоязыковой системы являются жесты (их еще называют кинезнаками). Существует два типа кинезнаков, которые используются младенцами для передачи каких-либо желаний:

1. Знаки, изобретаемые ребёнком в процессе общения. Это изобразительные знаки, которые не имеют социально-фиксированной формы (указание, отталкивание и т. п.).

2. Паралингвистические жесты, составляющие часть речевого поведения, присущего именно данной культуре. Данные знаки появляются несколько позже и могут отличаться у различных народов.

Невербальные протознаки составляют основу речевой деятельности ребёнка первые два года его жизни. С появлением словесного языка они не исчезают вовсе, а уходят вглубь языкового сознания становящейся личности. Уйдя внутрь, протоязык образует базис для формирования особого языка интеллекта, который Н. И. Жинкин называл универсально-предметным кодом. Позже эта система будет совершенствоваться вместе с языком [15].

Формирование коммуникативных навыков происходит в процессе общения ребёнка со взрослым, при этом ведущее значение имеет общение с эмоционально близким взрослым. На основе исследований, посвящённых характеру общения ребёнка со взрослыми на протяжении детства, М. И. Лисина выделила 4 формы общения (Таблица 1).

Первая форма, характерная для младенчества – это ситуативно-личностное общение. Оно зависит от особенностей ситуативного взаимодействия ребёнка и взрослого и ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребёнка. Непосредственные эмоциональные контакты являются основным содержанием общения, поскольку главным объектом внимания ребёнка является взрослый.

Таблица 1

Развитие общения ребёнка со взрослыми

Возраст	Период	Форма общения	Потребность ребёнка, удовлетворяемая в общении
До 1 года	Младенческий возраст	Ситуативно-личностное общение	Потребность в доброжелательном внимании
1-3 года	Ранний возраст	Ситуативно-деловое общение	Потребность в сотрудничестве
3-5 лет	Младший и средний дошкольный возраст	Внеситуативно-познавательное общение	Потребность в уважении взрослого, познавательный мотив
4-6 лет	Средний и старший дошкольный возраст	Внеситуативно-личностное общение	Потребность во взаимопонимании и сопереживании

Второй формой является ситуативно-деловое общение, возникающее в процессе совместной деятельности. Постепенно ведущей становится предметно-манипулятивная деятельность, и у него появляется потребность в сотрудничестве, которая, вместе с потребностями в новых впечатлениях и активности, может быть реализована в совместных действиях со взрослым. Взрослый демонстрирует разные способы использования предметов, тем самым раскрывая перед ребенком те их качества, которые тот затрудняется обнаружить самостоятельно.

Далее следует внеситуативно-познавательное общение, которое побуждается познавательными мотивами. По мере формирования у ребёнка наглядно-образного мышления он начинает задавать вопросы, выходящие за рамки наглядных ситуаций, с целью получения информации об устройстве мира. В этот период взрослый является для ребёнка главным источником знаний.

В середине или конце дошкольного возраста возникает четвёртая форма общения – внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится для ребёнка высшим авторитетом, чьи требования и просьбы необходимо выполнять. В случае, если данная форма общения не сложится к 6-7 годам, ребенок будет психологически не готов к школьному обучению [21].

Рассмотрев общение и коммуникативные навыки в онтогенетическом аспекте, нам представляется возможным соотнести формы общения с началом формирования определённых коммуникативных навыков. Данное соотношение представлено в Таблице 2.

Таблица 2

Соотношение форм общения и основных компонентов речевого развития с началом формирования определённых коммуникативных НАВЫКОВ

Возраст	Форма общения	Коммуникативные навыки (начало формирования)
До 1 года	Ситуативно-личностное общение	Навыки выражения просьбы/требования. Навыки социальной ответной реакции. Навыки называния, комментирования и описания. Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них
1-3 года	Ситуативно-деловое общение	Навыки привлечения внимания и запроса информации. Навыки социального поведения
3-5 лет	Внеситуативно-познавательное общение	Диалоговые навыки
4-6 лет	Внеситуативно-личностное общение	

Таким образом, мы видим, что формирование коммуникативных навыков начинается ещё в младенчестве. Для овладения определёнными

коммуникативными навыками ребёнку необходимы умения, приобретаемые постепенно на разных этапах речевого развития. В свою очередь, данные умения и навыки определяют формы общения ребёнка со взрослыми, т.е. уровень развития социальной функции речи. Процесс формирования и совершенствования коммуникативных навыков идёт на протяжении всего индивидуального речевого развития.

1.3 Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом

Согласно определению К. С. Лебединской, аутизм является недостаточно ясной патологией центральной нервной системы генетического или экзогенного происхождения, при которой затруднено формирование эмоциональных контактов ребёнка с внешним миром, что искажает ход всего его психического развития и грубо препятствует социальной адаптации.

"Руководство по диагностике и статистике психических расстройств" пятого пересмотра (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-V), разработанное и опубликованное Американской Психиатрической Ассоциацией (American Psychiatric Association) 18 мая 2013 года, объединяет нижеследующие 4 расстройства из предыдущего издания (DSM-IV) в одно — расстройство аутистического спектра:

- аутизм (аутистическое расстройство);
- синдром Аспергера;
- детское дезинтегративное расстройство;
- первазивное нарушение развития без дополнительных уточнений.

В соответствии с данной информацией мы используем термины «аутизм» и «РАС» в нашей работе как синонимичные понятия.

L Wing (1976) определила триаду проблем, характерных для детей с аутизмом:

- нарушение социального развития,
- нарушения вербальной и невербальной коммуникации,
- стереотипность в поведении, интересах, занятиях [36].

Эта триада остается основой для всех современных систем диагностики детского аутизма, представленных в отечественных и зарубежных 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 [38].

Таким образом, в развитии детей с расстройствами аутистического спектра присутствует ряд факторов, влияющих на процесс формирования коммуникативных навыков.

Трудности в развитии коммуникативной сферы детей данной нозологии заключаются в том, что, как показывают исследования ученых (Е. Р. Баенская, В. М. Башина, Ю. В. Бессмертная, О. Б. Богдашина, Л. Каннер, С. Ю. Коноплястая, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, Т. И. Морозова, С. С. Морозова, О. С. Никольская, М. В. Рождественская, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, А. В. Хаустов, М. К. Шеремет, Д. И. Шульженко и др.), ребенок с аутизмом испытывает специфические трудности в понимании самой ситуации общения и умении адекватно использовать имеющиеся у него коммуникативные навыки.

Рассмотрим особенности формирования данных навыков более подробно.

Навыки просьбы или требования, комментирования, запроса и сообщения информации, привлечения внимания могут полностью отсутствовать в связи с отсутствием мотивации общения со взрослыми и несформированностью экспрессивной речи (от наличия отдельных слов, слогов, вокальных реакций до полного отсутствия речи). Вместо обращения к взрослому ребёнок может брать его за руку и подводить его к желаемому предмету, т.е. пользоваться рукой взрослого для своих целей, при этом не желая взаимодействия со взрослым. Коммуникативные навыки нейротипичных детей развиваются в процессе взаимодействия с окружающими, в том числе в процессе игры, в то время как дети с аутизмом чаще всего не проявляют интереса к играм других детей, играм, основанным на взаимодействии с окружающими, попытки взрослого включиться в игру ребёнка могут восприниматься им негативно.

Ребёнок с аутизмом может выражать свои желания и потребности, эмоции и чувства косвенно через необычное или проблемное поведение (крик, агрессия и т.п.), и в таком случае значение этого поведения понимают зачастую только близкие люди. В ряде случаев дети с расстройствами аутистического спектра противятся тому, чтобы их брали на руки, обнимали, целовали взрослые, чаще всего это связано с особенностями кинестетических ощущений ребёнка, эти действия могут вызывать у него неприятные реакции. Данная особенность препятствует выражению привязанности ребёнка к кому-либо посредством движений. Также у таких детей может быть нарушено 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 подозревать, что они испытывают какую-то эмоцию, но не могут распознать, какую именно. По данным учёных, алекситимия есть примерно у 10% населения в целом и примерно у 50% людей с аутизмом

[12]. Таким образом, у половины детей с аутизмом навык выражения эмоций и чувств может быть не сформирован именно вследствие трудностей с распознаванием эмоций. Данные наблюдений показывают, что дети с расстройствами аутистического спектра способны сопереживать, но не всегда могут выразить свою эмпатию из-за несформированности вербальных и невербальных средств коммуникации. Также таким детям необходимо больше времени, чем их нейротипичным 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, даже если они обращаются к нему. Таким образом, чаще всего изначально навык социальной ответной реакции отсутствует.

Также у детей с аутизмом присутствует эхολалия. В отличие от эхολалии, проявляющейся у детей в норме и помогающей им осваивать родной язык, у детей с аутизмом она может полностью замещать обращённую речь, поскольку они «зацикливаются» на одних и тех же фразах, не связанных с ситуацией общения. Это мешает пониманию их высказываний и тем самым препятствует формированию навыка вербального диалога. Но необходимо отметить, что в случае организации коррекционной работы с ребёнком наличие эхολалии является опорным умением, на основе которого можно формировать коммуникативные навыки. Также построению диалога препятствует тот факт, что дети с аутизмом часто говорят о себе во 2 или 3 лице, что затрудняет понимание информации собеседником.

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.

В большинстве случаев, когда ребенок с аутизмом пытается слушать, что говорит взрослый, требование посмотреть в глаза вызывает у него 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 всего смотрят на рот, а не на глаза, поскольку так им проще разобрать, что говорит другой человек.

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

3. По некоторым данным взрослые люди с аутизмом утверждают, что они страдают от слишком интенсивной стимуляции, когда смотрят прямо в глаза другому человеку. Взгляд в глаза воспринимается ими как пугающий и смущающий.

Таким образом, когда взрослый заставляет ребёнка смотреть прямо в глаза, ребёнок начинает испытывать перегрузку и отвлекается от адресованной ему речи [31].

Также у детей с аутизмом наблюдаются 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 осознают, что стоят слишком близко к собеседнику и более склонны вторгаться в личное пространство по сравнению с их типично развивающимися сверстниками. Такие дети гораздо чаще прикасаются к другим людям необычным образом, проходят между двумя людьми, когда те разговаривают, не осознают, когда говорят слишком громко или шумят [43].

Итак, речевой онтогенез 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.

1.4 Урочная деятельность в контексте психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом

На основе данных, описанных в предыдущих параграфах, мы сделали вывод о том, что нарушения формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом являются одной из главных проблем в их адаптации к образовательному процессу и жизни в социуме. Из этого следует, что работе по формированию данных навыков должно уделяться максимальное количество времени, и в рамках образовательной организации она должна осуществляться не только на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях, но и в процессе урочной деятельности.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования основная образовательная программа реализуется через организацию урочной и внеурочной деятельности в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами [45]. По целям, задачам и содержанию обучения образовательная деятельность делится на учебную и

внеучебную. Учебная деятельность по форме организации подразделяется на:

- урочную – учебные занятия в рамках учебного плана по предметным областям, организуемые в классно-урочной форме;

- внеурочную – учебные занятия в формах, отличных от классно-урочной [45].

Следует отметить, что к атрибутам классно-урочной формы, разработанной чешским педагогом-гуманистом Яном Амосом Коменским, относятся перемены. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в процессе урочной деятельности подразумевает осуществление сопровождения на уроках и переменах.

М. Р. Битянова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях школьного взаимодействия с ориентацией на зону его ближайшего развития [8, 27].

Э. М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребёнку, технология, предназначенная для оказания помощи на определённом этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [1].

Е. И. Казаковой разработана отечественная концепция сопровождения в контексте образовательных технологий. Термином «сопровождение» она обозначает метод, который обеспечивает создание условий принятия субъектом решений в сложных ситуациях жизненного выбора [60]. Под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство следующих функций:

- 1) диагностика проблемы;
- 2) информация о сущности проблемы и вариантах её решения;
- 3) консультация, разработка плана решения проблемы;
- 4) первичная помощь в процессе реализации плана решения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом подразумевает под собой:

- диагностику уровня сформированности коммуникативных навыков;
- составление плана коррекционной работы по формированию данных навыков с учётом зоны ближайшего развития ребёнка;
- осуществление коррекционной работы с использованием приёмов по формированию коммуникативных навыков в естественных и специально созданных ситуациях;
- сбор данных о динамике процесса формирования коммуникативных навыков;
- анализ эффективности коррекционной работы, её совершенствование;
- составление рекомендаций для всех участников образовательного процесса данного ребёнка.

Поскольку психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных навыков в процессе урочной деятельности требует осуществления индивидуальной работы с ребёнком на уроках и переменах, а учитель, ввиду большого объёма педагогической нагрузки, не всегда может выделить время на такую работу, а также учитывая поведенческие, коммуникативные и другие особенности детей с аутизмом, целесообразно говорить об осуществлении данного сопровождения с помощью тьютора.

Согласно профессиональному стандарту «Специалист в области воспитания», в котором описана характеристика обобщённой трудовой

функции «Тьюторское сопровождение обучающихся», тьютор – это специалист, осуществляющий следующие функции:

1) педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;

2) организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;

3) организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов.

Таким образом, тьютор может оказать помощь учителю в осуществлении психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных навыков посредством организации особой образовательной среды, помощи в подборе методического материала и постоянного педагогического сопровождения ребёнка на уроках и переменах.

Итак, под психолого-педагогическим сопровождением формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности мы понимаем осуществление учителем и (при наличии данной возможности) тьютором диагностической и коррекционной работы по формированию данных навыков во время уроков и перемен.

Выводы по первой главе

Итак, мы рассмотрели опорные теоретические понятия исследования: «коммуникация», «социализация», «социальное взаимодействие», «общение», «коммуникативная деятельность»,

«коммуникативная компетенция», и установили их взаимосвязь. На основе анализа литературы мы определили, что овладение коммуникативными навыками подразумевает выполнение операций и действий общения, доведённое до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения. Опираясь на исследования отечественных и зарубежных учёных, мы указали основные области коммуникативных навыков и описали их формирование в онтогенезе типично развивающихся детей.

Описывая особенности формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом, мы отметили, что для них характерны нарушения в трёх сферах: социализация, коммуникация, поведение. Данные сферы соотносятся с ключевыми понятиями, рассмотренными нами ранее, что подтверждает необходимость включения работы по формированию коммуникативных навыков у данной категории детей в общий образовательный процесс. Поэтому мы рассмотрели формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом в контексте психолого-педагогического сопровождения в процессе урочной деятельности и установили, что оно может осуществляться учителем и тьютором посредством диагностической и коррекционной работы во время уроков и перемен.

