



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

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

**Формирование речевых средств общения детей младшего
дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра
во взаимодействии с семьей**

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

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объём заимствований:

72,15 % авторского текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
«20 11 2019 г.
зав. кафедрой СППиПМ

Дружинина Л.А.

Выполнил (а):

Студентк (а) группы ЗФ-306/173-2-2

Забродина Мария Андреевна

Научный руководитель:

канд. пед. н., доцент кафедры СППиПМ

Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	8
1.1 Сущность понятия «речевые средства общения» в современной психолого-педагогической литературе..	8
1.2 Формирование речевых средств общения в онтогенезе	14
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра.....	22
1.4 Роль семьи в формировании речевых средств общения.....	35
Выводы по первой главе	46
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЕЙ....	48
2.1 Исследование уровня развития речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	48
2.2 Реализация модели формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей..	57
2.3 Анализ результатов эксперимента ..	67
Выводы по второй главе	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЕ	88

ВВЕДЕНИЕ

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это широкий круг расстройств, сопряженных с аномальным поведением, характеризующихся качественными нарушениями социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, стереотипными паттернами поведения, интересов и активности. Группа расстройств аутистического спектра чрезвычайно разнообразна. Хотя проблемы в овладении речевыми навыками отмечаются не у всех детей с РАС, у большинства они в той или иной степени присутствуют. Многие дети с РАС испытывают особые трудности именно в освоении речи.

Речевые нарушения у детей с РАС могут проявляться по-разному и усугублять затруднения в контакте с окружающим, препятствовать успешной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

В настоящее время не вызывает сомнений актуальность психолого-педагогических исследований детей с РАС. Существует достаточно много различных взглядов на проблему коррекционной работы с такими детьми, однако все авторы сходятся во мнении, что работа с ребенком с РАС должна осуществляться комплексно и непрерывно (Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, С.С. Морозова и др.). Такой вид работы возможен только внутри семьи. Так как родители обеспечивают основной контекст дошкольного развития ребенка.

Семья – это первый источник социализации ребенка, наиболее сильный психический фактор, воздействующий на ребенка и определяющий его дальнейшую жизнь. Именно воздействия родителей имеют важнейшее значение в возникновении и развитии речи. Родители делают необходимым для ребенка употребление речи путем включения ребенка в различные коммуникативные ситуации: постоянно обращаясь к нему со словесными высказываниями, требуя при этом на них адекватной

реакции, в том числе и речевой, заставляя, таким образом, ребенка овладеть речью.

Так, успешность овладения речью ребенком находится в прямой зависимости от окружающей его речевой среды. А это значит, что существует необходимость в эффективной организации совместной работы специалистов и родителей над данной проблемой.

Все изложенные выше положения делают проблему формирования речевых средств общения у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра злободневной и значимой в современной специальной педагогике и психологии, а данное исследование – своевременным.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально проверить особенности коррекции речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих задач:

1. Проанализировать научную психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

2. Выявить особенности речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

3. Разработать и апробировать модель по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей, оценить ее эффективность.

Цель и задачи исследования определили его объект и предмет.

Объект исследования: речевые средства общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования: особенности формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей.

Гипотеза исследования: в рамках нашей работы мы исходили из предположения, что эффективность формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра будет обеспечена путем реализации индивидуальных маршрутов по формированию речевых средств общения и в тесном взаимодействии с родителями при их реализации.

Используемая нами модель включает в себя формирование и развитие речевых средств общения, а также развитие умения применять данные средства общения в процессе коммуникации в условиях семьи.

Методологической основой нашего исследования стали:

– деятельностный подход к изучению психических явлений (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);

– идеи о ведущей роли общения в формировании и развитии личности (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн);

– учение об общих закономерностях развития детей с нормой и нарушениями (Л.С. Выготский, Е.И. Грачева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, и др.);

– концепция периодизации психического развития Д. Б. Эльконина;

– концепция о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в общепсихическом развитии ребенка (Е.И. Исенина, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, О.Н. Усанова и др.);

– концепции развития коммуникативных способностей (Г. С. Васильева и А. А. Кидрона).

