



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

**Взаимодействие детей с расстройствами аутистического спектра со
сверстниками в условиях специальной (коррекционной) школы**

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

Проверка на объем заимствований:
24% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Аубакирова Асель Капашевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент,
Лапчинская И.В.

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	11
1.1 Общая характеристика расстройств аутистического спектра у детей	11
1.2 Особенности коммуникативного взаимодействия младших школьников с расстройством аутистического спектра.....	23
1.3 Методические аспекты активизации коммуникативного взаимодействия со сверстниками у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	32
Выводы по 1 главе.....	46
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	48
2.1 Исследование особенностей навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра.....	48
2.2 Формирование навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра.....	59
2.3 Методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	68
Выводы по 2 главе.....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. В настоящее время уже не оставляет сомнения тот факт, что детей с расстройствами аутистического спектра становится все больше (что подтверждается растущей с каждым годом статистикой).

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

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

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

По Международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ-10) КЛАСС V Психические расстройства и расстройства поведения (F00-F99) в разделе «Общие расстройства психологического характера», к которой органы и учреждения здравоохранения России осуществили переход статистического учета в 1999 году, к расстройствам аутистического спектра

относятся: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, другое дезинтегративное расстройство детского возраста, гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями, синдром Аспергера, другие общие расстройства развития.

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

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

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

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

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

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

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

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

В связи с этим остро стоит вопрос о методах, методиках, приемах оказания коррекционной помощи при формировании навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра.

Анализ практического опыта по формированию коммуникативной деятельности показывает недостаточность разработки диагностического материала, о недостаточности изучения, разработки психолого-педагогических условий формирования коммуникативного взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра.

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

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

– необходимостью целенаправленной работы по формированию навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра и недостаточностью разработанных методов их формирования.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования: каковы психолого-педагогические условия формирования навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра? А также тема диссертации: «Взаимодействие детей с расстройствами аутистического спектра со сверстниками в условиях специальной (коррекционной) школы».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить содержание целенаправленной и систематической коррекционной работы, направленной на формирования навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования – особенности коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – система коррекционной работы по формированию навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования состоит из предположения о том, что при условии проведения целенаправленной и систематической коррекционной работы, направленной на формирование навыков коммуникативного

взаимодействия у младших школьников с РАС, в коммуникативной сфере этих детей произойдут положительные изменения.

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

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме коммуникативного взаимодействия со сверстниками детей с расстройствами аутистического спектра;

2. Выявить особенности навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра;

3. Разработать и апробировать систему коррекционной работы по формированию навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра;

4. Составить методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теория поведенческого подхода Б.Ф. Скиннера;
- положения исследований о коммуникативной деятельности (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн);
- положения о эмоционально-уровневом подходе (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская);
- исследования по проблеме нарушений детей с расстройствами аутистического спектра (Е.Р.Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, L. Kanner и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. У детей с РАС имеются следующие главные специфические черты коммуникативной деятельности:

- отсутствие целенаправленной коммуникативной деятельности, ее некоммуникативность;
- отсутствие или недостаточная мотивация к общению;

- нарушение связности речи и спонтанности высказывания;
- нарушения звукопроизношения.

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

2. Комплекс игр и упражнений, входящих в содержание коррекционной работы для младших школьников с расстройствами аутистического спектра, направленных на формирование навыков коммуникативного взаимодействия, способствует повышению уровня коммуникативного взаимодействия у детей с РАС.

3. Соблюдение разработанных методических рекомендаций для педагогов и родителей по развитию навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра повысит уровень коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с РАС.

4. Успешность детей с РАС во многом зависит от включенности и грамотности в поведении родителей. Систематическое проведение консультаций для родителей по различным вопросам формирования навыков коммуникативного взаимодействия, организация взаимодействия специалистов способствует закреплению и быстрому приобретению навыков коммуникативного взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра.

Научная новизна исследования состоит в том, что научно обоснована и разработана система целенаправленной коррекционной работы, способствующая повышению уровня коммуникативного взаимодействия со сверстниками у младших школьников с РАС. Разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию навыков

коммуникативного взаимодействия со сверстниками у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные выводы исследования позволяют получить более полное представление о сущности и закономерностях коммуникативного взаимодействия у детей с РАС, совершенствовать практическую работу по формированию у них навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования позволили сформулировать научно обоснованные методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Задания и упражнения, использованные в процессе специального обучения, могут применяться в практической работе при коррекции общения младших школьников с РАС.

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

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

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

– методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования: Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17», г. Рудный (Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с РАС. Уровень речевого развития детей неоднородный: от употребления отдельных слов до использования фразовой речи.

Этапы исследования: в осуществлении исследования можно выделить 3 этапа (с 2021 по 2023 гг.):

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

Второй этап – экспериментальный, включающий разработку и апробацию методики диагностики и системы коррекционной работы, направленной на формирование навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у младших школьников с расстройствами аутистического спектра; обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

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

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Структура работы соответствует поставленным задачам и состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Общая характеристика расстройств аутистического спектра у детей

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) полное отсутствие аффективного контакта с другими людьми;
- 2) настойчивое стремление к сохранению однообразия в окружающей обстановке и повседневных действиях;
- 3) привязанность к предметам, постоянное верчение их в руках;

- 4) мутизм или речь, не предназначенная для коммуникации;
- 5) хороший познавательный потенциал, который проявляется в прекрасной памяти или выполнении проверочных тестов [16, с. 22].

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

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

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

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

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

Работа Г.Е. Сухаревой, в то время осталась незамеченной, поэтому считается, что впервые описавший аутистическое расстройство в России в

1947г. является психиатр С.С. Мнухин. Он описал аутистическую симптоматику в связи с органическим поражением головного мозга у детей. В нашей стране проблема аутизма рассматривалась сначала как медицинская, в русле явлений шизофренического круга. Однако, многие исследователи, в том числе и Г.Е. Сухарева в 1955 году отмечала, что при лечении аномалии развития в детском возрасте кроме медикаментозной терапии ребенок нуждается в коррекционно - педагогической работе. В связи с этим, аутизм стал рассматриваться как один из видов нарушения психического развития, требующего не только медикаментозного лечения, но, прежде всего, психолого-педагогической коррекции.

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

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

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

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

Качественные нарушения в сфере социального взаимодействия, включающие качественные нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации, является основным признаком при РАС. Большинство

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

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

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

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

многочисленные классификации стереотипий, их можно разделить по причинам их проявления:

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

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

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

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

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

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

Так же автор подчеркивает, что в данное нарушение вовлечен широкий спектр функций, тем самым обозначая его первазивность. «Под термином первазивный (от лат. «pervasio» – всепроникающий, всеохватывающий)

понимают, что нарушения захватывают не только все психические функции, но и весь организм, включая нервную систему и, по-видимому, многие соматические системы» [51, с.22].

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

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

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

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

- быстрая пресыщаемость – механизм, ограничивающий взаимодействие с окружающим и любую деятельность;
- трудная переключаемость, ригидность тонических процессов.

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

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

С.А. Морозовым к особенностям регуляционно-волевых процессов отнесено нарушение способности к подражанию, именно к произвольному, что создает значительные трудности в обучении. Обучение имитации уделяется много внимания на первых ступенях коррекции, например, вербального поведения в прикладном анализе поведения.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

F 84.0 Детский аутизм:

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

F 84.1 Атипичный аутизм:

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

F84.2 Синдром Ретта

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста

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

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

F84.5 Синдром Аспергера:

- Аутистическая психопатия;
- Шизоидное расстройство в детском возрасте.

F84.8 Другие общие расстройства развития.

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

Существуют общие диагностические указания, характеризующие данные нарушения:

1. Это расстройства, включающие «триаду» проблем Л. Уинг.
2. Расстройства возникают в младенческом возрасте или в первые пять лет жизни (черты аутизма, как правило оформляются до 3 лет).
3. Часто сочетаются с расстройствами в когнитивной сфере, независимо от отсутствия умственной отсталости.
4. В некоторых случаях расстройства сочетаются и предположительно обусловлены некоторыми патологическими состояниями, среди которых:
 - детские спазмы;
 - врожденная краснуха;
 - туберозный склероз;
 - церебральный липидоз;
 - фрагильная (ломкая) X-хромосома [30, с. 138].
5. Расстройство диагностируется на основании поведенческих признаков.

По данной классификации и согласно «Клиническим рекомендациям (протокол лечения) 2015г. Расстройства аутистического спектра диагностика, лечение, наблюдение» Н.В. Симашковой и Е.В. Макушкиной Детский аутизм

(F84.0) – это тип общего нарушения развития, который определяется наличием:

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

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

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

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

часто сопровождаемые хореоатетонидными движениями. Почти неизменно отмечается тяжелая умственная отсталость [30, с. 11].

Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3) – это тип общего нарушения развития, для которого характерно наличие периода абсолютно нормального развития до проявления признаков расстройства, сопровождаемого выраженной потерей приобретенных к тому времени навыков, касающихся различных областей развития. Потеря происходит в течение нескольких месяцев после развития расстройства. Обычно это сопровождается выраженной утратой интереса к окружающему, стереотипным, монотонным двигательным поведением и характерными для аутизма нарушениями в сфере социальных взаимодействий и функций общения. В ряде случаев может быть показана причинная связь этого расстройства с энцефалопатией, но диагноз должен базироваться на особенностях поведения [30, с. 11].

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

Синдром Аспергера (F84.5) – расстройство неопределенной нозологии, характеризующееся такими же качественными аномалиями социальных взаимодействий, какие характерны для аутизма, в сочетании с ограниченностью, стереотипностью, монотонностью интересов и занятий. Отличие от аутизма в первую очередь состоит в том, что отсутствует

обычная для него остановка или задержка развития речи и познания. Это расстройство часто сочетается с выраженной неуклюжестью. Выражена тенденция к сохранности вышеуказанных изменений в подростковом и зрелом возрасте [30, с. 14].

1.2 Особенности коммуникативного взаимодействия младших школьников с расстройством аутистического спектра

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

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

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

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

возможности общения и его влияние на другие виды деятельности ребенка» [43, с. 78-79].