Глава II. Формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности

2.1 Состояние коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с аутизмом

В настоящий момент в зарубежной литературе описаны методики диагностики общего развития ребёнка, в составе которых есть блоки оценки состояния коммуникативных навыков: методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) Дж. Партингтона и М. Сандберга; программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства (VB-MAPP), разработанная на основе работы Б. Ф. Скиннера «Вербальное поведение». Также существуют методики оценки уровня вербальных коммуникативных навыков аутичного ребёнка: The Rossetti Infant-Toddler Language Scale (L. Rossetti, 1990), Functional Communication Profile (L. Kleiman, 1994), Test of Pragmatic Language (D. Phelps-Terasaki и T. Phelps-Gunn, 1992), Test of Language Competence-Expanded Edition (TLC-Expanded; E.H. Wiig и E. Secord, 1989), Test of Problem Solving (L. Bowers, R. Huisinigh, M. Barrett, J. Orman и C. LoGiudice, 1994), Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children (L. R. Watson, C. Lord, B. Schaffer, E. Schopler, 1989), Assessment of Social and Communication Skills for Children with Autism (K. A. Quill, K. Norton Bracken, M. E. Fair, 2000) и др. Применение данных методик осложнено тем, что не все из них переведены на русский язык и находятся в широком доступе, и адаптация их к социокультурным особенностям и тонкостям языка нашей страны представляет затруднения.

В отечественной литературе описаны отдельные методы и приёмы изучения и развития речи у детей с аутизмом (О. С. Никольская,

Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, В. М. Башина, Л. Г. Нуриева, Т. И. Морозова и др.), но в настоящее время разработано очень малое количество методик, направленных на изучение именно коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра. Наиболее удобным и современным инструментом для оценки состояния коммуникативных навыков детей с аутизмом является методика А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра». Данная методика разработана на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) и ориентирована на детей дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих минимальным уровнем экспрессивной речи; представлена в форме опросника. В ходе подготовки к проведению констатирующего этапа исследования мы адаптировали данный инструмент оценки коммуникативных навыков в соответствии с целью и задачами нашей работы: сделали единую колонку для выставления баллов, переформулировали названия некоторых навыков, суммарную балльную оценку сделали в соответствии с максимально возможным количеством баллов, ввели оценку уровня сформированности коммуникативных навыков по областям и общего уровня в процентном выражении.

Опросник представляет собой таблицу из 3 колонок. В первой колонке перечислены коммуникативные навыки, которые должны быть сформированы у ребёнка. Данные навыки разделены на несколько блоков:

- навыки просьбы;
- 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.

Во второй колонке выставляется балльная оценка уровня сформированности навыка. Шкала оценки следующая:

0 – навык не сформирован (ребёнок никогда не использует данный навык);

1 – навык сформирован частично (ребёнок иногда использует данный навык при определённых условиях или использует его с подсказкой);

2 – навык сформирован полностью (ребёнок использует данный навык в разных условиях без подсказки).

После оценки каждого навыка указывается сумма баллов по каждому блоку навыков в сопоставлении с максимально возможной суммой баллов, оценивается уровень сформированности навыков данного блока в процентном выражении. В конце опросника указывается общая сумма баллов по всем блокам в сопоставлении с максимально возможной суммой баллов, оценивается общий уровень сформированности коммуникативных навыков в процентном выражении.

В третьей колонке фиксируются примечания по использованию ребёнком данного навыка.

Таким образом, таблица для заполнения данных выглядит следующим образом:

Таблица 3

Адаптированный опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
Навыки просьбы			
1	Просьба о повторе понравившегося действия		
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)		

	(«Кто ...?»)		
25	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)		
26	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»		
27	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)		
28	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)		
Сумма баллов / Максимальная сумма		/14	Уровень сформированности навыков %
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
29	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)		
30	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)		
31	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)		
32	Выражение гнева, сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)		
33	Сообщение о боли («Больно», «болит»)		
34	Сообщение об усталости («Устал»)		
35	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)		
Сумма баллов / Максимальная сумма		/14	Уровень сформированности навыков %
Навыки социального поведения			
36	Просьба о повторении социальной игры		
37	Просьба поиграть вместе		
38	Выражение вежливости		
39	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком		
40	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)		
41	Оказывает помощь, когда попросят		
42	Умеет утешить другого человека		

Сумма баллов / Максимальная сумма		/14	Уровень сформированности навыков %
Диалоговые навыки			
43	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени		
44	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы		
45	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы		
46	Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником		
47	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником		
48	Умеет поддержать диалог на определенную тему		
49	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях		
50	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)		
Сумма баллов / Максимальная сумма		/16	Уровень сформированности навыков %
<i>Общая сумма баллов</i>		<i>48/100</i>	<i>Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 48%</i>

На базе МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска» было проведено обследование 3 детей с заключением ПМПК «РАС; тотальное недоразвитие лёгкой степени» в возрасте 10-11 лет. Согласно классификации О. С. Никольской, выделяющей 4 основные модели поведения детей с аутизмом (представлена в Приложении 5), 1го и 2го ребёнка (Максим Р., Саша Ф.) можно условно отнести ко 2 группе, 3го ребёнка (Толя У.) – к 4 группе. Опросники были заполнены на основе наблюдения за детьми во время их нахождения в школе, бесед со специалистами, работающими с детьми, и родителями. В целях сохранения

конфиденциальности имена детей заменены на вымышленные. Протоколы обследования представлены в Приложении 1.

Анализ результатов обследования представлен на Рисунках 1, 2, 3.



Рис. 1. Уровень сформированности коммуникативных навыков Максима Р.

По результатам обследования у Максима Р. ниже всего уровень сформированности навыков привлечения внимания и запроса информации (7%), также на низком уровне навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них (21%) и диалоговые навыки (31%). Остальные навыки сформированы не в полной мере.

При использовании навыков просьбы были отмечены следующие особенности: в целях просьбы о повторении понравившегося действия ребёнок произносит «ещё хочешь» или называет действие, не формулируя полную и правильную фразу. При выборе одного из двух мотивационных предметов ребёнок может назвать сначала один, потом сразу же другой, и при предъявлении ему одного из предметов начать проявлять нежелательное поведение. Просьбы о предмете или игрушке связаны в основном только с тем, что находится в поле зрения ребёнка. Часто

ребёнок пытается что-то взять или сделать самостоятельно, не прибегая к просьбе.

Характеристика особенностей навыков социальной ответной реакции: с целью отказа от предложенного предмета или деятельности часто использует нежелательное поведение, допускает ошибки при ответах на вопросы о себе, редко использует приветствие без подсказки.

В ходе применения навыков называния, комментирования и описания отмечено следующее: ребёнок комментирует редко и только особо интересующие его события, затрудняется в употреблении притяжательных местоимений по отношению к себе, говорит о себе во 2 или 3 лице.

Навыки привлечения внимания и запроса информации самостоятельно не применяются, некоторые могут использоваться только с подсказкой.

Оценка навыков выражения эмоций, чувств и сообщения о них показала, что ребёнок понимает такие эмоции и чувства, как радость, грусть, боль, но затрудняется в применении этих слов в отношении себя. Вместо социально приемлемого выражения страха, гнева ребёнок прибегает к нежелательному поведению, он не может выразить состояние усталости.

Среди навыков социального поведения отсутствует навык просьбы поиграть вместе, остальные навыки используются самостоятельно или с подсказкой. Самостоятельно умеет выражать чувство привязанности к человеку и оказывать помощь по просьбе.

Ни один диалоговый навык не применяется ребёнком самостоятельно, для таких навыков, как «Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы», «Умеет поддержать диалог, делась информацией с собеседником», «Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях» необходимо специально организованное индивидуальное обучение.

Большинство операций, составляющих основу навыков, выполняет с частичной или полной подсказкой.

Таким образом, в работе по формированию коммуникативных навыков приоритетными будут являться следующие направления: «Формирование навыков привлечения внимания и запроса информации»; «Формирование навыков выражения эмоций, чувств и сообщения о них» (условно низкий уровень сложности навыков).



Рис. 2. Уровень сформированности коммуникативных навыков Саши Ф.

Анализ результатов обследования показал, что у Саши Ф. ниже всего уровень сформированности навыков привлечения внимания и запроса информации (7%), на низком уровне находятся и навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них (21%), диалоговые навыки (31%) и навыки социального поведения (43%). Навыки из других областей также сформированы недостаточно.

Используя навыки просьбы, ребёнок иногда выкрикивает отдельные слова вместо формулировки полного предложения спокойным тоном. Просьбы о предмете или игрушке связаны в основном только с тем, что

находится в поле зрения ребёнка. Часто ребёнок пытается что-то взять или сделать самостоятельно, не прибегая к просьбе.

При использовании навыков социальной ответной реакции с целью отказа от предложенного предмета или деятельности часто использует нежелательное поведение, допускает ошибки при ответах на вопросы о себе, редко использует приветствие без подсказки.

В применении навыков называния, комментирования, описания выявлены следующие трудности: наименование предметов осложнено ввиду недостаточного уровня словарного запаса; комментирование неожиданных событий, определение принадлежности собственных предметов отсутствует.

Навыки привлечения внимания и запроса информации самостоятельно не применяются, некоторые могут использоваться только с подсказкой.

Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них практически не применяются. Ребёнок способен невербально выразить радость, показать место, где болит. С целью выражения усталости, гнева использует нежелательное поведение.

Среди навыков социального поведения не сформированы такие, как «Просьба поиграть вместе», «Умеет поделиться чем-либо с другим человеком», «Умеет утешить другого человека». Умеет выражать чувство привязанности к человеку и оказывать помощь по просьбе.

Диалоговые навыки используются только с подсказкой или полностью отсутствуют. Для таких навыков, как «Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы», «Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником», «Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях» необходимо специально организованное индивидуальное обучение.

Большинство операций, составляющих основу навыков, выполняет с частичной или полной подсказкой.

Приоритетные направления в работе по формированию коммуникативных навыков следующие: «Формирование навыков привлечения внимания и запроса информации»; «Формирование навыков выражения эмоций, чувств и сообщения о них» (условно низкий уровень сложности навыков).



Рис. 3. Уровень сформированности коммуникативных навыков Толи У.

Высокие показатели уровня сформированности навыков выявлены у Толи У. Навыки социальной ответной реакции и навыки привлечения внимания и запроса информации сформированы полностью, показатели по остальным областям навыков выше 85%.

Ребёнок иногда пытается выполнить мотивационную деятельность самостоятельно, не прибегая к просьбе, остальные навыки просьбы сформированы.

Среди навыков называния, комментирования и описания затруднение вызывает описание прошедших и будущих событий.

Для выражения грусти не всегда использует вербальные средства, в целях выражения гнева, помимо словесных средств, прибегает к нежелательному поведению.

В рамках навыков социального поведения подсказка требуется для осуществления просьбы поиграть вместе и выражения вежливости.

Нуждается в подсказке при использовании таких диалоговых навыков, как «Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени» и «Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы».

Большинство навыков применяет самостоятельно.

Определены приоритетные направления работы: «Формирование навыков социального поведения», «Формирование диалоговых навыков» (условно высокий уровень сложности навыков).

Сопоставив результаты общих оценок уровня сформированности коммуникативных навыков, мы представили их в виде следующего графика (Рисунок 4).

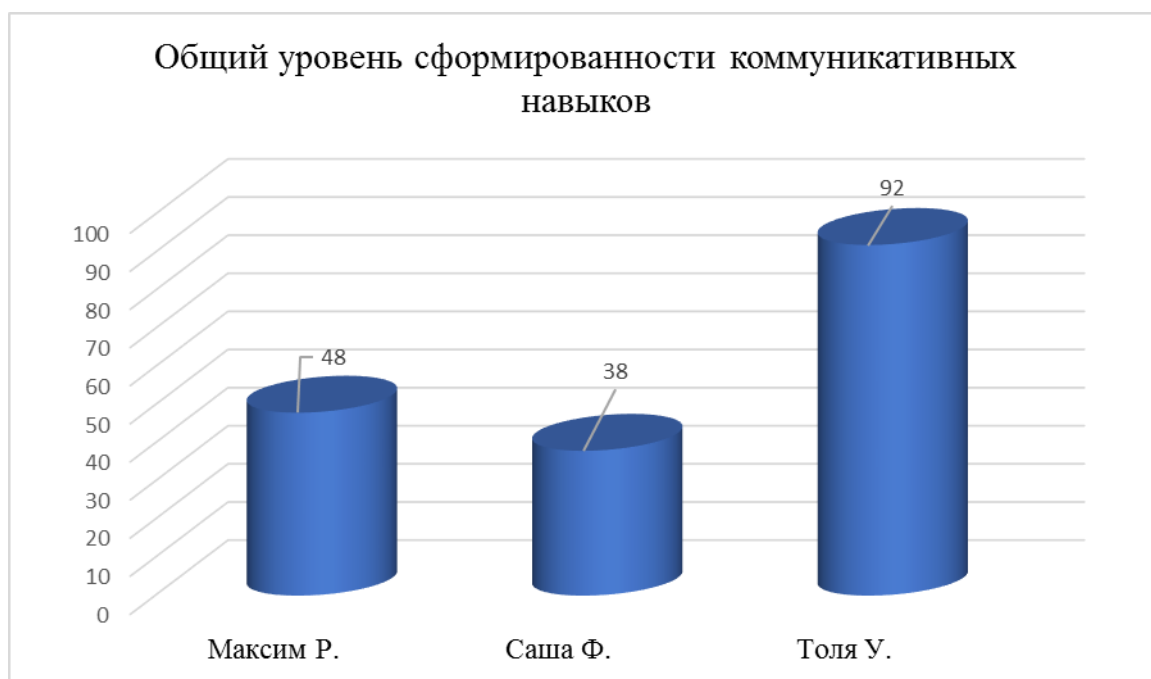


Рис. 4. Сравнение общих оценок уровня сформированности коммуникативных навыков

На графике мы видим, что у 2 обследуемых общий уровень сформированности коммуникативных навыков меньше 50%, у 1

обследуемого – выше 90%. Данные результаты демонстрируют спектральный характер аутистических расстройств: у детей одного возраста, с одинаковыми диагнозами показатели по одному блоку навыков могут отличаться в 2 раза.