Также, исследование опирается на комплексный подход к коррекционной работе (Т. А. Власова) и представление об аутизме как искажённом типе психического развития, главным проявлением которого

являются нарушения коммуникативного характера, возникающие вследствие аффективных (Е. Р. Баенская, В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, О. С. Никольская и др.) и когнитивных (R. Jordan, D. M. Ricks, M. Sigman, L. Wing и др.) недостатков.

Практической базой исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-двигательного аппарата) № 4 г. Челябинска», ГРЦ «Росток».

В исследовании приняли участие двое детей младшего дошкольного возраста (4-ого года жизни) с расстройством аутистического спектра.

Методы исследования:

– теоретические: анализ и синтез психолого-педагогической литературы по теме исследования, изучение личных дел участников эксперимента, анализ нормативной документации;

– эмпирические: естественное и искусственное наблюдение, педагогический эксперимент, беседа, интервьюирование.

Теоретическая значимость исследования: уточнен категориальный аппарат, а именно понятия: «общение», «речевые средства общения», «расстройство аутистического спектра» выявлены специфические особенности развития речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Практическая значимость исследования: представлены методики для изучения и оценки уровня сформированности речевых средств общения, получены количественные данные в ходе проведения диагностических мероприятий, разработана и апробирована модель по формированию речевых средств общения у детей данной категории.

Результаты данного исследования могут быть полезны учителям-логопедам, учителям-дефектологам, педагогам-психологам, воспитателям,

которые работают с детьми с расстройством аутистического спектра, а также родителям детей данной категории.

Структура работы: данное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Сущность понятия «речевые средства общения» в современной психолого-педагогической литературе

О том, что общение играет важную роль в развитии психики и личности человека, писал Л.С. Выготский. Он отмечал, что общение занимает важнейшее место во взаимодействии человека с окружающей действительностью от рождения и в течение всей жизни. При этом в концепции Л.С. Выготского понятие «общение» представлено, как «единица» психики: общение генетически предшествует высшим психическим процессам; структурно (через знаки) детерминирует их; является их универсальной составляющей в том смысле, что психические процессы всегда явно или скрыто включены в общение [6, С. 11].

Процесс общения изучается в рамках различных областей знаний, таких как: философия, психология, социология, культурология, этнология, лингвистика и т.д. При этом каждая наука выделяет в этом процессе свой предмет изучения.

В психологии «общение» рассматривают, как сложный и многосторонний процесс. И, как пишет А. Н. Леонтьев, всякий акт речи «представляет собой как бы решение своеобразной психологической задачи, которая, в зависимости от формы и вида речи и от конкретных обстоятельств и целей общения, требует разного ее построения и применения разных речевых средств» [25, С.342].

Таким образом, общение – это взаимодействие двух или более субъектов, состоящее в обмене между ними сообщениями, имеющими предметный и эмоциональный аспекты[15, С. 371].

Главные особенности общения определяются целями и задачами, которые решаются людьми в этом процессе, а также используемыми средствами общения.

При этом под средствами общения мы понимаем способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного человека к другому[10, С. 167].

На основе используемых средств общения выделяют следующие его виды:

- речевое (вербальное) общение, которое представляет собой взаимодействие, осуществляемое с помощью языка;

- неречевое (невербальное) общение, осуществляемой с использованием жестов, мимики, поз, прикосновений, пространственного положения, визуального контакта и др.

Неречевое (невербальное) общение – наиболее ранняя форма общения, которая присуща не только людям, но и животным.

Так, невербальные средства общения возникают в онтогенезе первыми, но они сохраняют свое значение для взаимодействия с окружающими людьми на протяжении всей остальной жизни изолированно или в сочетании с другими коммуникативными операциями.

Благодаря невербальному общению человек получает возможность психологически развиваться ещё до того, как он усвоил и научился пользоваться речью. Само по себе невербальное общение способствует развитию и совершенствованию коммуникативных возможностей человека, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам и открывает для себя более широкие возможности для развития.

В ходе межличностной коммуникации невербальное общение осуществляется при помощи:

1. Кинесики: экспрессивно-выразительных движений (мимика, поза, жесты, походка) и взгляда (визуальный контакт): направления взгляда, его длительности, частоты контакта.

2. Такесики (тактильных движений): рукопожатия, похлопывания по спине или плечу, прикосновений, поцелуев.

3. Проксемики (пространственных движений): дистанции, ориентации, размещение за столом.