Ребенок в состоянии перенимать у взрослых родной языка спонтанно, конструируя свою собственную индивидуальную языковую систему, которая представляет собой совокупность особым образом структурированного инвентаря слов и словоформ и грамматики, являющейся собранием правил использования языковых единиц в речевой деятельности [29, с. 68].

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

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

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

наблюдаются ограниченные или необычные гуления, не имитируют звуки, жесты, выражения [29, с. 318].

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

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

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

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

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

Уже в 3 года у детей в норме словарный запас составляет около 100 слов, многие грамматические морфемы используются должным образом. Эхолаличное повторение не часто в этом возрасте. Задается много вопросов, главным образом, для продолжения разговора, чем для получения информации. У детей с РАС в этом возрасте комбинации слов встречаются редко, могут повторять фразы, эхолалия, но использование языка не творческое, отмечается плохой ритм, интонация, бедная артикуляция примерно у половины говорящих детей. У половины и более детей речь не осмысленная. Берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет [29, с. 319].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) некоммуникативность речи;

2) ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим, и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;

3) часто наличие своеобразной вербальной одаренности;

4) мутизм или распад речи [38, с. 46].

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

– Мутизм.

– Эхолалии, использование слов, фраз-штампов, фонографическая речь.

– Отсутствие целенаправленной коммуникативной деятельности, ее некоммуникативность.

- Отсутствие или недостаточная мотивация к общению.
- Несостоятельность в диалоге.
- Неправильное употребление личных местоимений (особенно «я»).
- Нарушения семантики.
- Нарушения грамматического строя речи.
- Нарушение связности речи и спонтанности высказывания.
- Нарушения звукопроизношения.
- Нарушения просодических компонентов речи.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

С.А. Морозов считает, что, имея такое нарушение в речевом развитии как использование слов, фраз-штампов, фонографическая речь «очень важно обращать внимание родителей на понимание воспроизводимого: если ребенок не понимает того, что говорит, как бы отрывает фонетические компоненты речи от ее содержательной стороны, это не только не способствует речевому и интеллектуальному развитию, но и закрепляет и усиливает патологические моменты» [51, с. 100].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Методические аспекты активизации коммуникативного взаимодействия со сверстниками у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

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

- диагностический (определение уровня коммуникативной деятельности, определение способа коммуникации в рамках которого будет начата работа по формированию коммуникативной деятельности);
- □ установление эмоционального контакта с ребенком;

- □ формирование «учебного стереотипа поведения»;
- создание специально организованной развивающей предметно-пространственной среды;
- индивидуальная и подгрупповая коррекционная работа с детьми;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС.

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

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

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

Таким образом, чтобы сделать попытку установления эмоционального контакта успешной, мы должны постараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными

впечатлениями и не требовала недоступных для него форм взаимодействия [7, с. 97].

К сожалению, очень часто нарушения в эмоционально-волевой сфере ребенка с РАС настолько грубы, что не позволяют работать специалисту в рамках эмоционально-волевого подхода. В этих случаях целесообразней начать работу по формированию коммуникативной деятельности в рамках поведенческого подхода. В данном случае мотивирующим фактором установления контакта со взрослым на первых этапах будет являться подкрепление, ценное для ребенка. В данной ситуации очень важно не ставить себе целью обучить ребенка всему и сразу, на первых этапах работы необходимо, хоть и искусственно, придать смысловую значимость и ценность именно партнерским взаимоотношениям, понять ребенка. Затем постепенно сформировать естественную мотивацию для ребенка к взаимодействию с другими людьми и к учебной деятельности.

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

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

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

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

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

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

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

Коррекционно-педагогические занятия по формированию коммуникативной деятельности с детьми с РАС должны проводиться регулярно, оптимально – 4 раза в неделю. Необходимо обязательное закрепление работы специалиста в домашних условиях. Работа должна быть последовательной, обязательно с планом работы, фиксацией данных по

отрабатываемым, приобретенным навыкам ребенка. По мере того, как происходит усвоение навыков ребенком, их постепенно сменяют более сложные навыки. Работа с ребенком с РАС строится исключительно индивидуально – выбор навыков и пособий для обучения общению, продолжительность формирования того или иного навыка – эти и другие параметры изменяются в зависимости от того, как происходит их закрепление в каждом конкретном случае.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Произвольность вырастает из непроизвольности, а «выращивает» эту произвольность вполне естественный «фактор социальной и

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

Хотелось бы отметить, что взаимодействие между партнерами, с целью обмена информацией — так называемая элементарная коммуникация – это то, что, по нашему мнению, должно отрабатываться на первом этапе коррекционной работы, которая осуществляется в форме индивидуальных занятий.

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

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

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

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

Коммуникативная доска и коммуникативный альбом может включать:

- фотографии близких людей;
- фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка;
- фотографии, пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет);
- □ фотографии, пиктограммы с изображением эмоций ребенка;
- □ пиктограммы, иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т.д.) [85, с. 4].

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

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

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

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

1. Различительный стимул (discriminative stimulus-Sd) – как правило, это словесная инструкция.
2. Реакция или ответ (response-R);
3. Последующий стимул (consequence-C), который содержит в себе обратную связь по поводу реакции клиента. Обратная связь может быть позитивной (подкрепляющий стимул) или же корректирующей (повторение инструкции, ответ с поддержкой; затем снова повторение инструкции до тех пор, пока в ответ на Sd не будет получена самостоятельная правильная реакция, которую можно подкрепить) [53, с. 39].

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

- понимание названий предметов (обучение выполнению инструкций «Дай», «Покажи»);
- понимание названий действий (обучение выполнению инструкций на простые движения, обучение выполнению инструкций с предметами, обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам) [53].

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

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

Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, необходимо использовать его любимые продукты питания, игрушки; формировать умение

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

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

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

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

основное общение осуществляется в основном в домашней обстановке, а уж только потом с специалистом, с сверстниками и др.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Первоначально они только сопровождают ребенка и выступают в качестве наблюдателей за действиями терапевта, эмоционально своим присутствием поддерживая сына или дочь. Однако довольно скоро естественным и спонтанным образом они присоединяются к играм с ребенком, например, с помощью стратегии переменного участия в деятельности. Родитель, поддержанный терапевтом, пытается совершать

отдельные действия, используя простые терапевтические стратегии. На первый взгляд, простое умение ждать и воздерживаться от выполнения действий за ребенка обычно требует тренировки [83, с. 280-281].

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

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

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

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

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

- что такое коммуникация;
- сущность нарушений в коммуникативной деятельности у ребенка с РАС;
- как мотивировать ребенка общаться;
- как создать контакт и взаимодействие;
- способы общения;
- что такое альтернативная коммуникация;
- альтернативные способы коммуникации, как ввести, плюсы и минусы;
- что такое метод «случайного обучения».

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

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

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

Каждый учитель, педагог, который заинтересован в эффективном обучении и поддержке развития ученика, должен развивать свои навыки

взаимопонимания с детьми с разными потребностями и возможностями в сфере коммуникации. [69, с. 147].

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

Выводы по первой главе

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

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

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

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

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

Эти нарушения не дают детям с расстройствами аутистического спектра самостоятельно пройти этапы общения. Необходимо использование специальных коррекционных методик, подходов, организации специальных условий для формирования целенаправленной коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра, как вербального, так и невербального компонентов.

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

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Исследование особенностей навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17», г. Рудный (Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с РАС. Уровень речевого развития детей неоднородный: от употребления отдельных слов до использования фразовой речи.

Цели констатирующего эксперимента: изучить особенности коммуникативного взаимодействия со сверстниками младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подобрать диагностические задания для исследования своеобразия коммуникативного взаимодействия у испытуемых и методические материалы;
2. Описать особенности коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с РАС младшего школьного возраста;
3. Сделать обобщающие выводы о коммуникативном взаимодействии детей с РАС младшего школьного возраста.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа:

1. Констатирующий. На этом этапе определялись особенности коммуникативного взаимодействия младших школьников с РАС;
2. Формирующий. Он был направлен на улучшение коммуникативного взаимодействия детей с РАС;

3. Контрольный. Состоит в выявлении изменений, прошедших у детей после занятий, основанных на организации эмоционального, познавательного и личностного общения.

В соответствии с темой исследования «Взаимодействие детей с расстройствами аутистического спектра со сверстниками в условиях специальной (коррекционной) школы» осуществлялся выбор определенных методик.

В рамках представленной работы была составлена методика для выявления уровня развития навыков и актуальной формы общения испытуемых, чтобы в дальнейшем провести работу над формированием навыков коммуникативного взаимодействия и оценить динамику их развития у детей с РАС.

За основу диагностической методики взята теория Лисиной М.А. о формах общения в онтогенезе. Эта методика имеет 4 блока, каждый из которых состоит из 5 заданий. Экспериментатор фиксировал показатели поведения детей. По каждому из заданий ребенку начислялись баллы в соответствии с его поведением во время эксперимента.

2 балла - ребенок выполняет задание самостоятельно;

1 балл - выполняет задание с минимальной помощью или после обучения;

0 баллов - не выполняет задание даже после обучения.

Блоки составлены на базе четырех форм общения детей (по Лисиной М.А.): ситуативно-личного, ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного.

1. Ситуативно-личностная форма общения. Эта форма общения тесным образом связана с эмоциями. Ребенок выделяет из окружающей его жизненной среды партнера и реагирует на него. Это непосредственно-эмоциональное общение с партнером. В таком общении, выражая свое отношение к партнеру, дети используют различные экспрессивно-

мимические средства. В этой ситуации экспериментатор проводил следующие исследования:

1. Способность отзываться на имя;
2. Навык сонаправленного внимания;
3. Способность вовлечения в игру;
4. Проявление адекватной социальной активности;
5. Способность показать своим поведением, что ожидает от партнера.

2. Ситуативно-деловая форма общения. Основная деятельность связана с изучением предметов. Ребенок наблюдает, как экспериментатор манипулирует с предметами, пытается повторить его действия. Возникает желание ребенка сотрудничать с партнером. Экспериментатор – образец для подражания, эксперт, помощник. Для диагностики этой формы проводятся исследования:

1. Владение предметными манипуляциями;
2. Владение функциональной предметной деятельностью;
3. Владение совместной предметной деятельностью;
4. Навык соблюдения очередности;
5. Способность действия по образцу.