В то же время, мы отмечаем общие особенности формирования у всех детей, особенно в пределах одной группы по классификации О.С. Никольской. Сравнительная характеристика сформированности каждого блока навыков в процентном выражении представлена в Таблице 4.

Таблица 4

Сравнительная характеристика сформированности каждого блока навыков в процентном выражении

	Максим Р.	Саша Ф.	Толя У.
Навыки просьбы	75%	50%	92%
Навыки социальной ответной реакции	70%	70%	100%
Навыки называния, комментирования и описания	75%	50%	90%
Навыки привлечения внимания и запроса информации	7%	7%	100%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них	21%	21%	93%
Навыки социального поведения	57%	43%	86%
Диалоговые навыки	31%	31%	88%

Все обследуемые дети испытывают те или иные затруднения в следующих блоках навыков:

- навыки просьбы;
- навыки называния, комментирования и описания;
- навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них;
- навыки социального поведения;
- диалоговые навыки.

У всех обследуемых не сформированы или сформированы частично навыки: «Просьба о выполнении мотивационной деятельности», «Описание прошедших событий», «Описание будущих событий», «Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)), «Выражение гнева, сообщение о гнев («сердитый», «сердится»)), «Просьба поиграть вместе», «Выражение вежливости», «Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени», «Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы».

Дети из одной группы классификации по некоторым блокам коммуникативных навыков и отдельным навыкам имеют одинаковые показатели уровня сформированности.

Таким образом, состояние коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с аутизмом может находиться на разных уровнях, но в то же время иметь общие черты, особенно среди детей условно одинакового уровня общего развития. Опираясь на данные о сформированности конкретных блоков и отдельных навыков, мы имеем возможность определить направления коррекционной работы и их последовательность.

2.2 Реализация модели формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности

Согласно приказу Минобрнауки № 1015 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», для успешной адаптации учащихся с РАС на групповых занятиях помимо учителя присутствует тьютор. Учитывая особенности детей с аутизмом, правильно организованное тьюторское сопровождение является эффективным средством для осуществления качественного обучения таких детей. В настоящее время тьюторство как часть психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является актуальным, развивающимся направлением. Опираясь на данные факты, мы считаем необходимым составить модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности с учётом наличия тьюторского сопровождения. Структура данной модели представлена ниже: на Рисунке 5 представлена общая схема модели, в Таблице 5 детально описаны этапы модели формирования коммуникативных навыков.



Рис. 5. Модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности

Таблица 5. Этапы модели формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности

ЭТАПЫ МОДЕЛИ									
№ п/п	Название этапа	Примерные сроки этапа	Задачи этапа	Методы	Тьютор	Участники и их задачи			Результаты этапа
						Учитель класса	Родители	Другие педагоги	
1	Входная диагностика уровня коммуникативных навыков	2-3 недели сентября	Оценить уровень сформированности коммуникативных навыков учащегося; определить приоритетные направления коррекционной работы	Наблюдение; беседа; педагогический эксперимент	Организация наблюдения и педагогических экспериментов; проведение бесед с учителями, родителями, специалистами службы сопровождения; заполнение протокола обследования; анализ результатов; определение приоритетных направлений коррекционной работы	Участие в педагогических экспериментах, предоставление информации о ребёнке			Оценка сформированности коммуникативных навыков (по каждому блоку в отдельности и общая) в виде таблицы и графика; описание приоритетных направлений работы
2	Определение содержания коррекционной работы	3-4 недели сентября	Подобрать приёмы формирования коммуникативных навыков в соответствии с приоритетными направлениями коррекционной	Анализ литературы и документации; моделирование; беседа	Подбор приёмов формирования коммуникативных навыков; определение цели, условий, средств использования каждого приёма, указание степени	Знакомство со своими задачами и алгоритмом действий			Программа по формированию коммуникативных навыков, включающая в себя перечень приоритетных направлений и отдельных

			работы; определить цель, условия, средства использования каждого приёма, указать степень подсказки и уровень генерализации навыка, участников процесса; ознакомить участников образовательного процесса с их задачами и алгоритмом действий		подсказки и уровня генерализации навыка, участников процесса; ознакомление участников образовательного процесса с их задачами и алгоритмом действий		навыков, перечень приёмов по формированию коммуникативных навыков с подробной характеристикой их использования; понимание каждым участником образовательного процесса своих задач и алгоритма действий
3	Осущест вление коррекци онной работы	Октябрь - апрель	Реализовать программу по формированию коммуникативных навыков; анализировать программу с целью совершенствовани я	Педагогический эксперимент; наблюдение; беседа; игровые методы; бихевиористские методы	Реализация программы по формированию коммуникативных навыков, текущий анализ коррекционной работы; внесение необходимых изменений в программу	Реализация программы по формированию коммуникативных навыков; внесение предложений по совершенствовани ю программы	Программа по формированию коммуникативных навыков реализована; в программу внесены необходимые изменения; текущий анализ эффективности коррекционной работы в виде отчёта

4	Контроль на диагности ка уровня коммуник ативных навыков	Май	Оценить уровень сформированность и коммуникативных навыков учащегося; осуществить анализ результатов диагностики; осуществить анализ эфективности коррекционной работы и при необходимости внести изменения; составить рекомендации по формированию коммуникативных навыков для родителей во время летних каникул; составить предварительный список приоритетных направлений коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков на следующий учебный год	Анализ документации и литературы; наблюдение; беседа; педагогический эксперимент	Организация наблюдения и педагогических экспериментов; проведение бесед с учителем, родителями, специалистами; заполнение протокола исследования; анализ результатов; анализ эфективности коррекционной работы и при необходимости внесение изменений; составление и передача рекомендаций по формированию коммуникативных навыков для родителей во время летних каникул; определение предварительного списка приоритетных направлений коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков на следующий учебный год	Анализ эфективности коррекционной работы и при необходимости внесение изменений; составление и передача рекомендаций по формированию коммуникативных навыков для родителей во время летних каникул; определение предварительного списка приоритетных направлений коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков на следующий учебный год	Ознакомление с рекомендациями по формированию коммуникативных навыков; анализ эфективности коррекционной работы; внесение предложений по совершенствованию программы	Анализ эфективности коррекционной работы; внесение предложений по совершенствованию программы	Внесение предложений по совершенствованию программы	Анализ контрольной диагностики в виде сравнительной характеристики (таблица, график); анализ эфективности коррекционной работы и предложение изменений в виде отчёта; рекомендации для родителей; предварительный список приоритетных направлений коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков на следующий учебный год
---	--	-----	--	--	--	--	--	--	---	--

Рассмотрим компоненты модели более подробно.

Цель разработанной нами модели – повысить уровень сформированности коммуникативных навыков.

Принципы модели:

- комплексного подхода – участие в коррекционной работе по формированию коммуникативных навыков принимают учитель класса, тьютор, учителя-предметники, специалисты службы сопровождения, родители, одноклассники ребёнка, т.е. все, с кем ребёнок взаимодействует в той или иной мере в процессе урочной деятельности;

- индивидуального подхода – программа коррекционной работы составляется с учётом индивидуальных особенностей ребёнка;

- дифференцированного подхода к обучению – выбор направлений, приёмов, методов работы осуществляется в соответствии с уровнем сформированности коммуникативных навыков ребёнка;

- наглядности – детям с аутизмом особенно необходима визуальная поддержка обучения, поскольку большинство из них испытывают затруднения в восприятии информации на слух;

- систематического обучения – одним из главных условий эффективности работы является постоянное повторение упражнений, закрепление навыков, использование их в различных ситуациях и с разными людьми, процесс коррекционной работы должен быть упорядочен и последователен;

- постепенного усложнения материала – развитие речевой коммуникации осуществляется последовательно, при этом коррекционные задачи постепенно усложняются, а степень подсказки уменьшается;

- связи речи с другими сторонами психического развития – учёт уровня развития других психических функций и их влияния на развитие речи с целью увеличения эффективности коррекционной работы [57].

Этапы представленной нами модели охарактеризованы по следующим параметрам:

- название этапа;
- примерные сроки реализации этапа;
- задачи этапа;
- методы, применяемые на данном этапе;
- участники коррекционной работы: тьютор, учитель класса, родители, другие педагоги (учителя-предметники, специалисты службы сопровождения), учащиеся (одноклассники ребёнка); их задачи в на данном этапе;
- результаты проведения работы на данном этапе.

Модель включает в себя 4 этапа:

1. Входная диагностика уровня коммуникативных навыков.

Примерные сроки реализации этапа: 2-3 неделя сентября.

Задачи этапа:

- оценить уровень сформированности коммуникативных навыков учащегося;
- определить приоритетные направления коррекционной работы.

Методы:

- наблюдение;
- беседа;
- педагогический эксперимент.

Задачи тьютора:

- организация наблюдения и педагогических экспериментов;
- проведение бесед с учителями, родителями, специалистами службы сопровождения;
- заполнение на основе этих данных протокола обследования (рекомендуется использовать опросник А. В. Хаустова «Оценка

коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»);

- анализ результатов;
- определение приоритетных направлений коррекционной работы (тех блоков коммуникативных навыков и отдельных навыков, по которым в первую очередь следует осуществлять работу).

Задачи учителей, родителей, специалистов службы сопровождения, учащихся:

- участие в педагогических экспериментах, организуемых тьютором;
- представление информации об особенностях коммуникации данного ребёнка.

Результаты этапа:

- оценка сформированности коммуникативных навыков (по каждому блоку в отдельности и общая) в виде таблицы и графика (примеры представлены в параграфе 2.1 и Приложении 1);
- описание приоритетных направлений работы по формированию коммуникативных навыков.

2. Определение содержания коррекционной работы.

Примерные сроки реализации этапа: 3-4 неделя сентября.

Задачи этапа:

- подобрать приёмы формирования коммуникативных навыков в соответствии с приоритетными направлениями коррекционной работы (рекомендуется использовать методику А. В. Хаустова «Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»; адаптированный нами перечень приёмов формирования коммуникативных навыков из данной программы представлен в Приложении 2; условное разделение навыков на 3 уровня сложности представлено в Приложении 6);

- определить цель, условия, средства использования каждого приёма, указать степень подсказки и уровень генерализации навыка, участников процесса (для определения степени подсказки и уровня генерализации навыка целесообразно использовать таблицу, представленную в Приложении 4);

- ознакомить участников образовательного процесса с их задачами и алгоритмом действий, обговорить детали взаимодействия между ними, тьютором и ребёнком.

Методы:

- анализ литературы и документации;
- моделирование;
- беседа.

Задачи тьютора:

- подбор приёмов формирования коммуникативных навыков;
- определение цели, условий, средств использования каждого приёма, указание степени подсказки и уровня генерализации навыка, участников процесса;

- ознакомление участников образовательного процесса с их задачами и алгоритмом действий в рамках коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков.

Задачи учителей, родителей, специалистов службы сопровождения, учащихся:

- знакомство со своими задачами и алгоритмом действий в рамках коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков.

Результаты этапа:

- программа по формированию коммуникативных навыков, включающая в себя перечень приоритетных направлений и отдельных навыков, перечень приёмов по формированию коммуникативных навыков

с подробной характеристикой их использования (пример программы представлен в Приложении 7);

- понимание каждым участником образовательного процесса своих задач и алгоритма действий в рамках коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков.

3. Осуществление коррекционной работы.

Примерные сроки реализации этапа: октябрь-апрель.

Задачи этапа:

- реализовать программу по формированию коммуникативных навыков;

- анализировать программу с целью совершенствования в ходе осуществления коррекционной работы.

Методы:

- педагогический эксперимент;

- наблюдение;

- беседа;

- игровые методы;

- бихевиористские методы.

Задачи тьютора и учителя класса:

- реализация программы по формированию коммуникативных навыков;

- текущий анализ коррекционной работы;

- внесение необходимых изменений в программу.

Задачи учителей-предметников, родителей, специалистов службы сопровождения, учащихся:

- реализация программы по формированию коммуникативных навыков;

- внесение предложений по совершенствованию программы.

Результаты этапа:

- программа по формированию коммуникативных навыков реализована;

- в программу внесены необходимые изменения;

- текущий анализ эффективности коррекционной работы в виде отчёта.

4. Контрольная диагностика уровня коммуникативных навыков.

Примерные сроки реализации этапа: май.

Задачи этапа:

- оценить уровень сформированности коммуникативных навыков учащегося;

- осуществить анализ результатов диагностики;

- осуществить анализ эффективности коррекционной работы и при необходимости внести изменения;

- составить рекомендации по формированию коммуникативных навыков для родителей во время летних каникул;

- составить предварительный список приоритетных направлений коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков на следующий учебный год.

Методы:

- анализ документации и литературы;

- наблюдение;

- беседа;

- педагогический эксперимент.

Задачи тьютора:

- организация наблюдения и педагогических экспериментов;

- проведение бесед с учителем, родителями, специалистами;

- заполнение на основе этих данных протокола обследования (рекомендуется использовать опросник А. В. Хаустова «Оценка

коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»);

- анализ результатов;

- анализ эффективности коррекционной работы и при необходимости внесение изменений;

- составление и передача рекомендаций по формированию коммуникативных навыков для родителей во время летних каникул;

- определение предварительного списка приоритетных направлений коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков на следующий учебный год.

Задачи учителя класса:

- анализ эффективности коррекционной работы и при необходимости внесение изменений;

- составление и передача рекомендаций по формированию коммуникативных навыков для родителей во время летних каникул;

- определение предварительного списка приоритетных направлений коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков на следующий учебный год.

Задачи родителей:

- ознакомление с рекомендациями по формированию коммуникативных навыков;

- анализ эффективности коррекционной работы;

- внесение предложений по совершенствованию программы.

Задачи учителей предметников, специалистов службы сопровождения:

- анализ эффективности коррекционной работы;

- внесение предложений по совершенствованию программы.

Задачи учащихся:

- внесение предложений по совершенствованию программы.

Результаты этапа:

- анализ контрольной диагностики в виде сравнительной характеристики (таблица, график);
- анализ эффективности коррекционной работы и предложение изменений в виде отчёта;
- рекомендации для родителей;
- предварительный список приоритетных направлений коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков на следующий учебный год.

Результатом реализации разработанной нами модели является повышение уровня коммуникативных навыков ребёнка.

В рамках нашего исследования мы реализовали модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного аутизма в процессе урочной деятельности, осуществляя тьюторское сопровождение. Срок реализации модели – с сентября 2016 года по май 2017 года.