4. Просодики и экстралингвистики: интонации, тембра, громкости, пауз, смеха, плача, кашля, вздохов.

Таким образом, невербальные средства являются важной частью общения и помогают:

- понять истинные чувства, мысли человека;
- сложить впечатление о человеке, отношение к нему.

Если слова хорошо передают логическую информацию, то чувства, отношения лучше передаются не вербально.

Так, большую часть информации о человеке мы получаем за счет невербальных средств общения, которые усиливают, дополняют смысл сказанных слов.

Из этого следует, что в общении важно не только то, что мы говорим, но и как мы это делаем.

В своей работе мы будем более подробно рассматривать речевое общение, а именно речевые средства общения.

Речевое общение – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной жизненной целевой установки. Протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [51, С. 76].

Основными единицами речевого общения являются:

- речевая ситуация,
- речевое событие,
- речевое взаимодействие.

Речевое событие – связный текст, протекающий в контексте речевой ситуации [24, С. 48]. Оно включает два основных компонента: словесную речь и условия, обстановку, в которой происходит речевое общение.

Речевая ситуация – это ситуация общения, включающая в свои границы как предмет речи, так и участников общения, их характеристики, взаимоотношения, время и место высказывания[24, С. 48].

Речевое взаимодействие – речевая деятельность субъекта, состоящая из ряда коммуникативных актов, и реакция адресата на речь субъекта[24, С. 48]. Так, речевое взаимодействие представляет собой очень сложное явление: с одной стороны, это говорение, порождение речи субъектом, с другой – восприятие речи адресатом, ее декодирование, понимание содержания, оценка полученной информации и реагирование (вербально, мимикой, жестами, поведением и т.д.). Для речевого взаимодействия требуется как минимум два человека. При этом в процессе речевого (вербального) взаимодействия субъектов участвуют их мышление, воля, эмоции, знания, память. Речевое взаимодействие невозможно без использования речевых средств общения – единиц языка (речевых образцов), с помощью которых и реализуется речевая деятельность.

Так, мы уже отмечали, что речевое общение представляет собой взаимодействие людей посредством языка. Из этого следует, что язык представляет собой основное средство речевого общения людей и понимается как система знаков, включающая слова с их значениями и синтаксис – набор правил, по которым строятся предложения [10, С. 81]. И если язык представляет собой систему знаков и правил их комбинирования, то речь предполагает использование этой системы в целях общения. Таким образом, речь – это язык в действии.

Язык как система знаков и правил включает в себя следующие средства:

- лексику (совокупность слов),
- стилистику (особенности синтаксического строя),
- грамматику (правила строения слов и предложение),
- семантику (смысловое значение единиц языка),
- правильность произношения,
- ударение,
- словоупотребление (правила и закономерности выбора слов в контексте ситуации),
- стиль (разновидности языка, в зависимости от сферы использования).

Так, слово является разновидностью знака и одним из главных средств передачи информации в общении людей. Система словесных знаков образует язык как средство существования, усвоения и передачи общественно-исторического опыта. Благодаря общению с помощью языка происходит обмен мыслями, передача информации, формируется логическое мышление. Слово служит главным образом для наименования предметов, их качеств и характеристик, их взаимодействий, а также наименования мнимых и отвлеченных понятий, создаваемых человеческим воображением. Слова, с закрепленными за ними в общественном и личном опыте значениями, являются средством вербальной коммуникации [42, С. 72].

Слова могут быть произнесены вслух, про себя, написаны или же заменены у глухих людей особыми жестами, выступающими носителями значений (так называемая дактилология, где каждая буква обозначается движениями пальцев, и жестовая речь, где жест заменяет целое слово или группу слов).

Так, речевое общение осуществляется с помощью слов и по законам того или иного языка, который представляет собой целостную систему

фонетических (графических), лексических, грамматических и синтаксических средств и соответствующих им правил речевого общения (правил речевой коммуникации). С помощью языка, как системы знаков осуществляется взаимодействие людей в процессе познания мира, в процессе совместной трудовой или другой общественно-полезной деятельности.