3. Внеситуативно-познавательная форма общения. Совместная деятельность с партнером и самостоятельная деятельность ребенка. Здесь экспериментатор - партнер по обсуждению причин и связей:

1. Навык символической игры;
2. Навык сюжетной игры;
3. Навык осложненный сюжет;
4. Способность отслеживать причинно-следственные связи;
5. Способность отвечать на вопросы.

4. Внеситуативно-личностная форма общения. Общение разворачивается на фоне самостоятельной деятельности ребенка. Ребёнок воспринимает партнера как конкретную личность, социальное лицо, как

члена общества. Сотрудничество с ним у ребенка носит познавательный характер. Ребенок задает экспериментатору много вопросов об их жизни, о работе, интересуется «миром людей»:

1. Владение сюжетно-ролевой игрой;
2. Владение игрой по правилам;
3. Способность к соревнованиям;
4. Способность распознавать эмоциональное отношение (дружба, обида, интерес к людям);
5. Умение инициировать и поддерживать диалог.

Итак, для выявления особенностей коммуникативного взаимодействия детей с РАС нами была использована методика диагностики навыков общения. За основу диагностической методики взята теория Лисиной М.А. о формах общения в онтогенезе.

Детям предлагались следующие задания:

1 блок. Развитие навыков коммуникации при ситуативно-личностной форме общения.

1. Способность отзываться на имя
 - 2 балла - оборачивается и идет в сторону экспериментатора
 - 1 балл - следит глазами или замирает
 - 0 баллов - игнорирует обращение
2. Навык сонаправленного внимания
 - 2 балла - прослеживает за указующим жестом экспериментатора с первого раза;
 - 1 балл - с нескольких попыток фиксирует внимание на объекте вместе с экспериментатором на короткое время;
 - 0 баллов - не удается привлечь внимание ребенка.
3. Способность вовлечения в игру
 - 2 балла - ребенок эмоционально вовлечен в предложенные игры;
 - 1 балл - ребенок короткое время находится в контакте;
 - 0 баллов - ребенок уходит от предложенных игр.

4. Проявление адекватной социальной активности

2 балла - ребенок машет рукой во время прощания;

1 балл - ребенок машет только после образца и напоминания;

0 баллов - ребенок не выполняет действия даже после образца.

5. Способность показать своим поведением, что ожидает от взрослого

2 балла - ребенок замирает в ожидании действий экспериментатора

1 балл - ребенок иногда наблюдает за действиями экспериментатора

0 баллов - ребенок не фиксируется на деятельности экспериментатора

2 блок. Развитие навыков коммуникации при ситуативно-деловой форме общения.

Ребенку предлагалась игра в «ОБЕД». В рамках совместной игры с экспериментатором оценивалось:

1. Владение предметными манипуляциями

2 балла – ребенок начал действовать с предметом самостоятельно (стучит, кладет)

1 балл – действует с предметом с минимальной помощью

0 баллов – не выполняет действий с предметом

2. Владение функциональной предметной деятельностью

2 балла – использует предмет по назначению самостоятельно (кормит куклу)

1 балл – использует предмет по назначению с подсказкой

0 баллов - не использует предмет по назначению

3. Владение совместной предметной деятельностью

2 балла – вовлекается в предложенную игру

1 балл – допускается участвовать в собственной игре

0 баллов – не участвует в совместной деятельности

4. Навык соблюдения очередности

2 балла – ребенок следит за своей очередью и соблюдает очередность,

1 балл - соблюдает очередность при напоминании\подсказке

0 баллов – не соблюдает очередность

5. Способность действия по образцу

2 балла – ребенок самостоятельно подражает

1 балл - действует по образцу с поддержкой

0 баллов - не действует по образцу

3 блок. Развитие навыков коммуникации при внеситуативно-познавательной форме общения.

1. Навык символической игры

Ребенку предлагалось игра в самолет, используя предметы-заменители.

2 балла – ребенок способен использовать предметы-заменители в игре

1 балл – ребенок понимает символическую игру с подсказкой экспериментатора

0 баллов - ребенок не владеет символической игрой

2. Навык сюжетной игры

Ребенку предлагалось поиграть с куклой: «Положи куклу спать», «Посади ее за стол и покорми». Либо предлагалось нагрузить кубики в машинку и отвезти их на другой столик.

2 балла – ребенок самостоятельно играет в куклу\машину, кормит куклу, кладет спать\кладет кубики в машину и везет их

1 балл – ребенок с поддержкой выполняет действия с куклой\машинкой

0 баллов – ребенок не выполняет действий с игрушками даже после обучения

3. Владение осложненным сюжетом

Ребенку предлагалась этапная игра в «Магазин», где необходимо в последовательности совершать действия: «покупаем продукты, кладет в корзину, теперь идем в гости и будем всех угощать»

2 балла – ребенок в состоянии играть в игру «Магазин», понимает последовательность действий, выполняет все самостоятельно

1 балл – ребенок выполняет действия с подсказкой экспериментатора

0 баллов - ребенок не понимает смысла игры, не отслеживает последовательности действий.

4. Способность отслеживать причинно-следственные связи

Ребенку предлагались карточки «Найди связь»

2 балла – ребенок самостоятельно выполняет задание

1 балл – ребенок выполняет задание с подсказкой экспериментатора

0 баллов – ребенок не выполняет задание

5. Способность отвечать на вопросы

Ребенку предлагалось ответить на вопросы: «Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Когда твой день рождения? Назови свой домашний адрес. Расскажи о своем доме. Сколько в нем этажей? На каком этаже ваша квартира? Расскажи о своей семье. Как твоя фамилия? Как зовут твоих родителей? Кто еще с вами живет? Хочешь ли ты идти в школу? Как ты думаешь, что интересного будет в школе? В какой класс ты сразу поступишь?»

2 балла – ребенок самостоятельно отвечает на все вопросы

1 балл – ребенок ответил на несколько вопросов с подсказкой экспериментатора

0 баллов – ребенок не смог ответить на вопросы

4 блок. Развитие коммуникативных навыков при внеситуативно-личностной форме общения.

1. Владение сюжетно-ролевой игрой

Ребенку предлагалась игра «Доктор».

2 балла – ребенок способен принять на себя роль доктора, понимает смысл игры, взаимодействует с другими участниками игры.

1 балл - ребенок участвует в игре с подсказкой, сам не отслеживает ход игры

0 баллов - ребенок не включается в игру, не обращает внимания на других участников

2. Владение игрой по правилам

Ребенку предлагалось играть в прятки.

2 балла - ребенок понимает правила игры и следует им

1 балл – ребенок следует правилам с подсказками экспериментатора

0 баллов – ребенок не следует правилам игры

3. Способность к соревнованиям

Ребенку предлагалась игра «Собери больше всех мячиков»

2 балла – ребенок проявляет интерес в игре и ему важен результат

1 балл – ребенок правильно выполняет инструкцию, но не заинтересован в результате

0 баллов – ребенок не вовлекается в процесс игры

4. Способность распознавать эмоциональное отношение (дружба, обида, интерес к людям)

2 балла – ребенок проявляет интерес к людям, правильно распознает эмоции

1 балл – ребенок частично распознает эмоции, но не стремится к взаимодействию

0 баллов – не проявляет интерес к окружающим и не распознает эмоции

5. Умение инициировать и поддерживать диалог

2 балла – ребенок вовлекается в последовательный диалог и сам может быть его инициатором

1 балл – ребенок может короткое время участвовать в диалоге, но сам не является его инициатором

0 баллов – ребенок не вовлекается в диалог

Путем суммирования результатов по каждому блоку вычислялось общее количество баллов, которое соответствовало определенному уровню общения ребенка со партнером.

Таким образом, для каждого ребенка были зафиксированы четыре результата, соответственно по каждой форме общения. Доминирующей формой общения ребенка была та, которая оценивалась наибольшей суммой баллов (таблица 1).

Таблица 1 - Формы общения детей (констатирующий эксперимент)

Имена детей	Формы общения				Итого
	Ситуативно-личностная форма	Ситуативно-деловая форма	Внеситуативно-познавательная форма	Внеситуативно-личностная форма	
Кристина К.	9	7	5	2	23
Вова Я.	9	6	4	1	20
Коля К.	10	8	6	3	27
Жора А.	10	9	7	3	29
Даня К.	5	3	1	0	9
Катя Ж.	8	6	1	0	15
Саша Т.	7	6	4	0	17
Гамлет Ч.	3	1	0	0	4
Марк Ж.	8	6	4	0	18
Даша Б.	7	4	0	0	11
Максимальное кол-во баллов	10	10	10	10	40

Данные эксперимента по определению уровня навыков коммуникативного взаимодействия свидетельствует о том, что у всех детей с РАС преобладает ситуативно-личностная форма общения. Ситуативно-деловая форма находится на низком уровне. При внеситуативно-познавательной форме общения испытуемые набрали очень низкое количество баллов, двое не получили ни одного балла в этом блоке.

Ведущие формы коммуникативного взаимодействия представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Ведущие формы общения у детей (констатирующий эксперимент)

Форма общения	Число детей
Ситуативно-личностная	8
Ситуативно-деловая	2
Внеситуативно-познавательная	-
Внеситуативно-личностная	0

Анализ протоколов показал, что все дети находятся на уровне ситуативно-личностной формы общения. Дети с РАС не заинтересованы в общении с окружающими, не владеют сюжетно-ролевой игрой, тяжело вовлекались в предложенные игры, только 2 из 10 детей близки к ситуативно-деловой форме общения.

В качестве иллюстраций опишем поведение в разных ситуациях общения некоторых детей. Приведем примеры.

Даня К. Мальчик не сразу отзывался на свое имя, при заходе в кабинет не обращал внимания на экспериментатора. Предметами манипулировал, но в свою деятельность экспериментатора не допускал, проявлял негативное поведение (начинал визжать, кричать и уходить от экспериментатора). В игре «Обед» брал чашку и выполнял действия только с подсказкой, не знал, что надо делать с чашкой, просто брал ее и ставил обратно на стол или стучал чашкой по столу. Машинку катал по столу, кубики убирал в коробку, при попытке экспериментатора положить кубики в машину так же проявлял негативное поведение. К экспериментатору Даня не обращался, вокализировал. Все высказывания никак не были связаны с действиями. Понимал обращенную к нему речь, выполнял инструкции типа «Дай», «Принеси», «Убери», «Возьми».