Контрольная диагностика была осуществлена с помощью адаптированного опросника А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», используемого нами при входной диагностике. Однако мы решили усовершенствовать балльную систему оценки в контрольном опросе. Ввиду своих психофизиологических особенностей дети с аутизмом не всегда демонстрируют ярко выраженную положительную динамику, в то же время нам важно учитывать каждое продвижение в овладении навыками. Поэтому было решено ввести промежуточную оценку 1,5 баллов – навык сформирован частично, но степень подсказки уменьшилась / навык стал применяться чаще. Протоколы обследования представлены в Приложении 3. Анализ контрольной диагностики представлен в параграфе 2.3.

Данную модель можно реализовать и без участия тьютора, в таком случае все его задачи решает учитель класса. Такой вариант использования модели является менее удобным и эффективным, поскольку в данном случае педагогическая нагрузка учителя увеличивается, а время индивидуальной работы с ребёнком уменьшается.

Итак, в течение учебного года были реализованы все этапы модели формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности с использованием тьюторского сопровождения.

2.3 Верификация модели формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности

После обработки результатов контрольной диагностики коммуникативных навыков был проведён сравнительный анализ результатов диагностик в начале и в конце учебного года. Несмотря на то, что коррекционная работа велась в основном по выбранным приоритетным направлениям работы, мы считаем необходимым во время диагностики оценивать уровень сформированности всех навыков. Результаты сравнительного анализа наглядно представлены на Рисунках 6, 7, 8.

В результате коррекционной работы у Максима Р. увеличились показатели по блокам: «Навыки просьбы» на 4%, «Навыки называния, комментирования и описания» на 5%, «Навыки привлечения внимания и запроса информации» на 14%, «Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них» на 15% и «Навыки социального поведения» на 11%. Особо значимым результатом является то, что самые низкие показатели по результатам входной диагностики по областям «Навыки привлечения

внимания и запроса информации» и «Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них» увеличились на самое большое количество процентов по результатам контрольной диагностики.



Рис. 6. Сравнительный анализ данных входной и контрольной диагностик Максима Р.

Учащийся стал чаще озвучивать просьбу о выполнении мотивационной деятельности, употреблять местоимение «мой», комментировать собственные действия и действия окружающих, научился с подсказкой формулировать вопросы типа «Где...?», «Когда...?», стал понимать состояние усталости. Стали наблюдаться спонтанные желания поделиться чем-либо с одноклассниками, утешить другого человека, если он расстроен.

Таким образом, было отмечено увеличение уровня сформированности навыков по тем направлениям, которые были

определены приоритетными, дальнейшую работу стоит продолжить по данным направлениям в том же объёме.



Рис. 7. Сравнительный анализ данных входной и контрольной диагностик Саши Ф.

Контрольная диагностика показала увеличение показателей у Саши Ф. по областям: «Навыки просьбы» на 13%, «Навыки социальной ответной реакции» на 5% и «Навыки привлечения внимания и запроса информации» на 11%.

Учащийся чаще стал обращаться с просьбами, использовать слово «нет» в качестве отказа, обращаться к окружающим по имени, научился с подсказкой формулировать вопрос типа «Когда...?».

Сопоставив полученные результаты с определёнными после входной диагностики приоритетными направлениями работы, мы отметили, что повышение уровня коммуникативных навыков наблюдается только по

одному из выбранных блоков – «Навыки привлечения внимания и запроса информации». Данный факт доказывает необходимость увеличения интенсивности дальнейшей работы по направлению «Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них», совершенствованию приёмов, средств коррекционной работы.



Рис. 8. Сравнительный анализ данных входной и контрольной диагностик Толи У.

По результатам контрольной диагностики у Толи У. выросли показатели по областям: «Навыки просьбы» на 4% и «Навыки социального поведения» на 3%. Учащийся чаще стал обращаться с просьбой, проявлять вежливость.

Повышение уровня сформированности коммуникативных навыков отмечено только по одному из выбранных в начале года приоритетных направлений работы – «Навыки социального поведения», что говорит о

необходимости совершенствования дальнейшей коррекционной работы по направлению «Диалоговые навыки», увеличению объёма работы в рамках данного направления.

Следует отметить, что рекомендации по порядку дальнейшей коррекционной работы обязательно должны корректироваться в соответствии с входной диагностикой следующего учебного года, поскольку за время летних каникул у детей может быть как положительная, так и отрицательная динамика развития коммуникативных навыков.

Сравнительный анализ общих показателей сформированности коммуникативных навыков у детей в начале и в конце учебного года представлен на Рисунке 9.

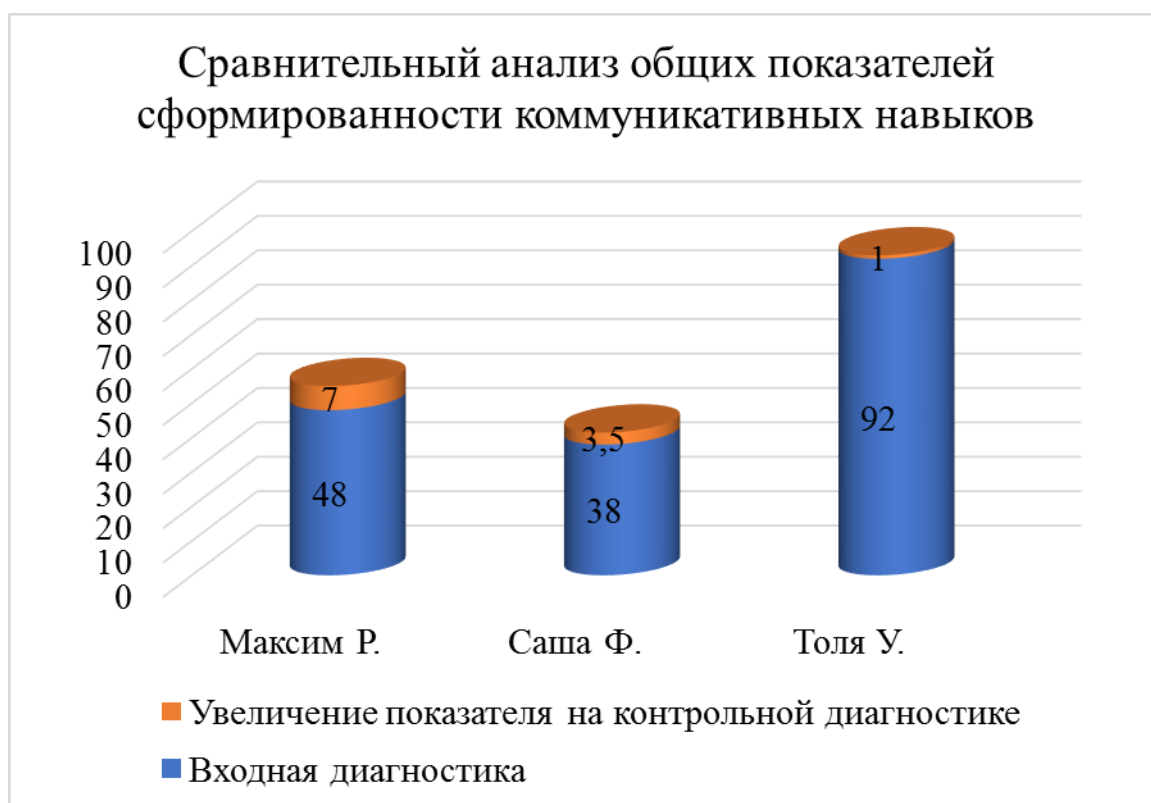


Рис. 9. Сравнительный анализ общих показателей сформированности коммуникативных навыков

Общие показатели сформированности коммуникативных навыков увеличились у всех детей: у Максима Р. на 7%, у Саши Ф. на 3,5%, у Толи

У. на 1%. Учитывая специфику детей с аутизмом (затруднения в восприятии вербальной информации, необходимость многократного повторения и большого объёма индивидуальной работы для закрепления навыков, большое влияние индивидуальных особенностей на успешность усвоения навыков), мы считаем такое увеличение показателей свидетельством эффективности данной модели.

В ходе реализации данной модели мы пришли к выводу, что для увеличения достоверности показателей уровня сформированности коммуникативных навыков их оценка должна быть как можно более детальной. Помимо описанного нами раннее инструментария, разработанного А. В. Хаустовым, для более подробной диагностики уровня навыков возможно использовать «Оценку вех развития» (а именно показатели «Манд», «Такт», «Поведение слушателя», «Социальные навыки») в рамках методики VB-MAPP, основанной на анализе вербального поведения Б. Ф. Скиннера.

Таким образом, реализация составленной нами модели формирования коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности, предполагающей тьюторское сопровождение, обеспечила увеличение общих показателей уровня сформированности коммуникативных навыков, позволила выявить уровни сформированности по разным областям коммуникативных навыков и на основе анализа этих данных составить рекомендации по проведению дальнейшей коррекционной работы. Всё это позволяет нам сделать вывод о том, что составленная нами модель является успешной и эффективной и может быть рекомендована для апробации в образовательных организациях.

Выводы по второй главе

Поскольку формирование коммуникативных навыков является одним из главных направлений коррекционной работы с детьми с аутизмом, необходима удобная модель для реализации этого направления не только в рамках индивидуальных занятий, но и в процессе урочной деятельности. Нами были составлены 2 варианта модели формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности, с наличием тьюторского сопровождения и без него. На базе образовательной организации была апробирована модель, предполагающая тьюторское сопровождение, поскольку она, по нашему мнению, является более эффективной.

В ходе апробации модели была проведена входная диагностика коммуникативных навыков учащихся, составлен и реализован план коррекционной работы посредством использования приёмов по формированию коммуникативных навыков, проведена контрольная диагностика, на основе анализа всех полученных данных составлены рекомендации по проведению дальнейшей коррекционной работы. Апробация модели показала увеличение уровня сформированности коммуникативных навыков, что позволяет считать её достаточно успешной и пригодной для применения в образовательных организациях. Также были предложены способы усовершенствования данной модели.

Заключение

Целью нашего исследования было теоретически обосновать, разработать и практически апробировать модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности. Для достижения данной цели нами был решён ряд задач.

В рамках решения первой задачи был осуществлён анализ теоретических источников с целью определения ключевых понятий исследования. В результате нами охарактеризовано понятие «коммуникативные навыки», установлена его взаимосвязь с понятиями «социализация», «социальное взаимодействие», «коммуникация», «общение», «коммуникативная деятельность», «коммуникативная компетенция». Мы описали закономерности формирования коммуникативных навыков в онтогенезе и установили, что у детей с аутизмом наблюдаются нарушения в овладении всеми видами данных навыков. Также мы обосновали необходимость осуществления коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков в процессе урочной деятельности и описали роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребёнка с аутизмом.

Для решения второй задачи мы разработали модель формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности на основе методик А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», «Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра». Структуру данной модели составляют цель, принципы, этапы и результат модели. Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков осуществляется в рамках следующих этапов:

1. Входная диагностика уровня коммуникативных навыков.
2. Определение содержания коррекционной работы.
3. Осуществление коррекционной работы.
4. Контрольная диагностика уровня коммуникативных навыков.

Для каждого этапа указаны примерные сроки реализации, задачи, методы работы, задачи участников образовательного процесса, результаты этапа.

В результате анализа диагностики коммуникативных навыков в рамках данной модели мы выявили, что все обследуемые дети испытывают те или иные затруднения в следующих блоках навыков:

- навыки просьбы;
- навыки называния, комментирования и описания;
- навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них;
- навыки социального поведения;
- диалоговые навыки.

У всех обследуемых не сформированы или сформированы частично навыки: «Просьба о выполнении мотивационной деятельности», «Описание прошедших событий», «Описание будущих событий», «Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)), «Выражение гнева, сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)), «Просьба поиграть вместе», «Выражение вежливости», «Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени», «Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы».

Дети из одной группы по классификации О. С. Никольской по некоторым блокам коммуникативных навыков и отдельным навыкам имеют одинаковые показатели уровня сформированности.

В то же время, дети из разных групп по вышеупомянутой классификации имеют существенно различающиеся показатели уровня сформированности навыков, что является подтверждением спектрального

характера нарушений при аутизме и необходимости осуществления индивидуального подхода к детям данной категории.

Для осуществления коррекционной работы предполагается составление программы по формированию коммуникативных навыков, включающей в себя перечень приоритетных направлений и отдельных навыков, перечень приёмов по формированию коммуникативных навыков с подробной характеристикой их использования.

В ходе решения третьей задачи с целью установления эффективности предложенной модели была осуществлена её верификация. Проанализировав результаты контрольной диагностики, мы выявили общую тенденцию повышения уровня коммуникативных навыков. Вместе с тем мы отметили, что некоторые направления коррекционной работы по формированию данных навыков требуют большего объёма индивидуальной работы, а также более детальной диагностики. По результатам верификации мы установили, что данная модель является эффективной и может быть рекомендована для апробации в образовательных учреждениях.

Таким образом, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута. Гипотеза о том, что уровень сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом может быть увеличен посредством реализации модели формирования коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с аутизмом в процессе урочной деятельности (при условии реализации всех этапов модели с соблюдением указанных принципов, сроков, задач, методов, приёмов и условий их применения) подтверждена.

Список использованной литературы

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие: Ч. 2 [Текст] / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 1. – С. 9–15.
2. Альвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом [Текст] / Дж. Альвин, Э. Уорик. – М.: Теревинф, 2008. – 208 с.
3. Аршатская, О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме [Текст] / О. С. Аршатская // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 46–56.
4. Аршатская, О. С. Сочетание игровых занятий и холдинг-терапия в психологической помощи ребёнку с выраженными проблемами детского аутизма [Текст] / О. С. Аршатская // Дефектология. – 2011. – №4. – С. 21–23.
5. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь [Текст] / Никольская О. С. [и др.]. – М.: Полиграфсервис, 2003. – 232 с.
6. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами [Текст] / М. Л. Барбера, Т. Расмуссен. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 304 с.
7. Белякова, Л. И. Заикание [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
8. Битянова, М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы [Текст] / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 2000. – 298 с.
9. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – М.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 816 с.