Таким образом, общение, являясь взаимодействием двух или более субъектов, состоящее в обмене между ними сообщениями, имеющими предметный и эмоциональный аспекты, занимает важнейшее место во взаимодействии человека с окружающей действительностью и играет важную роль в развитии психики и личности человека. Общение человека поддерживается определенными средствами: вербальными (словесными) и невербальными средствами (мимика, пантомимика, выразительные движения тела). В своей работе мы подробнее рассмотрели речевые средства общения, так как практическая часть нашей работы будет направлена на их формирование. Однако роль невербальных средств общения в развитии человека также значительна. Так, большую часть информации о человеке мы получаем за счет невербальных средств общения, которые усиливают, дополняют смысл сказанных слов. Из этого следует, что в общении важно не только то, что мы говорим, но и как мы это делаем.

Само по себе невербальное общение способствует развитию и совершенствованию коммуникативных возможностей человека, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам. Именно на основе невербального общения, формируются речевые средства общения. В своей практической работе мы учли этот факт и включили в коррекционные программы детей также задачи на формирование эффективное функциональное применение невербальных средств общения.

1.2 Формирование речевых средств общения в онтогенезе

Рассматривая процесс развития общения как развитие определенной целостной деятельности, представляющей собой смену качественно своеобразных форм [51, С. 10], отмечают следующие ее характеристики:

- содержание потребности ребенка в общении со взрослым,
- ведущий мотив,
- преобладающие средства,
- дата возникновения на протяжении дошкольного детства,
- место в системе жизнедеятельности ребенка.

С точки зрения генезиса общения речь рассматривается как средство общения, как его операция, которая возникает на определенном этапе развития коммуникативной деятельности (общения). При этом под средством общения понимаются операции, с помощью которых каждый участник строит действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком [20, С. 7]. Таким образом, речь не является врожденной способностью, она формируется в течение жизни при непосредственном участии близких взрослых.

Своевременное и полноценное овладение речью является возможным при наличии следующих биологических и социальных условий:

1. Биологических:

- отсутствие наследственной отягощенности (отсутствие речевых нарушений у родителей и родственников ребенка);
- нормальное течение внутриутробного развития (отсутствие во время беременности токсикозов, интоксикаций, болезней матери, вредных

привычек и т.д.) и родов (благоприятное родовое разрешение, наличие первого крика ребенка (громкого, модулированного));

- отсутствие хронических соматических и инфекционных заболеваний в первые три года жизни;

- нормативное функционирование всех анализаторных систем (особенно слухового);

- полноценно развитие центральной нервной системы: наличие всех безусловных рефлексов новорожденного, своевременное проявление комплекса оживления, нормированное психомоторное развитие (ребенок вовремя начал держать голову, переворачиваться, сидеть, стоять, ходить и т.п.);

- целостность и сохранность периферического речевого аппарата (своевременное появление первых речевых реакций (гуканье, гуление, лепет и т.д.).

2. Социальных:

- потребность эмоционального контакта ребенка с близкими;

- благоприятное речевое окружение;

- правильное воспитание ребенка;

- целенаправленное, планомерное развитие речи ребенка;

- отсутствие шумового окружения ребенка;

- отсутствие билингвизма в семье;

- отсутствие психотравмирующих ситуаций в семье;

Процесс формирования речевых средств общения в норме охватывает несколько возрастных этапов. Наиболее точное и полное описание этапов овладения речью как средством общения представлено в работах М.И. Лисиной. По мнению М.И. Лисиной данный процесс проходит три основных этапа, и характеризуется сменой четырех форм общения со взрослым.

Первый этап или довербальный этап представляет собой период, когда ребенок еще не понимает речи окружающих взрослых и не

говорит[20, С.7]. Однако именно на этом этапе складываются условия, которые обеспечивают овладением ребенком речью в будущем.

Второй период – это время появления речевых средств общения. Именно в это период ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослого и произносить первые активные слова. Третий этап характеризуется дальнейшим совершенствованием речи как инструмента для общения с окружающими взрослыми, т.е. непосредственного развития речевого общения [18, С.13].

Первый этап охватывает первый год жизни детей и характеризуется сменой двух форм общения с окружающими взрослыми.

Первым (уже к 2 мес) у ребенка складывается ситуативно-личностное общение с близкими. Общение в данном случае выступает как ведущая деятельность ребенка. На первый план выходит личностный мотив, который тесно связан с потребностью доброжелательного внимания взрослых [52, С.12]. Так, для младенцев на данном этапе развития основными средствами общения являются экспрессивно-мимические, к которым относят взгляд, мимику, улыбку, различные выразительные вокализации и движения рук и тела.