Жора А. Мальчик шел на контакт с партнером, задавал вопросы экспериментатору, с удовольствием играл, понимал инструкции. Без затруднения выполнял действия по образцу, интересуется предложенными играми. В игру «Обед» играл самостоятельно, все высказывания соотносились с действиями. На вопросы экспериментатора отвечал, но односложно и с подсказками. Наблюдение за этим мальчиком показывают, что он находится на переходном этапе от ситуативно-деловой формы к внеситуативно-познавательной форме общения. Это подтверждается и тем, что Жора набрал одинаковое количество баллов и в той, и в другой ситуациях.

У всех обследованных детей преобладает ситуативно-личностная форма общения, двое детей способны к познавательному общению. Поэтому можно сделать вывод, что младшие школьники с РАС могут поддерживать общение на уровне ситуативно-личностной формы. Они не заинтересованы в деловом и личностном общении.

Итак, данные нашего эксперимента свидетельствуют о том, что коммуникативные навыки детей с РАС очень сильно отличаются от нормально развивающихся детей. Большинству обследованных нами детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра свойственна ситуативно-личностная форма общения. Лишь у двух испытуемых ведущее место занимает ситуативно-деловая форма общения. У одного испытуемого наблюдается переход от ситуативно-личностной формы общения к внеситуативно-познавательной. И наконец, ни у одного из детей, принявших участие в эксперименте, не является характерной внеситуативно-личностная форма общения, которая свойственна их сверстникам с нормальным развитием.

2.2 Формирование навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками у детей с расстройствами аутистического спектра

На этапе формирующего эксперимента проводилась работа над формированием навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с РАС на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17», г. Рудный (Р. Казахстан).

Программа занятий для каждого ребенка строилась с учетом его актуальной формы общения и уровня развития коммуникативных навыков.

Задачи формирующего эксперимента:

1. улучшить у детей навыки коммуникативного взаимодействия;
2. перейти от простых форм коммуникации к более сложным.

Работа проводилась по 4 блокам, которые использовались при диагностике в процессе констатирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился в течение 9 месяцев (с сентября 2022 г. - по май 2023 г). Занятия с детьми проводились в индивидуальной и групповой форме 1-2 раза в неделю. Родителям на дом выдавались рекомендации по закреплению отработанных на занятии навыков.

По итогам формирующего эксперимента была проведена результирующая диагностика (контрольный эксперимент), где была использована та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Методика формирующих опытов состояла из 46 занятий, в ходе которых экспериментатор и дети осуществляли совместную деятельность. Нами были организованы занятия 4-ех типов.

1. Занятия первого типа «Сказка»

Задачи:

1. Вовлечение детей в речевую игру;
2. Формирование объединенного внимания;

3. Развитие навыков социального взаимодействия;
4. Развитие умения отвечать на вопросы.

План занятий:

1. Детям предлагались игры с парусом, колокольчиком и разными другими предметами (чашка, пианино, мяч). Дети передают их друг другу по очереди и действуют с песней.

2. Игры с телом. Пальчиковые игры и пестушки.

3. Дети по очереди дуют пузыри, наблюдая за остальными и командуя.

4. Экспериментатор рассказывает сказку. Каждому ребенку предлагает выбор героя сказки, спрашивает «кто это?», «что он делает в сказке?».

5. Дети прощаются, экспериментатор повторяет, что делали на занятии.

2. Занятия второго типа «Лого».

Задачи:

1. Вовлечение детей в речевую игру;
2. Развитие навыка речевого подражания (звукам, звукоподражаниям, словам, простым командам);
3. Формирование объединенного внимания;
4. Развитие навыков социального взаимодействия;
5. Формирование навыка ожидания своей очереди;
6. Внимание на именах детей.

План занятий:

1. Детям предлагались игры с парусом, колокольчиком и разными другими предметами (чашка, пианино, мяч). Дети передают их друг другу по очереди и действуют с песней.

2. Игры с телом. Пальчиковые игры и пестушки.

3. Экспериментатор предлагал детям играть в мишку. Дети показывают, как мишка топает, рычит. Вместе с детьми раскидать шишки и повозиться в них (сенсорное насыщение). Потом дети вместе с мишкой собирают шишки в корзину по очереди и командуют друг другу «Кидай».

4. Детям предлагалось покормить мишку и положить спать, по очереди говорить мишке «Спи» и петь колыбельную.

5. Экспериментатор рассказывает детям, что они делали сегодня на занятии, каждого благодарит и хвалит. Дети прощаются.

3. Занятия третьего типа «Нулевка».

Задачи:

1. Формирование навыков взаимодействия;
2. Владение школьными правилами (сидеть, слушать, отвечать);
3. Развитие речи;
4. Формирование сонаправленного внимания на доску;
5. Прорабатывание негативных ситуаций.

План занятий:

1. Экспериментатор звенит в колокольчик. Дети садятся за парты.
2. Вывешивается план урока на доске (с картинками).
3. Экспериментатор с каждым здоровается, от ребенка ожидается ответ, после этого учитель переходит к следующему. После завершения учитель снимает карточку «Привет», тем самым показывая, что это задание уже пройдено и пора переходить к следующему.

4. «Руки». Экспериментатор показывает упражнение на развитие подражания. Могут использоваться карточки с изображением упражнений. Дети повторяют за учителем, а потом по очереди придумывают свое упражнение. Экспериментатор спускает карточку в низ доски, чтобы дети видели, что задание закончилось.

5. Экспериментатор достает вырезанные следы ног, кладет их в определенном порядке на полу. «Сейчас будем топтать! А вы мне помогайте топтать, командуйте «Топай!» Учитель показывает пример, и потом задает вопрос «Кто хочет выходить к доске? Поднимай руку!» Ребенок выполняет действие «Топай!» А остальные дети ему командуют. После выхода к доске всех детей, учитель сообщает: ««Ноги» все! Можно снимать!»

6. «Цирк». Экспериментатор использует доску со вставками героев цирка. «Кто живет в цирке? (показывает карточку тигра, а дети называют) Правильно, тигр! Кому дать тигра?» Дети просят учителя «Дай» и учитель отдает ребенку, который попросил. Таким же образом со всеми остальными карточками. Когда у всех детей есть по карточке, учитель спрашивает «как рычит тигр? Покажите ребята, как рычит тигр» Дети выполняют инструкцию. «Теперь давайте всех наших героев отправим домой в цирк. У кого тигр?» Дети ищат у себя такую карточку, и у кого она находится говорит: «У меня». В случае, если дети сами не могут выполнить инструкцию и ответить на вопрос, учитель может индивидуально подойти и спросить «У тебя есть тигр? А у Вовы есть тигр?» Когда все карточки сложены на место, учитель поворачивает к доске и говорит « «Цирк» все! Можно снимать». Дети могут помогать договаривать фразу.

7. «Перемена». Экспериментатор звенит в колокольчик, объявляет перемену. Дети встают, могут брать игрушки, играть, можно организовать небольшую совместную игру, но лучше дать детям передохнуть. Перемена длится минут 5. Учитель звенит в колокольчик и урок продолжается.

8. «Сказка». «Сейчас будем слушать сказку «Колобок» ». Экспериментатор достает кукольный театр и раздает каждому ребенку по игрушке. Обыгрывает сцену «дедушки с бабушкой» и как колобок укатился в лес. Дальше колобок катится к ребенку с игрушкой зайца. Ребенок по подражанию учителя говорит за зайца. «колобок, колобок, я тебя съем!» Все вместе дети помогают петь песню колобка. Экспериментатор по очереди показывает героев, от которых колобок ушел, дети их называют. Дальше та же инструкция со всеми детьми.

9. Обед. Экспериментатор раздает каждому ребенку стакан. «Можно просить «Налей сок» ». Каждый раз, когда ребенок говорит просьбу, учитель наливает ему немного сока.

10. «Пока». Экспериментатор прощается с каждым ребенком. Снимает карточку «Пока» и звенит в колокольчик. «Урок окончен.» Расписание может

меняться в зависимости от пожеланий детей и поставленных задач экспериментатором.

4. Занятия четвертого типа «Переменка».

Задачи:

1. Максимальное вовлечение детей в свободную игру;
2. Активное использование речи;
3. Быстрое усвоение новых правил;
4. Инициативность и самостоятельность в группе.

План занятий:

1. Детям предлагаются хороводные игры, с выбором, с выходом в круг, с активными действиями (догонялки), игры на подражание.

2. Экспериментатор предлагает детям выбрать игру. Например: войнушка. Объясняются правила игры и показывает пример действия: «У нас война, делимся на 2 команды. Можно кидать мячики друг в друга. Толкаться и драться-нельзя. Можно строить крепости, чтобы защищаться от врагов.» И затем начинается игра. После игры с детьми обсуждается, что им понравилось, выясняют кто победил.

3. Игра «Твистер». Экспериментатор объясняет правила игры, показывает пример действия. называет цвет и часть тела, которым дети должны встать на игровое поле.

4. Дети садятся в круг, и экспериментатор обсуждает с детьми, что они сегодня делали, что им понравилось.

В ходе формирующего эксперимента постоянно стимулировалась активность детей. Взрослый выступал с инициативой в случае бездействия детей, в остальных ситуациях шел навстречу, предоставлял право выбора действий.

На первых занятиях наблюдалась тревожность у детей, никто из испытуемых не проявлял интереса к тому, что говорили сверстники. Дети отвлекались во время занятий, экспериментатору приходилось настаивать на своем. Уровень инициативности испытуемых был низкий.

В заключительных опытах формирующего эксперимента было отмечено значительное повышение уровня коммуникативной деятельности в общении со сверстниками. Благодаря помощи экспериментатора и в ходе контактов с ним создавались условия для упражнения детей в общении друг с другом на более высоком уровне, т.е. подготавливался переход детей к более высоким формам общения.

В результате формирующего эксперимента у группы детей с РАС значительно улучшились навыки коммуникации, 7 детей по итогам результирующего исследования перешли к следующей по сложности форме общения.

В результате контрольного эксперимента были выявлены следующие изменения в группе исследуемых детей с РАС (рисунок 1).