10. Бодалёв, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Бодалёв. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
11. Бориснёв, С. В. Социология коммуникации [Текст]: учеб. пособие для вузов / С. В. Бориснёв. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 270 с.
12. Брюер Р. Люди с аутизмом могут понимать чужие эмоции и сопереживать [Электронный ресурс] / Р. Брюер, Дж. Мерфи // Благотворительный фонд содействия решению проблем аутизма «Выход». – (<http://outfund.ru/lyudi-s-autizmom-mogut-ponimat-chuzhie-emocii-i-soperezshivat/>).
13. Гилберт, К. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие [Текст]: книга для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева; пер. с англ. О. В. Деряевой. – М.: Владос, 2002. – 144 с.
14. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
15. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики [Текст]: учебное пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
16. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / Никольская О. С. [и др.]. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.
17. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: Кн. для логопеда [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: ООО «Книгомир», 2011. – 320 с.
18. Исследование «профиля развития» психоневрологический функций у детей до 7 лет и психологическая коррекция нарушений

[Текст]: методическое пособие / И. А. Скворцов [и др.]. – М.: Тривола, 2002. – 28 с.

19. Ихсанова, С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками [Текст] / С. В. Ихсанова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 208 с.

20. Козловская, Н. В. Психология общения [Текст]: учебное пособие / Н. В. Козловская. – Ставрополь: СГУ, 2008. – 409 с.

21. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И. Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М.: УРАО, 1999. – 175 с.

22. Кураев, Г. А. Возрастная психология [Текст]: курс лекций / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. – Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 146 с.

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

24. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

25. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.

26. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

27. Литовченко, О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога [Текст] / О. С. Литовченко // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 695–697.

28. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

29. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью [Текст]: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова [и др.] ; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.
30. Морозов, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозов. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
31. Нейсон, Б. Как научить ребёнка с аутизмом поддерживать контакт глазами? [Электронный ресурс] / Б. Нейсон // Благотворительный фонд содействия решению проблем аутизма «Выход». – (<http://outfund.ru/kak-nauchit-rebenka-s-autizmom-podderzhivat-kontakt-glazami/>).
32. Никольская, О. С. Аутизм дома и в школе [Текст] / О. С. Никольская // Школьный психолог. – 2002. – №7. – С. 11.
33. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.
34. Никольская, О. С. Проблемы обучения аутичных детей [Текст] / О. С. Никольская // Дефектология. – 1995. – №2. – С. 8–17.
35. Никольская, О. С. Психологическая классификация детского аутизма [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – №18. – 2014. (<https://allddef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>).
36. Никольская, О. С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – №18. –

2014. (<https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/razvitie-kliniko-psihologicheskikh-predstavlenij-o>).

37. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей [Текст] / Л. Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2003. – 129 с.

38. Обратите внимание: аутизм [Электронный ресурс] // Благотворительный фонд содействия решению проблем аутизма «Выход». – (http://outfund.ru/wp-content/uploads/2016/10/A5_empty_fields.pdf).

39. Педагогическое речеведение [Текст]: словарь-справочник / Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 310 с.

40. Питерс, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст]: книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева; пер. с англ. О. В. Деряевой. – М.: Владос, 2002. – 192 с.

41. Процесс социализации [Электронный ресурс]. – (<http://www.grandars.ru/college/sociologiya/process-socializacii.html>).

42. Романова, А. А. Особенности речи детей с аутистическими расстройствами [Текст] / А. А. Романова // Дефектология. – 2011. – №4. – С. 13–15.

43. Саррис, М. Личное пространство и аутизм [Электронный ресурс] / М. Саррис // Благотворительный фонд содействия решению проблем аутизма «Выход». – (<http://outfund.ru/lichnoe-prostranstvo-i-autizm/>).

44. Социология [Текст] / В. И. Добреньков, А. И. Кравченко. – М.: Инфра-М, 2004. – 624 с.

45. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) [Электронный ресурс]. – (<http://минобрнауки.рф/документы/922>).

46. Фёдоров, А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия [Текст] / А. П. Фёдоров. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.

47. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков детей с аутизмом в зарубежной литературе [Текст] / А. В. Хаустов // Дети с проблемами в развитии. – 2005. – №1. – С. 29–30.
48. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / А. В. Хаустов // Дефектология. – 2004. - №4. – С. 69–74.
49. Хаустов, А. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с детским аутизмом [Текст] / А. В. Хаустов // Практическая психология и логопедия. – 2005. – №5-6 (16,17). – С. 9–15.
50. Хаустов, А. В. Опыт организации работы специализированного центра для детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Хаустов, В. Н. Касаткин // Детский аутизм: исследования и практика. – М.: РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 7–23.
51. Хаустов, А. В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – №1. – С. 1–13.
52. Хаустов, А. В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2005. – №4. – С. 34–40.
53. Хаустов, А. В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – №3. – С. 18–24.
54. Хаустов, А. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст]: учебно-методическое пособие / А. В. Хаустов; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 35 с.

55. Хаустов, А. В. Проблема социального взаимодействия и коммуникации у детей с ранним детским аутизмом [Текст]: Современные тенденции специальной педагогики и психологии. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции. – Самара, 2003. – С. 408 – 410.
56. Хаустов, А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями [Текст] / А. В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – М.: РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 208–235.
57. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
58. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе [Текст] / Л. М. Шипицына. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.
59. Шипицына, Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка [Текст] / Л. М. Шипицына. – СПб.: Владос, 2010. – 279 с.
60. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
61. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА [Текст] / Р. Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.
62. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / Лебединский В. В. [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.
63. Эрц-Нафтульева, Ю. М. Поведенческий подход к развитию речи у детей с аутизмом: концепция анализа вербального поведения Скиннера / Ю. М. Эрц-Нафтульева // НейроNews. – №1 (65). – 2015. – С. 12–14.

64. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия [Текст] / Е. А. Янушко. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

65. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – p. 410.

Приложения

Приложение 1

Протоколы входной диагностики исследуемых

Протокол обследования Максима Р.

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
Навыки просьбы			
1	Просьба о повторе понравившегося действия	1	Иногда может сказать «ещё хочешь», или назвать действие, редко формулирует просьбу правильно без подсказки
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	2	Если выбор будет из двух мотивационных предметов, ребёнок иногда может назвать сначала один предмет, потом другой и начать проявлять нежелательное поведение
3	Просьба о еде, воде	2	
4	Просьба о предмете, игрушке	1	Не всегда просит предметы, отсутствующие в поле видимости. Иногда берёт предметы без разрешения
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1	Иногда пытается начать деятельность без разрешения
6	Просьба о помощи	2	
Сумма баллов /		9/12	Уровень сформированности

Максимальная сумма			навыков 75%
Навыки социальной ответной реакции			
7	Отклик на собственное имя	2	
8	Отказ от предложенного предмета или деятельности	1	Иногда использует для данной цели нежелательное поведение
9	Ответ на приветствие	1	Практически всегда нужна подсказка
10	Выражение согласия	2	
11	Ответы на вопросы о себе	1	Правильно называет имя, фамилию называет в женском роде, возраст может назвать неправильно
Сумма баллов / Максимальная сумма		7/10	Уровень сформированности навыков 70%
Навыки называния, комментирования и описания			
12	Комментирование неожиданных событий	1	Комментирует редко, интересующие его события
13	Наименование предметов	2	
14	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	2	
15	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	1	Вместо «мой» говорит «Максимин», для правильного ответа почти всегда требуется подсказка
16	Называние имени знакомых людей	2	
17	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	1	Комментируя собственные действия, чаще говорит о себе в 3

			лице («Максим рисует»), правильный ответ формулирует с подсказкой
18	Описание местонахождения предметов, людей	2	
19	Описание свойств предметов	2	
20	Описание прошедших событий	1	Чаще всего требуется подсказка
21	Описание будущих событий	1	Чаще всего требуется подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		15/20	Уровень сформированности навыков 75%
Навыки привлечения внимания и запроса информации			
22	Умение привлекать внимание другого человека	1	Для вербального обращения иногда требуется подсказка
23	Вопросы о предмете («Что ...?»)	0	
24	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	0	
25	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)	0	
26	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	0	
27	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)	0	
28	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)	0	
Сумма баллов / Максимальная сумма		1/14	Уровень сформированности навыков 7%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
29	Выражение радости, сообщение о радости	1	Понимает эмоцию, но не называет

	(«ура», «весело»)		относительно себя. На картинке может нарисовать, показать весёлого человечка. Смеётся, улыбается, когда весело
30	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	0	Понимает эмоцию, но не называет относительно себя. На картинке может нарисовать, показать грустного человечка
31	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	0	Прибегает к нежелательному поведению
32	Выражение гнева, сообщение о гнев («сердитый», «сердится»)	0	Прибегает к нежелательному поведению
33	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	1	Понимает это чувство, но не называет относительно себя. Может приложить руку взрослого к своей голове, если она болит
34	Сообщение об усталости («Устал»)	0	
35	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		3/14	Уровень сформированности навыков 21%
Навыки социального поведения			
36	Просьба о повторении социальной игры	1	Чаще всего необходима подсказка
37	Просьба поиграть вместе	0	
38	Выражение вежливости	1	Необходима подсказка

39	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	1	Необходима подсказка
40	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	
41	Оказывает помощь, когда попросят	2	
42	Умеет утешить другого человека	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		8/14	Уровень сформированности навыков 57%
Диалоговые навыки			
43	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	1	Необходима подсказка
44	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	0	
45	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Необходима подсказка
46	Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником	0	
47	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	1	Необходима подсказка
48	Умеет поддержать диалог на определенную тему	1	Необходима подсказка
49	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях	0	
50	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	1	Необходима подсказка

Сумма баллов / Максимальная сумма	5/16	Уровень сформированности навыков 31%
Общая сумма баллов	48/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 48%

Протокол обследования Саши Ф.

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
Навыки просьбы			
1	Просьба о повторе понравившегося действия	1	Иногда может назвать действие, редко формулирует просьбу правильно без подсказки
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	2	
3	Просьба о еде, воде	1	Не всегда просит или не формулирует просьбу правильно (выкрикивает)
4	Просьба о предмете, игрушке	1	Не всегда просит предметы, отсутствующие в поле видимости. Иногда берёт предметы без разрешения
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1	Иногда пытается начать деятельность без разрешения
6	Просьба о помощи	0	
Сумма баллов / Максимальная сумма		6/12	Уровень сформированности навыков 50%

Навыки социальной ответной реакции			
7	Отклик на собственное имя	2	
8	Отказ от предложенного предмета или деятельности	1	Иногда использует для данной цели нежелательное поведение
9	Ответ на приветствие	1	Иногда нужна подсказка
10	Выражение согласия	2	
11	Ответы на вопросы о себе	1	Называет имя, фамилию, может затрудниться в назывании возраста
Сумма баллов / Максимальная сумма		7/10	Уровень сформированности навыков 70%
Навыки называния, комментирования и описания			
12	Комментирование неожиданных событий	0	
13	Наименование предметов	1	Средний уровень активного словарного запаса, иногда необходима подсказка
14	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	2	
15	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	0	
16	Называние имени знакомых людей	2	
17	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	1	Необходима подсказка
18	Описание местонахождения предметов, людей	1	Необходима подсказка
19	Описание свойств предметов	1	Необходима подсказка

20	Описание прошедших событий	1	Необходима подсказка
21	Описание будущих событий	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		10/20	Уровень сформированности навыков 50%
Навыки привлечения внимания и запроса информации			
22	Умение привлекать внимание другого человека	1	Для вербального обращения иногда требуется подсказка
23	Вопросы о предмете («Что ...?»)»)	0	
24	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)»)	0	
25	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)»)	0	
26	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	0	
27	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)»)	0	
28	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)»)	0	
Сумма баллов / Максимальная сумма		1/14	Уровень сформированности навыков 7%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
29	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)	1	Смеётся, улыбается, когда весело
30	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	0	
31	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	0	
32	Выражение гнева,	0	Прибегает к нежелательному

	сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)		поведению
33	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	1	Может назвать часть тела, которая болит, показать, но только с подсказкой
34	Сообщение об усталости («Устал»)	0	Прибегает к нежелательному поведению
35	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		3/14	Уровень сформированности навыков 21%
Навыки социального поведения			
36	Просьба о повторении социальной игры	1	Чаще всего необходима подсказка
37	Просьба поиграть вместе	0	
38	Выражение вежливости	1	Необходима подсказка
39	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	0	
40	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	
41	Оказывает помощь, когда попросят	2	
42	Умеет утешить другого человека	0	
Сумма баллов / Максимальная сумма		6/14	Уровень сформированности навыков 43%
Диалоговые навыки			
43	Умеет инициировать	1	Необходима подсказка

	диалог, обращаясь к человеку по имени		
44	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	0	
45	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Необходима подсказка
46	Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником	0	
47	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	1	Необходима подсказка
48	Умеет поддержать диалог на определенную тему	1	Необходима подсказка
49	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях	0	
50	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/16	Уровень сформированности навыков 31%
Общая сумма баллов		38/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 38%

Протокол обследования Толи У.

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
Навыки просьбы			
1	Просьба о повторе	2	

	понравившегося действия		
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	2	
3	Просьба о еде, воде	2	
4	Просьба о предмете, игрушке	2	
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1	Иногда пытается начать деятельность без разрешения
6	Просьба о помощи	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		11/12	Уровень сформированности навыков 92%
Навыки социальной ответной реакции			
7	Отклик на собственное имя	2	
8	Отказ от предложенного предмета или деятельности	2	
9	Ответ на приветствие	2	
10	Выражение согласия	2	
11	Ответы на вопросы о себе	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		10/10	Уровень сформированности навыков 100%
Навыки называния, комментирования и описания			
12	Комментирование неожиданных событий	2	
13	Наименование предметов	2	
14	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	2	

15	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	2	
16	Называние имени знакомых людей	2	
17	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	2	
18	Описание местонахождения предметов, людей	2	
19	Описание свойств предметов	2	
20	Описание прошедших событий	1	Затрудняется в формулировке предложений
21	Описание будущих событий	1	Затрудняется в формулировке предложений
Сумма баллов / Максимальная сумма		18/20	Уровень сформированности навыков 90%
Навыки привлечения внимания и запроса информации			
22	Умение привлекать внимание другого человека	2	
23	Вопросы о предмете («Что ...?»)»)	2	
24	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)»)	2	
25	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)»)	2	
26	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	2	
27	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)»)	2	
28	Задаёт вопросы, связанные с понятием	2	

	времени («Когда ...?»)		
Сумма баллов / Максимальная сумма		14/14	Уровень сформированности навыков 100%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
29	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)	2	
30	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	1	Выражает невербально, может выразить словесно с подсказкой
31	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	2	
32	Выражение гнева, сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)	2	Прибегает к нежелательному поведению
33	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	2	
34	Сообщение об усталости («Устал»)	2	
35	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		13/14	Уровень сформированности навыков 93%
Навыки социального поведения			
36	Просьба о повторении социальной игры	2	
37	Просьба поиграть вместе	1	Не всегда использует просьбу
38	Выражение вежливости	1	Необходима подсказка
39	Умеет поделиться чем- либо с другим человеком	2	

40	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	
41	Оказывает помощь, когда попросят	2	
42	Умеет утешить другого человека	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		12/14	Уровень сформированности навыков 86%
Диалоговые навыки			
43	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	1	Иногда необходима подсказка
44	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	2	
45	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Иногда необходима подсказка
46	Умеет поддерживать диалог, делаясь информацией с собеседником	2	
47	Умеет поддерживать диалог, организованный собеседником	2	
48	Умеет поддерживать диалог на определенную тему	2	
49	Умеет поддерживать диалог в различных социальных ситуациях	2	
50	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		14/16	Уровень сформированности навыков 88%

<i>Общая сумма баллов</i>	<i>92/100</i>	<i>Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 92%</i>
---------------------------	---------------	---

Перечень приёмов по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом (составлен на основе «Программы формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» А. В. Хаустова)

Примечание: после отработки навыков с педагогом необходимо создавать ситуации для использования этих навыков со сверстниками, взрослыми; в разных местах. Приёмы повторяются многократно. Интенсивность подсказки постепенно снижается.