Эти средства общения формируются постепенно, изначально они отсутствуют у ребенка. При этом выразительные средства выполняют следующие функции [20, С.14]:

- служат проявлением эмоциональных состояний ребенка,
- используются как активные жесты, адресованные окружающим людям (экспрессия),
- служат показателем отношения одного человека к другому.

Экспрессивно-мимические средства играют важную роль на протяжении всей жизни человека. Они дополняют речевые (вербальные) средства общения, усиливают их смысл.

Так экспрессивно-мимические или невербальные средства общения способствуют развитию и совершенствованию коммуникативных

возможностей ребенка, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам и открывает для себя более широкие возможности для развития. Таким образом, ребенок получает возможность психологически развиваться ещё до того, как он усвоил и научился пользоваться речью.

Новая более сложная форма общения появляется уже в конце первого полугодия, когда ребенок овладевает навыком хватания [18, С. 18]. Это форма общения называется ситуативно-деловой. Данная форма общения связана с появлением предметной деятельности, которая становится ведущей в этот период. Ее возникновение связано со стремлением ребенка к сотрудничеству, к совместному действию со взрослыми. На первый план выходит деловой мотив решения практических задач манипулятивной деятельности [47, С. 28]. Так, предметно-действенные движения и позы, являясь коммуникативными сигналами, выступают основным средством общения для младенцев на данном этапе развития. Они возникают в процессе совместной деятельности взрослого с ребенком и представляют собой различные статичные позы локомоторные и предметные движения (притягивание/отталкивание взрослого, вручение и протягивание различных вещей взрослому, притягивание/отталкивание и т.д.) [19, С. 34]. Так ребенок выражает готовность к взаимодействию, общению и сотрудничеству в определенном направлении. Используя предметно-действенные движения, ребенок показывает, какой вид совместной деятельности ему желателен и необходим в данный момент времени [20, С. 45].

Сравнивая экспрессивно-мимические жесты и предметно-действенные, можно отметить, что первые являются выразительными, а вторые изобразительными. Таким образом, выражением эмоционального состояния младенца связанного с присутствием взрослого и его воздействия на него являются взгляд и улыбка, а выражением желаемой совместной

деятельности с родителями являются предметные действия. При этом позы ребенка изображают стремление к общению и показывают, что именно ждет ребенок от взрослого. Следовательно, предметно-действенные средства общения – это некие символы коммуникативных действий или другой совместной деятельности, которая желательна для малыша.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что быстрее и точнее получить от взрослого желаемого взаимодействия ребенку помогают именно предметно-действенные средства общения. Роль экспрессивно-мимических средств для достижения той же цели (определенного, конкретного желаемого взаимодействия со взрослым) значительно меньше. Однако наиболее эффективными средствами получения ребенком желаемого общения со взрослым являются речевые [18, С. 48].

В дальнейшем, с появлением активной речи у детей, роль предметно-действенных средств общения снижается. И хотя они сохраняются в общении ребенка, но как дополнение к вербальным средствам, усиливая их смысл.

Таким образом, в генезисе речевых средств общения решающее значение принадлежит опыту общения детей с окружающими людьми на довербальном уровне.

Выделяют следующие условия, которые стимулируют появление у детей речи, согласно чему оно обеспечивается [18, С. 85]:

- 1) эмоциональному контакту ребенка со взрослыми на первом году жизни;
- 2) совместной деятельностью ребенка со взрослым и в конце первого – начале второго года жизни;
- 3) своеобразным «голосовым» взаимодействием ребенка со взрослым, в котором взрослый оказывает на ребенка полноценное словесное воздействие, а ребенок употребляет разнообразные неречевые вокализации.

Таким образом, речь у детей возникает при наличии эмоционального контакта со взрослым (что влияет на наличие у ребенка желания говорить со взрослым); общей совместной деятельности (она дает повод детям для словесного обращения ко взрослому, обуславливает, что именно будет ими сказано); наличия опыта восприятия членораздельной речи взрослого и некоторых собственных попыток вокализации (они обуславливают знание ребенка, как сказать то, что он желает, понимание им того, что свое желание ему следует именно высказать) [20, с. 73].