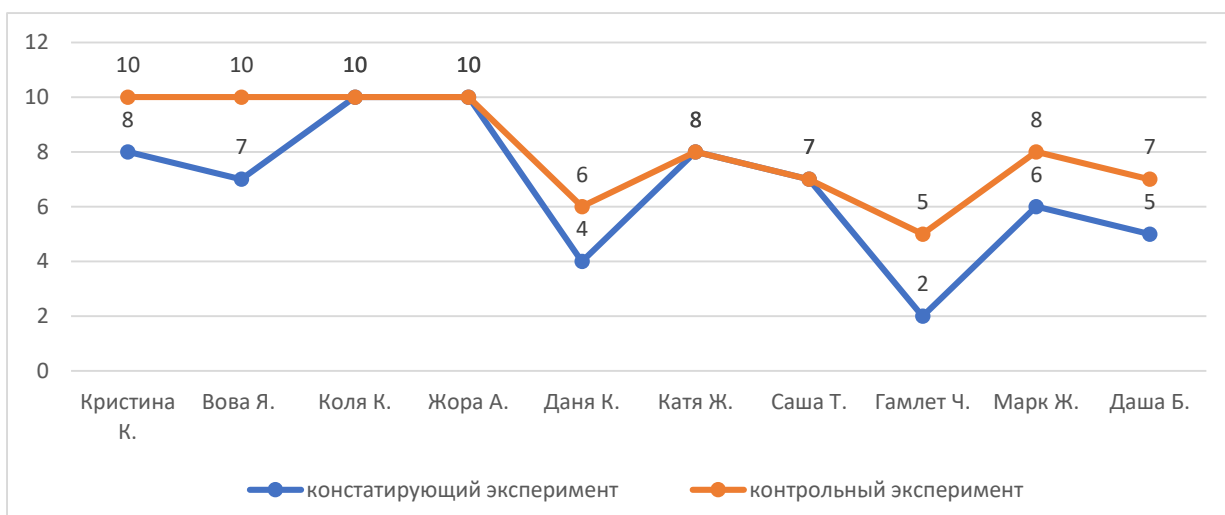


Рисунок 1 – Сравнительные результаты коммуникативного взаимодействия по 1 блоку (констатирующий и контрольный эксперименты)

Все дети стали откликаться на имя и идти к экспериментатору, 2 ребенка игнорировавшие общение до эксперимента стали вовлекаться в эмоциональные игры, позволять с собой играть, эмоционально реагировать на общение, использовать альтернативные средства коммуникации. Отмечая типы коммуникации, заметен у двух детей переход от нестандартного типа

общения (крик, нежелательное поведение, агрессия) к стандартному вербальному типу.

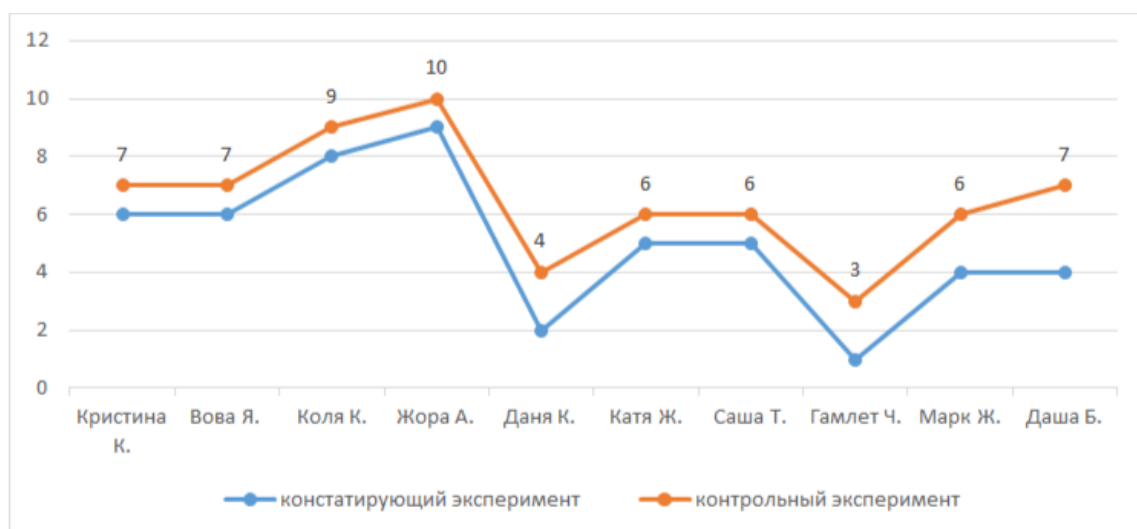


Рисунок 2 - Сравнительные результаты коммуникативного взаимодействия по 2 блоку (констатирующий и контрольный эксперименты)

Все дети стали самостоятельно совершать манипуляции с предметами, у 6-ти детей улучшился навык функциональной предметной деятельности.

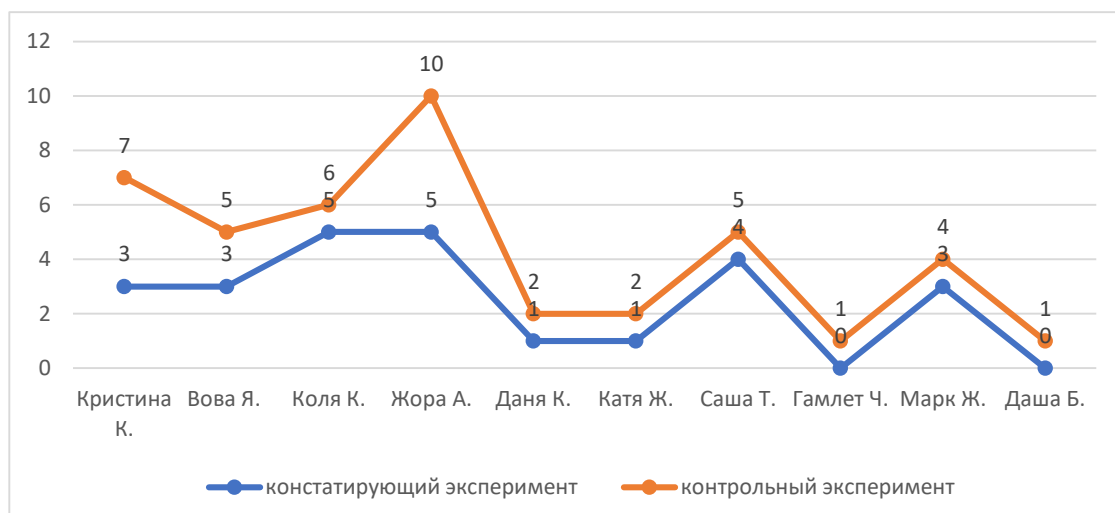


Рисунок 3 - Сравнительные результаты коммуникативного взаимодействия по 3 блоку (констатирующий и контрольный эксперименты)

Улучшилась подражательная способность детей. У одного ребенка динамики в формировании функциональной и совместной предметной деятельности не наблюдалось. 3 ребенка научились ждать очереди с подсказкой педагога, один ребенок самостоятельно стал выполнять действия по очереди. 5 детей стали интересоваться взаимодействием с партнером по игре и перешли от ситуативно-личностной к ситуативно-деловой форме общения.

В отношении игровых навыков также есть улучшения: у пяти детей игра перешла на более сложный уровень. Однако для всех детей уровни сюжетной игры являются доступными только с поддержкой педагога (тьютора), без подсказки ребенку трудно сориентироваться в такой игре.

У троих детей улучшилось понимание речи, им стали доступны сюжетные описания, причинно-следственные связи.

1 ребенок начал проявлять интерес к явлениям окружающей действительности, стал социально-адекватно обращать на себя внимание, взаимодействовать с партнером, поддерживать диалог и задавать вопросы.

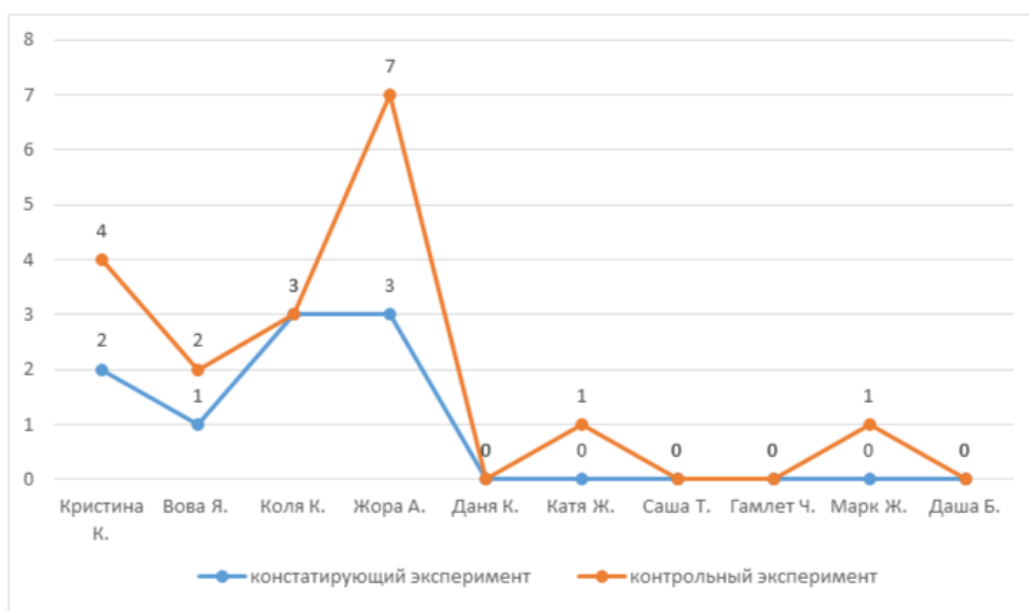


Рисунок 4 - Сравнительные результаты коммуникативного взаимодействия по 4 блоку (констатирующий и контрольный эксперименты)

1 ребенок стал уверенно чувствовать себя в среде сверстников, проявлять инициативу, отслеживать успехи других детей, соревноваться и перешел к внеситуативно-личностной форме. Важно также отметить, что ни в одном из пунктов не было отмечено ухудшений. Навыки детей улучшились, либо остались на том же уровне.