№ п/п	Навык	Приём формирования навыка
Навыки просьбы		
1	Просьба о повторе понравившегося действия	Педагог и ребёнок находятся в сенсорной комнате. Ребёнок залезает в мягкую трубу, педагог начинает его качать (ребёнку это нравится). Через непродолжительное время педагог останавливается и демонстрирует ребёнку, что ждёт от него просьбы. Подсказывает ребёнку, как нужно попросить: «ещё» / «я хочу ещё» / «покачайте меня ещё, пожалуйста». После того, как ребёнок правильно попросил, педагог возобновляет раскачивания. По такому же принципу можно создать ситуацию для просьбы, когда во время перерыва педагог начинает делать с ребёнком физическую разминку или массаж, что является для ребёнка приятным занятием.
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	Педагог кладёт на стол перед ребёнком два предмета: один, с которым любит играть ребёнок, другой неинтересный для ребёнка (например, лото и кубик). Далее педагог спрашивает: «Что ты хочешь, лото или кубик?». В случае необходимости он даёт вербальную или физическую подсказку.
3	Просьба о еде, воде	Еда, напиток, предпочитаемые ребёнком, должны быть в зоне видимости ребёнка, но вне зоны досягаемости. При попытке ребёнка достать эти объекты педагог даёт вербальную/физическую подсказку (например, «Пить»/ указательный жест), после повторения ребёнку незамедлительно даётся объект просьбы.

4	Просьба о предмете, игрушке	Педагог даёт раскраску, но не даёт карандаши. Далее делается подсказка, демонстрируется просьба: «Дайте мне карандаши, пожалуйста». После правильной просьбы педагог хвалит ребёнка и даёт ему карандаши.
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	Ребёнок любит рисовать. Педагог кладёт листы для рисования к себе на стол. Когда ребёнок попытается взять листок или попросит его, педагог спрашивает: «Что ты хочешь делать?». При необходимости даёт подсказку: «Рисовать» / «Я хочу рисовать».
6	Просьба о помощи	Ребёнок переодевается и не может застегнуть пуговицу; не может расстегнуть застёжку на ранце; не может открыть крышку бутылки с водой и т.п. Педагог демонстрирует необходимость просьбы, даёт подсказку, после правильной просьбы помогает ребёнку.
Навыки социальной ответной реакции		
7	Отклик на своё имя	Педагог выбирает момент, когда ребёнок не обращает на него внимания, берёт мотивационный для ребёнка предмет, подходит к нему на близкое расстояние и зовёт его по имени. Если ребёнок не реагирует, педагог повторяет имя и одновременно дотрагивается до ребёнка. Когда ребёнок поворачивается, педагог даёт ему мотивационный предмет.
8	Отказ от предложенного предмета/деятельности	Дети сидят в столовой. Педагог предлагает ребёнку тарелку с кашей, спрашивает: «Хочешь кашу?» (педагог знает, что это блюдо не нравится ребёнку). При необходимости даёт подсказку, после правильного ответа («Нет», «Не хочу») убирает тарелку с кашей и предлагает ребёнку то, что ему нравится. По такому же принципу можно предложить ребёнку на перемене сначала нелюбимый вид деятельности, а после правильного отказа любимую игру.
9	Ответ на приветствие	Организованное приветствие учителя и одноклассников в начале дня (педагог/сверстники здороваются с ребёнком, педагог подсказывает, как нужно ответить). Ответ на спонтанное приветствие в коридоре на перемене (если ребёнок не реагирует самостоятельно, педагог даёт подсказку).
10	Выражение согласия	После предложения ребёнку интересующего его вида деятельности или мотивационного стимула («Хочешь

		мяч?», «Хочешь рисовать?») педагог ждёт правильно выраженного согласия («Да», «Хочу»), при необходимости даёт подсказку, после этого предоставляет доступ к желаемому.
11	Ответы на вопросы о себе	Педагог подводит ребёнка к зеркалу так, чтобы он видел себя. Встаёт за ним, берёт его руку, направляет её в сторону груди ребенка и говорит: «Меня зовут ... (имя ребёнка)», просит ребёнка повторить. Когда ребёнок научается выполнять это упражнение самостоятельно, педагог встаёт напротив ребёнка и задаёт ему вопрос «Как тебя зовут?». В случае необходимости педагог даёт подсказку.
Навыки называния, комментирования и описания		
12	Комментирование неожиданных событий	Педагог сам комментирует то, что наблюдает ребёнок (использует естественную ситуацию или создаёт её сам). Он подсказывает ребёнку (например, если со стола упала ручка, педагог может начать фразу: «Ручка...?» и помочь её закончить: «... упала»), поощряет комментарии ребёнка.
13	Наименование предметов	Педагог наименовывает интересные ребёнку предметы, побуждает ребёнка повторять эти названия. Также педагог предъявляет мотивационный для ребёнка предмет и спрашивает: «Что это?», при необходимости даёт подсказку, после наименования даёт предмет ребёнку.
14	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	Рассматривание книг, раскрасок, игрушек совместно с ребёнком. Педагог называет персонажей, затем спрашивает «кто это?», при необходимости подсказывает, поощряет комментарии ребёнка.
15	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	Педагог спрашивает: «Чья это ручка?», подсказывает, поощряет после правильного ответа («Моя»).
16	Называние имени знакомых людей	Учитель показывает ребёнку фотографии с одноклассниками, спрашивает: «Кто это?», при необходимости даёт подсказку. Затем можно указывать на одноклассников и так же спрашивать: «Кто это?». Для отработки навыка также можно использовать следующую ситуацию: ребёнок хочет попросить карандаш у одноклассника. Педагог даёт подсказку: «Петя, дай мне карандаш, пожалуйста». После того, как ребёнок правильно произнесёт

		просьбу, одноклассник даёт ему карандаш.
17	Комментирован ие действий, сообщение информации о действиях	На уроке трудового обучения дети делают аппликацию из бумаги. Педагог спрашивает у ребёнка во время выполнения разных операций: «Что ты делаешь?», при необходимости подсказывает: «Я вырезаю», «Я приклеиваю». После правильной фразы следует поощрение.
18	Описание местонахождени я предметов, людей	Предварительно педагог учит с ребёнком названия помещений – класс, столовая, спортзал, раздевалка и т.д. Затем педагог в подходящих ситуациях задаёт вопросы: «Где висит куртка?», «Где ... (имя одноклассника)?» и т.п.
19	Описание свойств предметов	Педагог берёт красный кубик, называет его цвет и кладёт в красную коробку. То же самое повторяет с кубиками и коробками других цветов. Затем учит ребёнка делать также, при необходимости даёт подсказку.
20	Описание прошедших событий	Педагог спрашивает ребёнка: «Куда мы сейчас ходили?», «Что мы делали на уроке?», «Кого мы видели в театре?», «Какие были сегодня уроки?» и т.п. Подсказывает ребёнку, как правильно ответить, поощряет.
21	Описание будущих событий	Педагог, опираясь на визуальное расписание, спрашивает ребёнка: «Куда мы сегодня пойдём?», «Что мы будем делать на этом уроке?» и т.п.
Навыки привлечения внимания и запроса информации		
22	Умение привлекать внимание другого человека	Педагог заранее просит одноклассника ребёнка, чтобы он не поворачивался, пока его не позовут по имени. Затем педагог подводит ребёнка к однокласснику и подсказывает, как позвать его. После называния имени одноклассник оборачивается и уделяет внимание ребёнку, возможно, играет с ним.
23	Вопросы о предмете («Что ...?»)	До начала занятия педагог прячет в коробку интересную для ребенка игрушку (например, мяч). Он привлекает внимание ребенка к коробке – трясёт ее, демонстрируя, что внутри что-то есть. Если ребенок заинтересовался, подсказывает: «Что в коробке?». Когда ребенок повторил вопрос, сразу же даёт ответ: «В коробке мяч» и опускает её, чтобы ребенок мог увидеть мяч и поиграть в него.
24	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	Педагог просит одноклассников ребёнка выйти в коридор и по очереди стучать в закрытую дверь класса. В это время педагог и ребёнок стоят у двери,

		после стука педагог помогает ребёнку спросить: «Кто там?». В ответ на вопрос одноклассник говорит своё имя, ребёнок открывает дверь.
25	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)	Педагог подбирает картинки с малознакомыми ребёнку действиями. Он поочерёдно предъявляет их ребёнку, подсказывая: «Что делает...?». Как только ребёнок повторит вопрос, педагог отвечает на вопрос и поощряет ребёнка.
26	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	Педагог организует игру в лото между ребёнком и одноклассником. Ребёнок достаёт карточку, педагог помогает ему задать вопрос: «У тебя есть ... (наименование изображения)?». После правильно заданного вопроса одноклассник отвечает «да» или «нет», в зависимости от этого ребёнок отдаёт карточку ему или убирает в коробку.
27	Вопросы о местонахождении и предметов («Где ...?»)	Педагог предъявляет ребёнку картинку с недостающей деталью (домик без крыши, лиса без хвоста, человечек без глаз) и три разноцветных конверта. Педагог даёт подсказку: «Где крыша?». Когда ребёнок повторяет, педагог отвечает: «Крыша в красном конверте», даёт ребёнку возможность взять конверт с деталью, достать и прикрепить её к картинке. То же самое проделывается с остальными картинками.
28	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)	Ребёнок говорит, что он хочет в столовую. Педагог говорит, что они пойдут в столовую, затем даёт подсказку ребёнку: «Когда мы пойдём в столовую?». После того, как ребёнок повторил, педагог подходит к визуальному расписанию, показывает нужные карточки и отвечает: «Мы пойдём в столовую после урока чтения». Также можно ввести ориентировку по времени, с помощью расписания и часов.
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них		
29	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)	Когда ребёнок радуется, педагог говорит: «Ты радуешься», так же педагог комментирует эмоции окружающих, нарисованных персонажей и т.п. Затем педагог даёт ребёнку в подходящей ситуации подсказку: «Я радуюсь» / «Мне весело» и т.п. После повторения фразы ребёнком педагогу следует поиграть с ребёнком, каким-либо образом поддержать, разделить его весёлое настроение.
30	Выражение грусти,	См. пункт 29. После повторения фразы ребёнком педагогу следует

	сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	пожалеть, утешить его.
31	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	См. пункт 29. После повторения фразы ребёнком педагог пытается вывести ребёнка из состояния страха (обнимает, если возможно, уводит от причины страха и т.п.).
32	Выражение гнева, сообщение о гнев («сердитый», «сердится»)	См. пункт 29. После повторения фразы ребёнком педагог предлагает ребёнку деятельность, позволяющую выразить гнев и успокоиться (альтернатива нежелательного поведения) – порвать бумагу, выпить стакан воды, умыться, прогуляться и т.п.
33	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	См. пункт 29. При необходимости педагог оказывает медицинскую помощь. После повторения фразы ребёнком педагог жалеет ребёнка.
34	Сообщение об усталости («Устал»)	См. пункт 29. После повторения фразы ребёнком педагог предоставляет ему перерыв или возможность присесть, прилечь.
35	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	В подходящей ситуации педагог комментирует состояние ребёнка: «Тебе нравится рисовать». Впоследствии педагог задаёт вопрос: «Тебе нравится рисовать?», даёт подсказку ребёнку, поощряет правильный ответ. Аналогичным образом у ребёнка формируется понятие «не нравится». Можно после выражения недовольства добавлять просьбу прекратить нежелательное действие, например: «Мне не нравится, когда закрывают дверь. Откройте дверь, пожалуйста».
Навыки социального поведения		
36	Просьба о повторении социальной игры	Педагог организует с ребёнком игру на взаимодействие (например, щекочет, зная, что ребёнку это очень нравится). Немного поиграв, педагог останавливается. Ребёнок даёт понять, что хочет продолжения (тянет руки к педагогу, пытается руки педагога поставить на себя). Тогда педагог даёт подсказку: «Ещё» / «Хочу ещё». Сразу после повторения ребёнком фразы педагог продолжает игру.