Второй этап является промежуточным между довербальным и вербальным этапами. Этот период охватывает период времени от конца 1-го года до второй половины 2-го года. При задержке в развитии речи этот этап может быть более длительным по срокам (растянуться на год-полтора).

Основные события происходящие на данном этапе: возникновение понимания речи окружающих взрослых и появление первых вербализаций [18, С. 94]. Эти процессы тесно связаны между собой и направлены на решение определенных коммуникативных задач. Именно взрослый ставит перед ребенком такие задачи – требует выполнения определенных действий (локомоторных, предметных, вербальных) ребенком по его вербальной инструкции. Таким образом, взрослый создает практическую необходимость усвоения ребенком связи между объектом и его словесным обозначением и обучения навыку актуализировать ее [51, С. 173].

Из этого следует, что ребенок и взрослый переходят к более сложному взаимодействию, которое уже невозможно осуществить без вербальных средств.

Период от появления первых слов и до конца дошкольного возраста считается третьим периодом речевого развития. Это период овладения словом и способами его применения в общении. Именно в это время меняется содержания общения и развиваются соответствующие этому

функции речи как средства общения, а также овладение произвольной регуляцией речевыми средствами [18, С.106].

Этот период характеризуется сменой 3 форм общения.

Первая из них – ситуативно-деловое общение, однако на этом этапе данная форма общения происходит с использованием речи. При этом на речь оказывают влияние: содержание потребности в общении (она остается прежней -это потребность в сотрудничестве со взрослым) и ведущий мотив (он также остается прежним – это деловой мотив). В первое время после возникновения речи, ситуативна: словом дети обозначают элементы данной наглядной ситуации (предметы, действия с ними), слово при этом выступает как голосовой, условный указательный жест [51, С. 191].

Следующая форма общения, которая возникает в этот период – это форма внеситуативного познавательного общения. Данная форма общения предполагает познание и анализ явлений и объектов физического мира основным поводом взаимодействия детей со взрослыми. Потребность в общении при этом характеризуется потребностью в уважительном отношении взрослого [52, С. 14]. Ведущими мотивами становятся познавательные. Взрослый воспринимается теперь как специалист и знаток, который может предоставить необходимую информацию и сведения. Основным средством общения здесь служит речь, которая позволяет детям выйти за пределы ограниченной ситуации [20, С. 109].

Знакомство с окружающим миром и проявление интереса к миру людей, к процессам и объектам социального мира происходит за счет удовлетворения познавательных интересов детей. Форма общения при этом также изменяется на внеситуативно-личностную [51, С. 192], которая предполагает игру как ведущую деятельность. Потребность в общении при этом связана с потребностью детей в соучастии и во взаимопонимании взрослого, так как совпадение мнений и оценок ребенка со взглядами старших служит для детей критерием правильности этих оценок. Среди

мотивов общения ведущее место занимают личностные, олицетворенные во взрослом как субъекте, имеющем свои особые моральные качества, нравственные достоинства, всестороннюю богатую индивидуальность [51, С. 193]. Речевые операции являются основными средствами общения, при данной форме взаимодействия ребенка и взрослого.

Внеситуативно-личностное общение считается высшей формой коммуникативной деятельности. Значение данной формы общения состоит в том, что ребенок осваивает нормы, правила, законы и взаимосвязи социального мира.[51, С. 125].

Таким образом, мы отметили, что процесс овладения речевыми средствами общения проходит три основных этапа каждый из которых важен для полноценного развития ребенка (довербальный этап, этап возникновения речи и этап развития речевого общения) и характеризуется сменой 4 форм общения со взрослым (ситуативно-личностного, ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного, внеситуативно-личностного). Каждый этап характеризуется определенным содержанием потребности ребенка в общении, ведущим мотивом и преобладающими средствами (речевыми и неречевыми). При этом своевременное и полноценное овладение речью ребенком является возможным при наличии определенных биологических и социальных предпосылок. Это необходимо учитывать при проведении коррекционных мероприятий, так как выбранная нами категория детей имеет сложное нарушение развития. А значит, процесс овладения речевыми средствами общения у данной категории детей будет проходить в качественно иные сроки и под значительным влиянием коррекционных мероприятий.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра

Состояние, на сегодняшний день известное как аутистическое расстройство, детский аутизм или инфантильный аутизм (все три термина означают одно и то же), было впервые описано доктором Лео Каннером в 1943 году. Доктор Каннер, первый детский психиатр в США, провел исследование одиннадцати случаев так называемого «врожденного нарушения аффективного контакта». Под этим термином Каннер понимал, что в отличие от обычных малышей, эти новорожденные дети не проявляли интереса к другим людям. В своем первоначальном докладе Каннер выделил два момента, необходимых для диагностики аутизма: аутичность или социальная изолированность; необычное поведение и стремление к однообразию.