Обратим внимание на ведущие формы общения детей до и после формирующего эксперимента (таблица 3).

Таблица 3 - Ведущие формы общения детей до и после формирующего эксперимента

	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
Форма общения	Число детей	Число детей
Ситуативно-личностная	8	2
Ситуативно-деловая	2	6
Внеситуативно-познавательная	0	1
Внеситуативно-личностная	0	1

Таким образом, у испытуемых повысился уровень коммуникативного взаимодействия. У большинства из них появилось стремление к деловым формам общения, у детей ведущей формой общения стала ситуативно-деловая.

После занятий формирующего эксперимента 5 детей проявили способность к внеситуативно-познавательной общения, но набрали недостаточное количество баллов, чтобы можно было считать ее ведущей.

Следовательно, по данным эксперимента по диагностике навыков коммуникативного взаимодействия на контрольном этапе была подтверждена гипотеза о том, что при условии проведения целенаправленной и систематической коррекционной работы, направленной на формирование навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с РАС, в коммуникативной сфере этих детей произойдут положительные изменения.

2.3 Методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Для успешной работы необходимо обеспечить ребенку интересную совместную деятельность, как мотивацию к дальнейшей работе. Одной из основных задач является обучение применению полученных навыков в собственной деятельности, в зависимости от уровня, на котором находится ребенок. Необходимо заранее определить круг интересов ребенка и использовать в работе материалы, которые важны для него.

На занятии следует использовать игры и задания, включающие последовательное развитие разных форм общения. Во всех играх используются материал, соответствующий этапу развития, на котором находится ребенок. Удержание такой последовательности способствует естественному развитию коммуникации у детей.

Программа и содержание занятий для каждого ребёнка строится с учётом его потребностей (в зависимости от уровня) и опирается на сформированные навыки. Такой онтогенетический подход позволяет обеспечить максимальную успешность ребёнка в течение занятия или игры, что позволяет создать максимальную заинтересованность во взаимодействии и общении. На занятиях развиваются навыки адаптации к новым условиям, правилам. Большую часть занятия на первых этапах работы занимает нивелирование негативных реакций ребёнка и прививание социально адекватных стереотипов поведения. Вот почему так важно соблюдать малейшие детали взаимодействия: приветствие и прощание, очерёдность действий с партнёром, простой диалог, игры на подражание и др.

В большинстве случаев на занятии используется чёткая последовательность выполнения заданий, предъявляемая в начале занятия.

Эта последовательность может представлять собой выстроенные в ряд:

- предметы, с которыми будут совершаться манипуляции,

- рисунки предметов и действий,
- список заданий (для читающих детей).

После выполнения задание следует класть в определённое место, где всегда лежат сделанные задания (стол, корзина). Такая чёткая структура необходима, чтобы постепенно уменьшать значимую роль педагога как ведущего в ситуации общения. Ребёнок приучается действовать самостоятельно, не ждать поддержки и пошаговых инструкций от взрослого, учится угадывать следующее действие, ориентироваться в ситуации.

Одним из основных принципов успешной работы является налаживание позитивного контакта, в первую очередь с человеком (зрительный, тактильный, слуховой, эмоциональный), затем с предметами. Это обеспечивается взаимным уважением и доверием, а впоследствии формированием партнёрских взаимоотношений.

На занятиях мы стремимся создать ситуацию, где ребёнок является активным участником процесса. Такое возможно лишь при построении партнёрских отношений, в которых мнение ребёнка учитывается всегда. Это не означает, что нужно всегда с ним соглашаться, но давать ребёнку понять, что его голос услышан, необходимо. Выразить своё мнение ребёнок может следующими способами:

- жестом (в том числе и указательным жестом) – выбирая то, что хочет делать сейчас, а что – потом;
- словом (проговаривая первый слог или всё слово просьбы: всё, ещё, да, нет, пока);
- фразой (дай пить, кидай мяч, иди сюда, к маме).

Часто может наблюдаться ситуация, в которой ребёнок для родителей выступает не как субъект, имеющий свои желания, мнение, возможность выбора и несущий ответственность за поступки, а как объект, нуждающийся в поддержании витальных функций. Поэтому важно обеспечивать речевую среду не только на занятии, но и дома, создавая проблемные для ребёнка

ситуации и обучая способам выхода из них с помощью речи или альтернативных способов коммуникации.

Этапы работы по развитию коммуникации и речи.

Непрерывным условием для развития речи ребёнка являются интерес к общению и сформированные коммуникативные навыки. Поэтому основная задача направления коммуникации развитие средств общения и навыков взаимодействия у ребёнка. Направление охватывает очень широкий возрастной и уровневый диапазон работы с детьми, начиная от самых маленьких (довербальное общение, начатки речи) до подростков с проблемами в связной речи, специфическими ошибками и фразовыми стереотипиями, дислексией и дисграфией, а также суженными представлениями об окружающем мире, несформированными навыками коммуникации.

Этапы:

1. Предречевой этап-контакт, общение;
2. Растормаживание речи-индивидуальная работа;
3. Формирование диалога в мини группе (2–3 чел.);
4. Развитие учебных навыков – «нулёвка»;
5. Формирование связной речи-группы «Взаимодействие».

На первом этапе: формируются первичный навык взаимодействия, партнёрские взаимоотношения с педагогом, где в игре развивается протодиалог. Часто на этом этапе ребёнок не обладает достаточными навыками подражания и на их развитие должно уйти определённое время, но дать ему возможность общаться нужно прямо сейчас. Поэтому в работу включаются средства альтернативной и поддерживающей коммуникации.

На втором этапе: развиваются навыки подражания, расширяются возможности артикуляции ребёнка, осваиваются звуки речи. Каждый произвольный звук и слог прикрепляется к определённому смыслу (предикату). Ребёнок начинает пользоваться экспрессивной речью (на уровне звуков и слогов) для взаимодействия с окружающими.

На третьем этапе: оттачиваются навыки владения артикуляционным аппаратом, оформляется слоговая структура слов. Индивидуальная работа здесь сочетается с подгрупповой (2–3 ребёнка). Потому что взаимодействие со сверстниками стимулирует ребёнка к дальнейшему овладению речи.

На четвёртом этапе: развивается речевая память на знакомых текстах (сказках, сюжетах из жизни), стихах и песнях. Формируются навыки пользования фразовой речью в общении со сверстниками в игре и совместной деятельности. Групповые занятия (3–4 ребёнка) проходят в формате «Нулёвка», где ребята не только оттачивают речевые навыки, но и учатся социальному взаимодействию в рамках правил группы (имитация класса в школе).

На пятом этапе: ведётся работа над развитием навыков понимания и построения грамматических конструкций, развитием монолога, логических рассуждений. Эти навыки оттачиваются на групповых занятиях, т. к. использование связной речи при взаимодействии со сверстниками – очень важный компонент развития общения. Для детей, уже способных пользоваться речью, программа усложняется. Наряду с классическими приёмами развития речи используются задания, развивающие личностные, волевые качества, подражательные и творческие способности, мышление и воображение.

Из-за специфики восприятия многие дети испытывают трудности в обучении общешкольным навыкам. Поэтому специалисты работают над чтением, письмом и счётом, используя приёмы, повышающие мотивацию ребёнка, ускоряющие автоматизацию этих навыков и умений. Самым сложным и важным является первый этап обучения. Когда, разрушая старые патологические стереотипы, приходится формировать новые, социально адекватные механизмы общения и взаимодействия. Учитывая это, мы постарались рассказать именно о первых шагах работы. Дальнейшая планомерная работа постепенно усложняется, и расширяется поле использования коммуникации. Ребёнок начинает общаться не только со

специалистом, родителями, но и со сверстниками. Такую форму общения часто необходимо поддерживать и формировать. Результативнее всего в таких случаях оказываются малые группы. Их состав колеблется от 2 до 6 человек. При адекватной поддержке и соотношении педагогов и детей «один к одному» удаётся смоделировать и проиграть реальные отношения сверстников, помочь им найти адекватные формы контакта и взаимодействия. Все приобретённые навыки дети смогут применить, оказавшись в реальных условиях группы сверстников: на площадке, в саду, в школе.

Общие рекомендации для специалистов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра

Для коррекционно-педагогического процесса необходима предварительная установка контакта между специалистом и ребенком. Чтобы наладить с аутичным ребенком контакт не стоит ему навязывать свои правила сразу и заставлять делать то, что он не хочет. При установке контакта важно влиться в игру самого ребенка, делать то же самое что он, только после того как ребенок несколько раз, допустил вас до его «игры» можно предлагать ему аккуратно и ненавязчиво что-то свое. Например: он строит из кубиков домик, вы рядом строите такой же домик, и он его не рушит, это достижение. Потом вы ему даете кубики из которых надо строить домик, потом вы сами кладете кубики и строите совместно домик и т.д. Для повышения мотивации к обучению, дефектологу можно на время поменяться ролями с аутичным ребенком, что бы тот объяснил взрослому как выполнять задание.

Соблюдение определенных принципов на занятии и, в дальнейшем дома, позволяет ребенку в значительной степени ускорить темпы освоения речи и коммуникативной деятельности.

В течение занятия важно соблюдать определенный темп, ритм, громкость, эмоциональную насыщенность речи, следить за влиянием, которые оказывают эти параметры на ребенка, при необходимости их менять.

Важность обеспечить ребенку максимальную «понятность» происходящего, чему очень способствует визуальное (предметное или пиктографическое) расписание.

Каждое успешно выполненное задание повторяется 2-4 раза, если это понятно ребенку. Это позволяет закрепить успешность ситуации и развивать уверенность в себе в знакомой ситуации в дальнейшем.

Отрабатывать бытовые навыки на занятии бывает не менее важно, чем развивать собственно речь. Если создается среда, в которой действие осуществилось и правильно подкрепилось, то вероятность качественной отработки его в домашних условиях значительно повышается. Таким образом, выполнение простых обязанностей-важная часть работы над развитием коммуникации и социализации.