37	Просьба поиграть вместе	Педагог просит одноклассника ребёнка взять любимую игру ребёнка и начать играть в неё. Затем педагог подводит ребёнка к однокласснику и даёт подсказку: «Давай играть вместе». После повторения фразы одноклассник (по предварительной договорённости) играет вместе с ребёнком.
38	Выражение вежливости	Когда ребёнок просит предмет, педагог, в случае необходимости, подсказывает: «... пожалуйста», и только после повторения с этим словом даёт предмет. Также педагог может давать подсказку в ситуациях, где нужно ответить «спасибо».
39	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	Когда ребёнок ест хлебцы, попросите его одноклассника попросить у него хлебец. Когда одноклассник озвучивает просьбу, педагог, в случае необходимости, даёт подсказку ребёнку. Когда он поделится, одноклассник говорит ему: «Спасибо!», а педагог хвалит ребёнка.
40	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	Педагог может формировать понятие «обнять», «поцеловать» в игровой ситуации: например, взять игрушечного медведя (при условии, что он нравится ребёнку), показать, что мишку можно обнять, поцеловать, демонстрируя и озвучивая данные действия. Когда ребёнок усвоит эти понятия, можно давать ребёнку инструкции относительно игрушки: «Обними мишку», «Поцелуй мишку». Те же инструкции давать ребёнку при встрече и прощании с родителями: «Обними маму», «Поцелуй маму».
41	Оказывает помощь, когда попросят	Педагог создаёт игровую ситуацию, интересную ребёнку, например, строит башню из кубиков, кубики при этом лежат на расстоянии от педагога. Педагог просит ребёнка: «(имя ребёнка), помоги мне, пожалуйста» и указывает на кубик (или добавляет: «Принеси кубик»). Когда ребёнок помогает, педагог поощряет его. Просить помощи у ребёнка нужно в различных игровых и бытовых ситуациях, по мере усвоения навыка нужно обращаться с просьбами и в не мотивационных для ребёнка ситуациях.
42	Умеет утешить другого человека	Педагог использует ситуации, когда кто-то плачет, он обращает внимание ребёнка на это и комментирует: «Он плачет, ему грустно, его нужно пожалеть». Далее (если это уместно) он подводит ребёнка к плачущему человеку, помогает погладить его по плечу и сказать: «Не плачь». После повторения ребёнком данных

		действий педагог поощряет его.
Диалоговые навыки		
43	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	Ребёнок хочет рисовать, педагог заранее кладёт бумагу для рисования к его однокласснику, заранее обговаривая с тем его действия. Когда ребёнок попросит бумагу у педагога, он покажет ему на одноклассника и даст подсказку: «(имя одноклассника), дай мне бумагу, пожалуйста». После правильной просьбы одноклассник сразу же даёт бумагу ребёнку.
44	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	Педагог разучивает с ребёнком фразы, с которых можно начать разговор (записывает их вместе с ребёнком в блокнот, делает иллюстрации и т.п.). Затем он организует диалоги ребёнка с одноклассниками с использованием этих фраз, подсказывая ему.
45	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	См. пункт 44.
46	Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником	Ребёнок на уроке трудового обучения сделал поделку. Когда за ребёнком приходит мама, педагог даёт подсказку: «Мама, посмотри, что я сделал». Далее педагог даёт подсказки для продолжения диалога.
47	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	Педагог составляет диалог, читает с ребёнком, затем учит ребёнка говорить нужные реплики. - Как тебя зовут? - Меня зовут Саша. - Сколько тебе лет? - Мне десять лет. - Во что ты любишь играть? - Я люблю играть в лото.
48	Умеет поддержать диалог на определенную тему	Педагог предлагает ребёнку интересную и хорошо знакомую ему тему для разговора, например, мультфильм про Винни-Пуха, записывает крупными буквами название темы в верхней части листа. Он рисует Винни-Пуха и просит ребёнка рассказать про этот мультфильм: «(имя ребенка) ..., расскажи мне о мультфильме про Винни-Пуха», даёт ребёнку подумать. Если он затрудняется, задаёт наводящие

		<p>вопросы, например: «Винни-Пух – это кто?», «Каких еще персонажей ты знаешь?», «Что делает Винни-Пух?» (поет песни, летает на шарике, падает и т.д.). Всё, что ребенок рассказал, педагог схематически зарисовывает на листе бумаги, чтобы у ребёнка была возможность увидеть, что он рассказал и что ещё нет. Важно следить за тем, чтобы ребёнок не сбивался с темы разговора. Когда рассказ будет окончен, педагог просит рассказать всё с самого начала, используя рисунки в качестве подсказки. Впоследствии диалоги многократно повторяются на различные темы, интересные для ребёнка. Периодически необходимо возвращаться к темам, которые уже пройдены. Следует показать ребёнку рисунок, затем убрать его, чтобы он мог самостоятельно вспомнить, что можно рассказать по данной теме.</p>
49	<p>Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях</p>	<p>Педагог организует простую интересную для ребёнка сюжетно-ролевую игру: например, поход в магазин. Перед началом игры показывает ребёнку картинки с изображением магазина, продавца, рисует персонажей игры: ребёнок и продавец. Роль продавца играет педагог. Следует проговорить и написать примерный диалог персонажей. Все фразы должны быть понятны для ребенка. Поэтому речь должна быть несколько адаптирована:</p> <p>Продавец: Здравствуйте. Ребёнок: Здравствуйте. Продавец: Что будете покупать? Ребёнок: Дайте, пожалуйста, хлеб. Продавец: Что еще? Ребёнок: Молоко. Продавец: Что еще? Ребёнок: Больше ничего. Продавец: Пакет нужен? Ребёнок: Да. Продавец: С Вас 55 рублей. И т.д.</p> <p>Затем педагог начинает игру, занимает позицию ведущего в игре. Он начинает диалог первым, задаёт ребёнку простые вопросы (относящиеся к разыгрываемой ситуации), чтобы он отвечал на них. Важно, чтобы игра была интересна для ребёнка. Следует играть в различные игры, основанные на</p>

		реальных социальных ситуациях: поездка на автобусе, поход в больницу и т.д.
50	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	<p>Педагог показывает ребёнку список «Правил разговора» и вместе с ним читает их. Правила могут быть составлены в форме социальной истории. Затем педагог периодически читает их с ребёнком, повторяет, напоминает перед запланированным диалогом.</p> <p>Например:</p> <p style="text-align: center;">Правила разговора</p> <p>Я называю по имени человека, с которым говорю. Я поворачиваюсь лицом к человеку, с которым говорю. Я смотрю на человека, с которым говорю. Я стою рядом с человеком, с которым говорю. Я слушаю, что мне говорят.</p>

Протоколы контрольной диагностики исследуемых

Протокол обследования Максима Р.

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
Навыки просьбы			
1	Просьба о повторе понравившегося действия	1	Иногда может сказать «ещё хочешь», или назвать действие, редко формулирует просьбу правильно без подсказки
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	2	Если выбор будет из двух мотивационных предметов, ребёнок иногда может назвать сначала один предмет, потом другой и начать проявлять нежелательное поведение
3	Просьба о еде, воде	2	
4	Просьба о предмете, игрушке	1	Не всегда просит предметы, отсутствующие в поле видимости. Иногда берёт предметы без разрешения
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1,5	Чаще стал озвучивать просьбу
6	Просьба о помощи	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		9,5/12	Уровень сформированности навыков 79%
Навыки социальной ответной реакции			

7	Отклик на собственное имя	2	
8	Отказ от предложенного предмета или деятельности	1	Иногда использует для данной цели нежелательное поведение
9	Ответ на приветствие	1	Практически всегда нужна подсказка
10	Выражение согласия	2	
11	Ответы на вопросы о себе	1	Правильно называет имя, фамилию называет в женском роде, возраст может назвать неправильно
Сумма баллов / Максимальная сумма		7/10	Уровень сформированности навыков 70%
Навыки называния, комментирования и описания			
12	Комментирование неожиданных событий	1	Комментирует редко, интересующие его события
13	Наименование предметов	2	
14	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	2	
15	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	1,5	Чаще стал употреблять «мой»
16	Называние имени знакомых людей	2	
17	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	1,5	Чаще стал комментировать собственные действия и действия окружающих
18	Описание местонахождения предметов, людей	2	
19	Описание свойств	2	

	предметов		
20	Описание прошедших событий	1	Чаще всего требуется подсказка
21	Описание будущих событий	1	Чаще всего требуется подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		16/20	Уровень сформированности навыков 80%
Навыки привлечения внимания и запроса информации			
22	Умение привлекать внимание другого человека	1	Для вербального обращения иногда требуется подсказка
23	Вопросы о предмете («Что ...?»)»	0	
24	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)»	0	
25	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)»	0	
26	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	0	
27	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)»	1	С подсказкой может сформулировать вопрос
28	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)»	1	С подсказкой может сформулировать вопрос
Сумма баллов / Максимальная сумма		3/14	Уровень сформированности навыков 21%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
29	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)»	1	Понимает эмоцию, но не называет относительно себя. На картинке может нарисовать, показать весёлого человечка. Смеётся, улыбается, когда весело
30	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно»,	1	Стал плакать, когда расстроился

	«грустит»)		
31	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	0	Прибегает к нежелательному поведению
32	Выражение гнева, сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)	0	Прибегает к нежелательному поведению
33	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	1	Понимает это чувство, но не называет относительно себя. Может приложить руку взрослого к своей голове, если она болит
34	Сообщение об усталости («Устал»)	1	Понимает это чувство, но не называет относительно себя
35	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/14	Уровень сформированности навыков 36%
Навыки социального поведения			
36	Просьба о повторении социальной игры	1	Чаще всего необходима подсказка
37	Просьба поиграть вместе	0	
38	Выражение вежливости	1	Необходима подсказка
39	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	1,5	Появились случаи спонтанной реакции
40	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	
41	Оказывает помощь, когда попросят	2	
42	Умеет утешить другого	2	

	человека		
Сумма баллов / Максимальная сумма		9,5/14	Уровень сформированности навыков 68%
Диалоговые навыки			
43	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	1	Необходима подсказка
44	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	0	
45	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Необходима подсказка
46	Умеет поддерживать диалог, делясь информацией с собеседником	0	
47	Умеет поддерживать диалог, организованный собеседником	1	Необходима подсказка
48	Умеет поддерживать диалог на определенную тему	1	Необходима подсказка
49	Умеет поддерживать диалог в различных социальных ситуациях	0	
50	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/16	Уровень сформированности навыков 31%
Общая сумма баллов		55/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 55%

Протокол обследования Саши Ф.

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
Навыки просьбы			
1	Просьба о повторе понравившегося действия	1	Иногда может назвать действие, редко формулирует просьбу правильно без подсказки
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	2	
3	Просьба о еде, воде	1,5	Чаще стал обращаться с просьбами
4	Просьба о предмете, игрушке	1	Не всегда просит предметы, отсутствующие в поле видимости. Иногда берёт предметы без разрешения
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1	Иногда пытается начать деятельность без разрешения
6	Просьба о помощи	1	Иногда просит о помощи без подсказки
Сумма баллов / Максимальная сумма		7,5/12	Уровень сформированности навыков 63%
Навыки социальной ответной реакции			
7	Отклик на собственное имя	2	
8	Отказ от предложенного предмета или деятельности	1,5	Чаще стала использовать слово «нет» в качестве отказа
9	Ответ на приветствие	1	Иногда нужна подсказка

10	Выражение согласия	2	
11	Ответы на вопросы о себе	1	Называет имя, фамилию, может затрудниться в назывании возраста
Сумма баллов / Максимальная сумма		7,5/10	Уровень сформированности навыков 75%
Навыки называния, комментирования и описания			
12	Комментирование неожиданных событий	0	
13	Наименование предметов	1	Средний уровень активного словарного запаса, иногда необходима подсказка
14	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	2	
15	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	0	
16	Называние имени знакомых людей	2	
17	Комментирование действий, сообщение информации о действиях	1	Необходима подсказка
18	Описание местонахождения предметов, людей	1	Необходима подсказка
19	Описание свойств предметов	1	Необходима подсказка
20	Описание прошедших событий	1	Необходима подсказка
21	Описание будущих событий	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		10/20	Уровень сформированности навыков 50%

Навыки привлечения внимания и запроса информации			
22	Умение привлекать внимание другого человека	1,5	Чаще стал обращаться по имени
23	Вопросы о предмете («Что ...?»)	0	
24	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	0	
25	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)	0	
26	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	0	
27	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)	0	
28	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)	1	Может сформулировать вопрос с подсказкой
Сумма баллов / Максимальная сумма		2,5/14	Уровень сформированности навыков 18%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
29	Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»)	1	Смеётся, улыбается, когда весело
30	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	0	
31	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	0	
32	Выражение гнева, сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)	0	Прибегает к нежелательному поведению
33	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	1	Может назвать часть тела, которая болит, показать, но только с подсказкой

34	Сообщение об усталости («Устал»)	0	Прибегает к нежелательному поведению
35	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		3/14	Уровень сформированности навыков 21%
Навыки социального поведения			
36	Просьба о повторении социальной игры	1	Чаще всего необходима подсказка
37	Просьба поиграть вместе	0	
38	Выражение вежливости	1	Необходима подсказка
39	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	0	
40	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	
41	Оказывает помощь, когда попросят	2	
42	Умеет утешить другого человека	0	
Сумма баллов / Максимальная сумма		6/14	Уровень сформированности навыков 43%
Диалоговые навыки			
43	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	1	Необходима подсказка
44	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	0	
45	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Необходима подсказка

46	Умеет поддерживать диалог, делаясь информацией с собеседником	0	
47	Умеет поддерживать диалог, организованный собеседником	1	Необходима подсказка
48	Умеет поддерживать диалог на определенную тему	1	Необходима подсказка
49	Умеет поддерживать диалог в различных социальных ситуациях	0	
50	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	1	Необходима подсказка
Сумма баллов / Максимальная сумма		5/16	Уровень сформированности навыков 31%
Общая сумма баллов		41,5/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 41,5%

Протокол обследования Толи У.