В дальнейшем, стало очевидным, что коммуникативные (языковые) проблемы также имеют важное значение в диагностике аутизма. На основе выводов Каннера были выделены четыре основных признака аутизма:

- нарушение социализации, в результате которого социальное развитие детей с аутизмом сильно отличается от социального развития типичных детей;
- нарушение развития языковых и коммуникативных навыков;
- сопротивление переменам и стремление к однообразию, что находит свое отражение в ригидности поведения, приверженности однажды заведенному порядку, стереотипиях и других поведенческих странностях;
- манифестация в первые годы жизни.

На сегодняшний день, принято считать, что аутизм развивается на основе явной недостаточности нервной системы. При этом трудности

социализации и нарушения коммуникации проявляются вне зависимости от уровня интеллектуального развития.

На данный момент существуют множество определений понятия «аутизма».

Е. Р. Баенская дает следующее определение: «Рассматриваемое нарушение (аутизм) не механическая сумма отдельных трудностей – здесь просматривается единая закономерность дизонтогенеза, охватывающая все психическое развитие ребенка. Дело не только в том, что нарушается или задерживается нормальный ход развития, – оно явно искажается, идет «куда-то не в ту сторону»» [1, С. 34].

По мнению Л. М. Шипицыной: «Детский аутизм – это отклонение в психическом развитии ребенка, главным проявлением которого является нарушение общения ребенка с окружающим миром». Л. М. Шипицына [68, С. 41].

По «Справочнику по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста» под редакцией С. Ю. Циркина: «Аутизм – «уход» от действительности с фиксацией на внутреннем мире аффективных комплексов и переживаний. В качестве психопатологического феномена отличается от интроверсии как личностного измерения или рассматривается как болезненный вариант интроверсии» [62, С.185].

Согласно Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) аутизм как нарушение развития относится к первазивным (общим) расстройствам – группе, характеризующейся качественными аномалиями в социальном взаимодействии и общении с ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и деятельности [33, Класс «Общие расстройства психологического характера (F84)»]. Обычно, но не постоянно для них характерна некоторая степень нарушения когнитивной деятельности, но расстройства определяются по поведению, отклоняющемуся по отношению к умственному возрасту (независимо от наличия или отсутствия умственной отсталости). Кроме того, в МКБ-10

выделен ряд неспецифических проблем, в частности страхи, фобии, нарушения сна и привычек приема пищи, приступы ярости, агрессия, самоповреждения.

Итак, по МКБ-10 ранний детский аутизм (синдром Каннера) проявляется уже на третьем году жизни и характеризуется функциональными ограничениями в трех основных областях: социальном взаимодействии, коммуникативном поведении и мотивационной сфере. У ребёнка наблюдается стереотипный тип поведения, выраженные поведенческие нарушения в форме фобий, немотивированных приступов ярости, агрессии, самоповреждения. Кроме этих типичных симптомов, которые с возрастом могут изменяться, у детей с аутизмом отчетливо наблюдаются следующие особенности: чрезвычайно большие отличия в уровне интеллектуального развития; специфические особенности в развитии сенсорной сферы; характерные нарушения речи (искаженное речевое развитие, эхолалии, аграмматизмы, речевой мутизм и пр.); нарушения моторного развития (задержка психомоторного развития, двигательные стереотипии, ходьба на цыпочках); более или менее выраженные страхи, особенно в новой обстановке.

На данный момент времени считается, что аутизм не является проблемой, которая проходит с возрастом. Человек с аутизмом нуждается в помощи и поддержке на протяжении всей жизни. А качество и количество такой помощи зависит от того насколько сильно проявляются у человека с аутизмом трудности социализации и коммуникации.