Родителям очень сложно адекватно оценивать уровень развития ребенка, в силу эмоциональной заинтересованности, поэтому, чем тщательнее будет дано домашнее задание, проговорена инструкция по его выполнению, тем больше шансов, что родитель сможет ее сделать. В работе очень помогает беседа с родителями, в которой в щадящей форме обращается внимание на слабые стороны развития ребенка и даются конкретные рекомендации, набор приемов для их развития. Необходимо давать родителям примеры использования речи за каждое, правильно сделанное действие (на первых этапах) и на законченную деятельность (на более высоком уровне). Не менее важен и учет мнения ребенка, право выбора, формирование ответственности при выполнении определённых обязанностей.

Рекомендации родителям детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройство аутистического спектра часто проявляется в том, что ребенку трудно понять, что происходит. Необычное поведение часто является результатом того, что ребенок не понимает, что соответствует данной ситуации, или же он не понимает, как выразить свои желания.

Например, повторяющиеся движения руками могут быть связаны с тем, что ребенок не понимает, как иначе регулировать свое тело.

Родителям, как и специалистам, важно понимать, что восприятие ребенком взрослого со временем преобразуется. Сначала взрослый воспринимается как источник безопасности, затем как источник ощущений, дети отражают эмоции взрослых. Потом ребенок воспринимает взрослого как инструмент для выполнения сложных действий. Становясь старше, взрослый становится партнером по игре, а в последующем, наконец, наставником. В зависимости от актуального уровня восприятия ребенком можно выстраивать успешное взаимодействие с ним.

Основной движущей силой развития ребенка являются родители, близкие люди. Специалисты дают направление, а среду и использование полученных навыков в быту отрабатывают родители дома.

Родителям рекомендуется всегда сопровождать свою речь и инструкции зрительными символами и невербальной коммуникацией настолько, насколько это возможно. В новых для ребенка ситуациях, или когда он расстроен, стоит избегать исключительно вербальных инструкций.

Даже если ребенок не способен общаться с помощью слов, он все еще может поддерживать контакт с окружающими с помощью звуков, взгляда, жестов, картинок, предметов и т. д. Родителям нужно найти способ общения, подходящий вашему ребенку, попробовав по очереди все возможные варианты.

Системы коммуникации символами — это прекрасный инструмент обучения для родителей и учителей. Очень важно правильно подобрать систему, которая соответствует развитию и когнитивному уровню вашего ребенка. Символы могут включать реальнее предметы, фотографии, рисунки или слова. Системы символов могут включать абстрактные пиктограммы. Существуют базы данных пиктограмм для формулирования предложений, которые включают все языковые концепции и обширный словарь.

Родители могут использовать зрительные символы во всех аспектах жизни ребенка, например, для составления ежедневных расписаний, для обучения конкретным навыкам, для поручения ребенку заданий, для подсказки верного вербального ответа и практически для всех ситуаций, где используется устная речь.

Использование символов не является шагом назад для ребенка. Они просто повышают вероятность, что ребенок поймет, чего от него ожидают, и, следовательно, они увеличивают его шансы на успех в различных областях жизни.

Системы коммуникации символами предоставляют детям с РАС зрительные подсказки. Такие дети часто испытывают трудности с вербальными инструкциями, так как у них есть нарушения восприятия речи на слух, формирования концепций, краткосрочной слуховой памяти и внимания. Если же вы много раз повторяете одну и ту же инструкцию, то это может лишь вызвать раздражение, сопротивление и отказ следовать вашим указаниям.

Если ребенок не может самостоятельно сообщить о том, что ему нужна помощь, для родителей бывает соблазнительно сделать что-то вместо ребенка. Например, мама не ждет, пока ребенок постарается сам завязать шнурки и завязывает их за ребенка. Так поступать не желательно, так как у ребенка не развивается инициатива и произвольность. Лучше сначала спросить, нужна ли ребенку помощь и при получении положительного ответа можете помочь.

Очень важно стараться вовлечь ребенка в игры с другими детьми. Дети с расстройством аутистического спектра стремятся играть в одиночестве, поэтому родители должны стимулировать его общаться с другими детьми. Даже если ребенок злится на других детей — необходимо продолжать попытки приобщить его к игре. Злость и раздражение — это тоже способ общения и выражения своих эмоций. Вскоре ребенок поймет, что общаться с другими детьми может быть интересным.

Не следует торопить ребенка, когда он выполняет свои повседневные задачи. Детям с РАС требуется несколько дополнительных минут для того, чтобы осмыслить свои действия.

Во время игр с ребенком стоит быть его партнером, а не лидером. По мере развития навыков общения необходимо также формировать у ребенка инициативу.

Похвала очень важна для ребенка, когда он начинает общение самостоятельно. Вскоре он поймет связь между похвалой и своими действиями.

Важно создавать повод для общения. Если у ребенка есть все, что ему надо, у него не будет стимула что-то просить у взрослых, и, соответственно, общаться.

Позвольте ребенку самому определить, когда пора закончить игру или занятие. Следите за мимикой ребенка — она может подсказать вам, когда ребенок устал или ему надоело играть с вами. Если ребенок не может самостоятельно выразить словами, что он устал, подскажите ему фразы, которые помогут вам понять друг друга, например, «Хватит», «Все» и т. п.

Выводы по 2 главе

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17», г. Рудный (Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с РАС. Уровень речевого развития детей неоднородный: от употребления отдельных слов до использования фразовой речи.

Цели констатирующего эксперимента: изучить особенности коммуникативного взаимодействия со сверстниками младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В рамках констатирующего эксперимента для диагностики была составлена методика для выявления уровня развития навыков и актуальной формы общения испытуемых, чтобы в дальнейшем провести работу над формированием навыков коммуникативного взаимодействия и оценить динамику их развития у детей с РАС.

За основу диагностической методики взята теория Лисиной М.А. о формах общения в онтогенезе. Эта методика имеет 4 блока, каждый из которых состоит из 5 заданий. Экспериментатор фиксировал показатели поведения детей. По каждому из заданий ребенку начислялись баллы в соответствии с его поведением во время эксперимента.

Анализ протоколов на констатирующем этапе эксперимента показал, что дети с РАС не заинтересованы в общении с окружающими, не владеют сюжетно-ролевой игрой, тяжело вовлекались в предложенные игры, только 2 из 10 детей близки к ситуативно-деловой форме общения.

Данные нашего исследования выявили, что коммуникативные навыки детей с РАС очень сильно отличаются от нормально развивающихся детей. Большинству обследованных нами детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра свойственна ситуативно-личностная форма общения. Лишь у двух испытуемых ведущее место занимает ситуативно-деловая форма общения. У одного испытуемого наблюдается переход от ситуативно-личностной формы общения к внеситуативно-познавательной. И наконец, ни у одного из детей, принявших участие в эксперименте, не является характерной внеситуативно-личностная форма общения, которая свойственна их сверстникам с нормальным развитием.

На этапе формирующего эксперимента проводилась работа над формированием навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с РАС на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17», г. Рудный (Р. Казахстан).

Программа занятий для каждого ребенка строилась с учетом его актуальной формы общения и уровня развития коммуникативных навыков.

Задачи формирующего эксперимента:

3. улучшить у детей навыки коммуникативного взаимодействия;
4. перейти от простых форм коммуникации к более сложным.

Работа проводилась по 4 блокам, которые использовались при диагностике в процессе констатирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился в течение 9 месяцев (с сентября 2022 г. - по май 2023 г). Занятия с детьми проводились в индивидуальной и групповой форме 1-2 раза в неделю. Родителям на дом выдавались рекомендации по закреплению отработанных на занятии навыков.

По итогам формирующего эксперимента была проведена результирующая диагностика (контрольный эксперимент), где была использована та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Методика формирующих опытов состояла из 46 занятий, в ходе которых экспериментатор и дети осуществляли совместную деятельность. Нами были организованы занятия 4-ех типов.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у испытуемых повысился уровень коммуникативного взаимодействия. У большинства из них появилось стремление к деловым формам общения, у детей ведущей формой общения стала ситуативно-деловая.

После занятий формирующего эксперимента 5 детей проявили способность к внеситуативно-познавательной общения, но набрали недостаточное количество баллов, чтобы можно было считать ее ведущей.

Следовательно, по данным эксперимента по диагностике навыков коммуникативного взаимодействия на контрольном этапе была подтверждена гипотеза о том, что при условии проведения целенаправленной и систематической коррекционной работы, направленной на формирование навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с РАС, в коммуникативной сфере этих детей произойдут положительные изменения.

По окончании экспериментальной работы нами были сформулированы методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Полученные в исследовании результаты подтвердили предположение о том, что в процессе формирования коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с РАС эффективное влияние оказывает соблюдение следующих принципов:

- комплексность воздействия;
- опора на сформированные навыки и тип коммуникации, онтогенетический подход;
- учет уровня базовых потребностей;
- партнерские отношения и позитивное взаимодействие;
- обеспечение речевой среды;
- максимальная «понятность» происходящего для ребенка (визуальное расписание).

Работа специалиста в системе комплексной реабилитации заключается в первую очередь, в выстраивании контакта с ребенком, развитии в нем интереса к миру и мотивации к общению с другими людьми, развитию навыка адаптации, программирования, регуляции и контроля деятельности и в широком плане – развитию личности в целом.

Успешность детей во многом зависит от включенности и грамотности в поведении родителей. Залог успеха - это принятие ребенка таким, каким он есть. Развивая коммуникативную сферу, ребенок успешнее встраивается в разные виды деятельности. Равно как и приобретая опыт в разных сферах (осваивая социальные взаимоотношения, развивая моторику, сенсорную и когнитивную сферы, обучаясь контролировать эмоции и действовать, произвольно развивая аффективную сферу) успешнее и быстрее овладевает навыками коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

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

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

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

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

Эти нарушения не дают детям с расстройствами аутистического спектра самостоятельно пройти этапы общения. Необходимо использование специальных коррекционных методик, подходов, организации специальных условий для формирования целенаправленной коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра, как вербального, так и невербального компонентов.

Развитие коммуникативной сферы у детей с расстройствами аутистического спектра – это сложный многогранный процесс, включающий в себя комплексное воздействие всех специалистов, работающих с ребенком, а также активного участия родителей в процессе реабилитации.

В современном обществе важно не изолировать ребенка от общения с окружающими людьми, а с самого раннего возраста включать его в различные коммуникативные ситуации, обогащая его опыт в общении.