№ п/п	Навык	Баллы	Комментарии
Навыки просьбы			
1	Просьба о повторе понравившегося действия	2	
2	Просьба одного предмета из нескольких предложенных (выбор)	2	
3	Просьба о еде, воде	2	

4	Просьба о предмете, игрушке	2	
5	Просьба о выполнении мотивационной деятельности	1,5	Чаще стал обращаться с просьбой
6	Просьба о помощи	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		11,5/12	Уровень сформированности навыков 96%
Навыки социальной ответной реакции			
7	Отклик на собственное имя	2	
8	Отказ от предложенного предмета или деятельности	2	
9	Ответ на приветствие	2	
10	Выражение согласия	2	
11	Ответы на вопросы о себе	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		10/10	Уровень сформированности навыков 100%
Навыки называния, комментирования и описания			
12	Комментирование неожиданных событий	2	
13	Наименование предметов	2	
14	Называние различных персонажей из книг, мультфильмов	2	
15	Определение принадлежности собственных вещей (мой)	2	
16	Называние имени знакомых людей	2	
17	Комментирование	2	

	действий, сообщение информации о действиях		
18	Описание местонахождения предметов, людей	2	
19	Описание свойств предметов	2	
20	Описание прошедших событий	1	Затрудняется в формулировке предложений
21	Описание будущих событий	1	Затрудняется в формулировке предложений
Сумма баллов / Максимальная сумма		18/20	Уровень сформированности навыков 90%
Навыки привлечения внимания и запроса информации			
22	Умение привлекать внимание другого человека	2	
23	Вопросы о предмете («Что ...?»)	2	
24	Вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	2	
25	Вопросы о действиях («Что делает ...?»)	2	
26	Общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	2	
27	Вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)	2	
28	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		14/14	Уровень сформированности навыков 100%
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
29	Выражение радости,	2	

	сообщение о радости («ура», «весело»)		
30	Выражение грусти, сообщение о грусти («мне грустно», «грустит»)	1	Выражает невербально, может выразить словесно с подсказкой
31	Выражение страха, сообщение о страхе («мне страшно»)	2	
32	Выражение гнева, сообщение о гневе («сердитый», «сердится»)	2	Прибегает к нежелательному поведению
33	Сообщение о боли («Больно», «болит»)	2	
34	Сообщение об усталости («Устал»)	2	
35	Выражение удовольствия или недовольства («нравится/не нравится»)	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		13/14	Уровень сформированности навыков 93%
Навыки социального поведения			
36	Просьба о повторении социальной игры	2	
37	Просьба поиграть вместе	1	Не всегда использует просьбу
38	Выражение вежливости	1,5	Чаще стал проявлять вежливость
39	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	2	
40	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	
41	Оказывает помощь, когда попросят	2	
42	Умеет утешить другого	2	

	человека		
Сумма баллов / Максимальная сумма		12,5/14	Уровень сформированности навыков 89%
Диалоговые навыки			
43	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	1	Иногда необходима подсказка
44	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	2	
45	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1	Иногда необходима подсказка
46	Умеет поддерживать диалог, делаясь информацией с собеседником	2	
47	Умеет поддерживать диалог, организованный собеседником	2	
48	Умеет поддерживать диалог на определенную тему	2	
49	Умеет поддерживать диалог в различных социальных ситуациях	2	
50	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	2	
Сумма баллов / Максимальная сумма		14/16	Уровень сформированности навыков 88%
Общая сумма баллов		93/100	Общий уровень сформированности коммуникативных навыков 93%

Оценка результативности коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков (по А. В. Хаустову)

Название навыка _____						
Дата	Генерализация			Уровень помощи		
	Использует навык в искусственно созданной ситуации	Использует навык в различных местах	Использует навык с разными людьми	Использует навык только после полной подсказки	Использует навык с незначительной подсказкой	Использует навык самостоятельно

Генерализация

1. Ребёнок использует навык в искусственно созданной ситуации, не осуществляет его перенос в другие повседневные ситуации.
2. Ребёнок использует навык в различных местах (в естественно возникающих ситуациях).
3. Ребёнок использует навык с разными людьми (в естественно возникающих ситуациях).

Уровни помощи

1. Ребёнок использует навык только после полной подсказки (например, «Дай мне мяч»).
2. Ребёнок использует навык с незначительной подсказкой (например, «Дай ...»).
3. Ребёнок использует навык самостоятельно, без подсказки.

Для заполнения бланка ставятся отметки (например, «+») в соответствующих столбцах. Например, если ребёнок использует навык в

различных ситуациях, только после полной подсказки, то знак «+» нужно поставить в двух соответствующих столбцах.

Использование представленного бланка позволяет отследить, на каком этапе формирования навыка находится ребёнок. Навык считается сформированным, если ребёнок способен самостоятельно использовать его в естественно возникающих ситуациях [57].

О. С. Никольская «Психологическая классификация детского аутизма»

При общем типе нарушения психического развития дети с аутизмом имеют значительные индивидуальные различия. Вместе с тем, мы считаем, что среди типических случаев детского аутизма можно выделить детей с четырьмя основными моделями поведения, различающимися своими системными характеристиками. В рамках каждой из них формируется характерное единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм аутистической защиты и аутостимуляции, с другой. Эти модели отличает глубина и характер аутизма; активность, избирательность и целенаправленность ребенка в контактах с миром, возможности его произвольной организации, специфика «проблем поведения», доступность социальных контактов, уровень и формы развития психических функций (степень нарушения и искажения их развития).

Представим эти модели, начиная от глубоких форм аутизма к менее выраженным:

Первая группа. Дети не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что

явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этим детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, так же как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекающее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них.

Тем не менее, не смотря на практическое отсутствие активных собственных действий, мы все-таки можем выделить и у этих детей характерный тип аутостимуляции. Они используют в основном пассивные способы впитывания внешних впечатлений, успокаивающих, поддерживающих и подпитывающих состояние комфорта. Дети получают их, бесцельно перемещаясь в пространстве - лазая, кружась, перепрыгивая, карабкаясь; могут и неподвижно сидеть на подоконнике, рассеянно созерцая мелькание огней, движение ветвей, облаков, потока машин, особенное удовлетворение испытывают на качелях, у окна движущегося транспорта. Пассивно используя складывающиеся возможности, они получают однотипные впечатления, связанные с восприятием движения в пространстве, двигательными и вестибулярными ощущениями, что также придает их поведению оттенок стереотипности и монотонности.

Вместе с тем, даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности мимолетного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Таким образом, так же как и обычные, эти глубоко аутичные дети вместе со взрослым оказываются способными к более активной организации поведения и к более активным способам тонизирования.

Существуют успешно проявившие себя методы установления и развития эмоционального контакта даже с такими глубоко аутичными детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми и в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация, открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и.т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания

может потребоваться конкретное знание того как сложился тот или иной штамп.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложные как математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира

сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни.

Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, аутизм таких детей проявляется как поглощенность

собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение формально можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успешности, переживания риска, неопределенности их полностью дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не столько постоянство и порядок окружения (хотя это тоже важно для них), сколько неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог с обстоятельствами) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное впечатление, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыками самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого

взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубокий, и выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться

при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого.

Такие дети не развивают изоощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности - они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. И, если дети второй группы физически зависимы от них то этот ребенок нуждается в непрерывной эмоциональной поддержке. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения

навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании, рисовании, музыкальных занятиях.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также

встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

По нашему мнению, именно эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом [35].

Приложение 6

Уровни сложности коммуникативных навыков (по А. В. Хаустову)

Условно все перечисленные в Программе навыки можно подразделить на три группы в зависимости от уровня сложности: низкий, средний, высокий.

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

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

Высокий уровень предполагает формирование наиболее сложных навыков – умение описывать свойства, прошедшие и будущие события, умение задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»); формирование умения сообщать о собственных эмоциях и чувствах (с помощью речи); формирование социального поведения; формирование диалоговых навыков [57].

Программа формирования коммуникативных навыков в рамках модели формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутизмом

Учащийся: Максим Р.

Приоритетные направления работы: «Навыки привлечения внимания и запроса информации», «Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них».

Блок «Навыки привлечения внимания и запроса информации»

Цель	Пример приёма формирования навыка	Условия	Возможные средства	Уровень подсказки	Степень генерализации
Научить привлекать внимание другого человека социально приемлемым способом	Педагог заранее просит одноклассника ребёнка, чтобы он не поворачивался, пока его не позовут по имени. Затем педагог подводит ребёнка к однокласснику и подсказывает, как позвать его. После называния имени одноклассник оборачивается и уделяет внимание ребёнку, возможно, играет с ним.	Компонент урочной деятельности: перемена. Возможные участники: учащиеся, родители, педагоги.	-	Частичная вербальная	Использует в искусственно созданной ситуации
Научить задавать вопросы о	До начала занятия педагог	Компонент урочной деятельности	Коробка, мяч	Полная вербальная	Использует в искусственно

предмете («Что ...?»)	прячет в коробку интересную для ребенка игрушку (например, мяч). Он привлекает внимание ребенка к коробке – трясёт ее, демонстрируя, что внутри что-то есть. Если ребенок заинтересовался, подсказывает: «Что в коробке?». Когда ребенок повторил вопрос, сразу же даёт ответ: «В коробке мяч» и опускает её, чтобы ребенок мог увидеть мяч и поиграть в него.	ти: перемена. Возможные участники: родители, педагоги.			о созданной ситуации
Научить задавать вопросы о другом человеке («Кто ...?»)	Педагог просит одноклассников ребѐнка выйти в коридор и по очереди стучать в закрытую дверь класса. В это время педагог и ребѐнок стоят у двери, после стука педагог помогает ребѐнку	Компонент урочной деятельности: перемена. Возможные участники: учащиеся, родители, педагоги.	Дверь	Полная вербальная	Использует в искусственно созданной ситуации

	спросить: «Кто там?». В ответ на вопрос одноклассник говорит своё имя, ребёнок открывает дверь.				
Научить задавать вопросы о действиях («Что делает...?»)	Педагог подбирает картинки с малознакомыми ребёнку действиями. Он поочередно предъявляет их ребёнку, подсказывая: «Что делает...?». Как только ребёнок повторит вопрос, педагог отвечает на вопрос и поощряет ребёнка.	Компонент урочной деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители, педагоги.	Карточки с изображениями действий	Полная вербальная	Использует в искусственно созданной ситуации
Научить задавать общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»	Педагог организует игру в лото между ребёнком и одноклассником. Ребёнок достаёт карточку, педагог помогает ему задать вопрос: «У тебя есть... (наименование изображения)?». После правильно	Компонент урочной деятельности: перемена. Возможные участники: учащиеся, родители, педагоги.	Лото	Полная вербальная	Использует в искусственно созданной ситуации

	заданного вопроса одноклассник отвечает «да» или «нет», в зависимости от этого ребёнок отдаёт карточку ему или убирает в коробку.				
Научить задавать вопросы о местонахождении предметов («Где ...?»)	Педагог предъявляет ребёнку картинку с недостающей деталью (домик без крыши, лиса без хвоста, человечек без глаз) и три разноцветных конверта. Педагог даёт подсказку: «Где крыша?». Когда ребёнок повторяет, педагог отвечает: «Крыша в красном конверте», даёт ребёнку возможность взять конверт с деталью, достать и прикрепить её к картинке. То же самое проделывается с остальными картинками.	Компонент урочной деятельности: перемена. Возможные участники: родители, педагоги.	Изображения с недостающей деталью, разноцветные конверты, детали	Полная вербальная	Использует в искусственно созданной ситуации
Научить задавать	Ребёнок говорит, что	Компонент урочной	Визуальное расписание,	Полная вербальная	Использует в

вопросы, связанные с понятием времени («Когда ...?»)	он хочет в столовую. Педагог говорит, что они пойдут в столовую, затем даёт подсказку ребёнку: «Когда мы пойдём в столовую?». После того, как ребёнок повторил, педагог подходит к визуальному расписанию, показывает нужные карточки и отвечает: «Мы пойдём в столовую после урока чтения». Также можно ввести ориентировку по времени, с помощью расписания и часов.	деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители, педагоги.	часы	ая	искусственно о созданной ситуации
--	--	--	------	----	-----------------------------------

Блок «Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них»

Цель	Пример приёма формирования навыка	Условия	Возможные средства	Уровень подсказки	Степень генерализации
Научить социально приемлемому выражению радости, сообщению о радости	Когда ребёнок радуется, педагог говорит: «Ты радуешься», так же педагог	Компонент урочной деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители,	Изображения с радостными персонажами	Полная вербальная	Использует в искусственно о созданной ситуации

<p>(«ура», «весело»)</p>	<p>комментирует эмоции окружающих, нарисованных персонажей и т.п. Затем педагог даёт ребёнку в подходящей ситуации подсказку: «Я радуюсь» / «Мне весело» и т.п. После повторения фразы ребёнком педагогу следует поиграть с ребёнком, каким-либо образом поддержать, разделить его весёлое настроение.</p>	<p>педагоги.</p>			
<p>Научить социально приемлемому выражению грусти, сообщению о грусти («мне грустно», «грустит»)</p>	<p>См. пункт «выражение радости». После повторения фразы ребёнком педагогу следует пожалеть, утешить его.</p>	<p>Компонент урочной деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители, педагоги.</p>	<p>Изображения с грустными персонажами</p>	<p>Полная вербальная</p>	<p>Использует в искусственно созданной ситуации</p>
<p>Научить социально приемлемому выражению страха, сообщению о страхе («мне страшно»)</p>	<p>См. пункт «выражение радости». После повторения фразы ребёнком педагог пытается вывести ребёнка из состояния</p>	<p>Компонент урочной деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители, педагоги.</p>	<p>Изображения с испуганными персонажами</p>	<p>Полная вербальная</p>	<p>Использует в искусственно созданной ситуации</p>

	страха (обнимает, если возможно, уводит от причины страха и т.п.).				
Научить социально приемлемому выражению гнева, сообщению о гневе («сердитый», «сердится»)	См. пункт «выражение радости». После повторения фразы ребёнком педагог предлагает ребёнку деятельность, позволяющую выразить гнев и успокоиться (альтернатива нежелательного поведения) – порвать бумагу, выпить стакан воды, умыться, прогуляться и т.п.	Компонент урочной деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители, педагоги.	Изображения с рассерженным и персонажами; средства снятия стресса	Полная вербальная	Использует в искусственно созданной ситуации
Научить социально приемлемому сообщению о боли («Больно», «болит»)	См. пункт «выражение радости». При необходимости педагог оказывает медицинскую помощь. После повторения фразы ребёнком педагог жалеет ребёнка.	Компонент урочной деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители, педагоги.	Изображения с персонажами, испытывающими боль	Полная вербальная	Использует в искусственно созданной ситуации
Научить социально	См. пункт «выражение	Компонент урочной	Изображения с персонажами,	Полная вербальная	Использует в

приемлемо му сообщению об усталости («Устал»)	радости». После повторения фразы ребёнком педагог предоставляет ему перерыв или возможность присесть, прилечь.	деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители, педагоги.	испытываюми усталость	ая	искусственно о созданной ситуации
Научить социально приемлемо му выражению удовольствия или недовольства («нравится/ не нравится»)	В подходящей ситуации педагог комментирует состояние ребёнка: «Тебе нравится рисовать». Впоследствии педагог задаёт вопрос: «Тебе нравится рисовать?», даёт подсказку ребёнку, поощряет правильный ответ. Аналогичным образом у ребёнка формируется понятие «не нравится». Можно после выражения недовольствия добавлять просьбу прекратить нежелательное действие, например: «Мне не	Компонент урочной деятельности: урок, перемена. Возможные участники: родители, педагоги.	-	Полная вербальная	Использует в искусственно о созданной ситуации

	нравится, когда закрывают дверь. Откройте дверь, пожалуйста».				
--	---	--	--	--	--