Результаты исследования, направленного на изучение коммуникативных навыков у старших дошкольников с РАС, подтвердили и углубили положение специальной психологии и коррекционной педагогики о том, что при расстройстве аутистического спектра отмечаются нарушения коммуникативных навыков, которые проявляются в виде несформированности базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных и диалоговых навыков.

Таким образом, можно сказать, что у аутичного ребенка дезорганизована сама система приспособления к миру, включая и

организацию адаптивного поведения, и процессы саморегуляции, что проявляется в требовании поддержания стереотипных условий жизни, страхах, агрессии, особых влечениях и пристрастиях, неспособности компенсировать недостаток языка другими формами общения, нарушении игровой деятельности и навыков подражания и имитации.

В результате трудностей организации взаимодействия с окружающим миром в поведении ребенка закрепляются аутистические тенденции, что способствует длительной зависимости от взрослого, увеличивает развитие проблемного поведения и снижает качество жизни ребенка. Именно поэтому обучение функциональным навыкам коммуникации детей с РАС является главной задачей коррекционно-педагогической работы с ними.

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

Задача специалистов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра, организовать развивающую среду таким образом, чтобы повысить мотивацию ребенка к общению, развить в нем навыки произвольности, сделать взаимодействие с миром простым и понятным для него. Этих целей можно достичь, опираясь на уровень базовых потребностей ребенка, учитывая зону ближайшего развития, организуя не директивные, а партнерские отношения в работе.

В дальнейших исследованиях важно изучить методы организации речевой среды для детей с расстройствами аутистического спектра.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17», г. Рудный (Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с РАС. Уровень речевого развития детей неоднородный: от употребления

отдельных слов до использования фразовой речи.

Цели констатирующего эксперимента: изучить особенности коммуникативного взаимодействия со сверстниками младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В рамках констатирующего эксперимента для диагностики была составлена методика для выявления уровня развития навыков и актуальной формы общения испытуемых, чтобы в дальнейшем провести работу над формированием навыков коммуникативного взаимодействия и оценить динамику их развития у детей с РАС.

За основу диагностической методики взята теория Лисиной М.А. о формах общения в онтогенезе. Эта методика имеет 4 блока, каждый из которых состоит из 5 заданий. Экспериментатор фиксировал показатели поведения детей. По каждому из заданий ребенку начислялись баллы в соответствии с его поведением во время эксперимента.

Анализ протоколов на констатирующем этапе эксперимента показал, что дети с РАС не заинтересованы в общении с окружающими, не владеют сюжетно-ролевой игрой, тяжело вовлекались в предложенные игры, только 2 из 10 детей близки к ситуативно-деловой форме общения.

Данные нашего исследования выявили, что коммуникативные навыки детей с РАС очень сильно отличаются от нормально развивающихся детей. Большинству обследованных нами детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра свойственна ситуативно-личностная форма общения. Лишь у двух испытуемых ведущее место занимает ситуативно-деловая форма общения. У одного испытуемого наблюдается переход от ситуативно-личностной формы общения к внеситуативно-познавательной. И наконец, ни у одного из детей, принявших участие в эксперименте, не является характерной внеситуативно-личностная форма общения, которая свойственна их сверстникам с нормальным развитием.

На этапе формирующего эксперимента проводилась работа над формированием навыков коммуникативного взаимодействия у младших

школьников с РАС на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17», г. Рудный (Р. Казахстан).

Программа занятий для каждого ребенка строилась с учетом его актуальной формы общения и уровня развития коммуникативных навыков.

Работа проводилась по 4 блокам, которые использовались при диагностике в процессе констатирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился в течение 9 месяцев (с сентября 2022 г. - по май 2023 г). Занятия с детьми проводились в индивидуальной и групповой форме 1-2 раза в неделю. Родителям на дом выдавались рекомендации по закреплению отработанных на занятии навыков.

По итогам формирующего эксперимента была проведена результирующая диагностика (контрольный эксперимент), где была использована та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Методика формирующих опытов состояла из 46 занятий, в ходе которых экспериментатор и дети осуществляли совместную деятельность. Нами были организованы занятия 4-ех типов.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у испытуемых повысился уровень коммуникативного взаимодействия. У большинства из них появилось стремление к деловым формам общения, у детей ведущей формой общения стала ситуативно-деловая.

После занятий формирующего эксперимента 5 детей проявили способность к внеситуативно-познавательной общения, но набрали недостаточное количество баллов, чтобы можно было считать ее ведущей.

По окончании экспериментальной работы нами были сформулированы методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.
Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, О.Ж. «Расширяя границы»: опыт создания школы по коммуникации для родителей в отделении раннего вмешательства в г. Архангельск [Текст] / О.Ж. Аксенова, С.В. Лещенко // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2019 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 103–107.

2. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] / Е.И. Алексеева, С.В. Андреева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – No 3. – С. 33–37.

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

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

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

международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2021 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2021. – С. 175–178.

6. Асикритова, Е.А. Использование дополнительной, альтернативной и поддерживающей коммуникации при обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (из опыта работы) [Текст] / Е.А.Асикритова, Е.А. Перешеина, Л.М. Соловьева // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» СПб., 27–29 нояб. 2019 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 134–138.

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

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

9. Баенская, Е.Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 12.01.2022)

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

11. Баенская, Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская // Дефектология. – 2021. – No 4. – С. 14–22.

12. Баенская, Е.Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Альманах института коррекционной педагогики. – 2019. – No20. – С. 124-134.

13. Баенская, Е.Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 12.01.2022).

14. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально -поведенческий подход [Текст] / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. Д. Сергеев. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 304 с.

15. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я [Текст] / Б. Беттельхейм; пер. с англ. – М.: Академический проект: Традиция, 2009. – 784 с.

16. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О. Богдашина. Донецк: Лебедь, 1999. – 124с.

17. Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS [Текст] / Э. Бонди, Л. Фрост. – М.: Теревинов, 2017. – 416 с.

18. Бонди, Э. Мифы и неверные представления, связанные с PECS [Текст] / Э. Бонди // «Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра». Сборник статей. СПб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2020. – С. 153–212.

19. Браткова, М. Методические рекомендации для организации и проведения педагогических занятий с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОО [Текст] / М. Браткова, О. Караневская // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 5. – С. 76–80.

20. Веденина, М.Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] / М.Ю. Веденина // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh> (Дата обращения: 12.01.2022).

21. Виноградова, К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] / К.Н. Виноградова// Режим

доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh>
(Дата обращения: 17.02.2022).

22. Виноградова, К.Н. Этиология расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] / К.Н. Виноградова// Режим доступа PsyJournals.ru (Дата обращения: 10.02.2022)

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

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

25. Горбачевская, Н.Л. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н.Л. Горбачевская, Д.С. Переверзева // Современная зарубежная психология. – 2019. - № 2. – С. 130–139.

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

27. Громова, О.Е. Начальные этапы развития словесной коммуникации [Текст] / О.Е. Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021.– № 8. – С. 33-39.

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

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

30. Забозлаева, И.В. Клинико-динамические особенности когнитивных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный

ресурс] / И.В. Забозлаева, Е.В. Малинина, Г.В. Мануйлов, Т.Н. Саблина, А.А.Сединкин // Режим доступа Cyberleninka.ru/article/n (Дата обращения: 23.03.2022).

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

32. Ильченко, Н.В. Отбор психодиагностического инструментария для изучения представлений о мире у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н.В. Ильченко // Дефектология. – 2019. No 4. – С. 54–62.

33. Караневская, О.В. Особенности обучения использованию средств дополнительной коммуникации детей, имеющих тяжелые нарушения развития [Текст] / О.В. Караневская// «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2019 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 129–134.

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

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

36. Костин, И.А. Самосознание у людей с аутизмом: наблюдения и попытки развития [Текст] / И.А. Костин // Дефектология. – 2018. – No 6. – С. 38–43.

37. Лазина, Е. Коммуникация – это не только слова. Методическое пособие по дополнительной коммуникации для родителей и педагогов. Коммуникация с помощью картинок [Электронный ресурс] / Режим доступа fgosovz24.ru (Дата обращения: 25.01.2022).

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

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

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

41. Либлинг, М.М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме и расстройствах аутистического спектра [Текст] / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2015. – No 3. – С. 3–7.

42. Либлинг, М.М. Десять аргументов против АВА-терапии [Текст] / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2014. – No 2. – С. 3–13.

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

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

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

46. Максимчук, В.Г. Вопросы использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации для детей с нарушениями

аутистического спектра [Текст] / В.Г. Максимчук // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2019 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 51–56.

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

48. Матвеева, О.В. Альтернативная коммуникация [Текст] / О.В. Матвеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – No 7. – С. 42- 47.

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

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

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

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

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

54. Мысаковска-Адамчик, А. Коммуникация как фундамент развития и образования. Коммуникация для всех учеников [Текст] / А. Мысаковска-Адамчик // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» Спб., 27–29 нояб. 2019 г. – Спб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 144–147.

55. Мысаковска-Адамчик, А. Ранняя помощь в развитии коммуникации – совместная работа терапевтов с родителями неговорящих детей [Текст] / А. Мысаковска-Адамчик // Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. Сборник статей. – Спб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2016. – С. 273–286.

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

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

58. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Текст] / О.С. Никольская // Дефектология. – 2020. – No 4. – С. 23–33.

59. Никольская, О.С. Дети с аутизмом: варианты развития [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – No 1. – С. 25-32.

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

61. Никольская, О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 21.06.2022).

62. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 10.03.2022).

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

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

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

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

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

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

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

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

71. Рубанов, О.В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора [Текст] / О.В. Рубанов // Дефектология. – 2019. – No 2. – С. 34–44.

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

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

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

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

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

77. Сизова, О.Б. Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора [Текст] / О.Б. Сизова // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2017 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2017. – С. 60–67.

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

79. Солдатенкова, Е.Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Е.Н. Солдатенкова // Современная зарубежная психология. – 2020. Т. 3.– No 3. – С. 52–64.

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

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

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

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

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

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

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

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

88. Gutstein S.E. Relationship Development Intervention with Young Children [Electronic resource]: Social and emotional Development Activities for

Asperger Syndrome, autism, PDD and NLD. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2002. 331 p. Available at: <http://www.google.ru/books?id=K2Qm2zX60V8C&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.05.2022).

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

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

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

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