Причины и патогенетические особенности детского аутизма, а именно их разнообразие, неопределенность и противоречивость, являются предметом многочисленных дискуссий. В настоящее время существует несколько рабочих гипотез, объясняющих природу раннего детского аутизма.

Так, Л. Каннер впервые выдвинул гипотезы о причинах аутизма. Однако его гипотезы носили весьма неоднозначный характер. Л.

Каннер придавал большое значение в возникновении и проявлении аутизма жестокости родителей, их ригидности, а также эмоциональной холодности. Все это по мнению Л. Каннера негативно сказывалось на процессе общения родителей с ребенком. Высокий социальный статус родителей детей данной категории также рассматривался в качестве одной из причин. Однако в дальнейшем Л. Каннер отказался от данных предположений, так как они были критически восприняты другими специалистами.

Позднее в исследованиях зарубежных и отечественных психиатров было показано, что детский аутизм обусловлен сложными биологическими факторами. Особую роль в его возникновении играют генетические факторы.

Современные международные диагностические системы МКБ-10 (Международная классификация болезней 10-го пересмотра), DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders IV – диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам IV издания) подчеркивают значимость лежащих в основе детского аутизма биологических нарушений, среди которых выделяются генетические факторы и органическое поражение центральной нервной системы.

Таким образом, многочисленные исследования показали, что существует несколько причин возникновения и развития аутизма [28, С. 13]:

- хромосомные аномалии и нарушения обмена;
- врожденные биологические факторы, например мозговая дисфункция;
- недоразвитие определенных долей мозга в сочетании с гиперразвитием других его областей.

Однако существуют и научные исследования, которые выделяют и другие причины возникновения аутизма:

- возраст матери;

- недоношенность ребенка (рождение до 27 недели беременности);
- факторы окружающей среды (экология).

Таким образом, аутизм представляет собой сложное расстройство, которое порождается различными причинами, действующими одновременно. В различных случаях при аутизме могут наблюдаться нарушения умственного развития различной степени, более или менее грубое недоразвитие речи; эмоциональные расстройства и проблемы общения могут иметь различные оттенки.

На данный момент существует большое количество различных классификаций аутизма. Так, согласно МКБ-10, аутистические синдромы включены в подраздел «Первазивные (общие) расстройства развития» раздела «Нарушения психологического развития» и классифицируются следующим образом [33, Класс «Общие расстройства психологического характера (F84)»]:

- F 84.0 Детский аутизм;
- F 84.1 Атипичный аутизм;
- F 84.2 Синдром Ретта;
- F 84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста;
- F 84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями;
- F 84.5 Синдром Аспергера;
- F 84.8 Другие общие расстройства развития.

В DSM-V взамен существовавших в DSM-4 диагнозов аутизма, синдрома Аспергера, дезинтегративного расстройства детского возраста и неуточненного расстройства общего развития появляется категория «расстройства аутистического спектра». Все прежние диагнозы прекращают свое существование в качестве самостоятельных и объединяются в единую категорию. Еще одной инновацией новой систематики аутизма стал пересмотр диагностических критериев заболевания. В DSM-V, вместо применявшейся в МКБ-10 и DSM-IV

оценки классических симптомов аутизма отдельно в трех субсферах, введена группировка с выделением двух сфер нарушений – дефицита социального общения и ограниченных, повторяющихся форм поведения. Диагностические критерии РАС в DSM-V дополнительно предусматривают выделение гипер- и гипоактивности сенсорного восприятия и квалификацию необычных сенсорных интересов в окружающем мире. Вводится ранее отсутствовавшая оценка тяжести РАС, выделяются диагностические категории «нуждающихся в поддержке», «нуждающихся в существенной поддержке» и «нуждающихся в очень существенной поддержке».

Особый интерес представляет также классификация О. С. Никольской, Е. Р. Баенской и М. М. Либлинг [37, С. 26-49], в которой учитывается степень тяжести аутистических проявлений и ведущий патопсихологический синдром (авторы выделяют 4 группы детей). А также особого внимания заслуживает классификация К. С. Лебединской, поскольку в ее основе лежит причина возникновения аутизма у ребенка, что в значительной степени определяет биологические детерминанты развития аутистических синдромов [28, С. 15].

При наблюдении за поведением детей с аутизмом, в соответствии с приведенными в классификациях критериями ярко проявляются 3 приведенные ниже поведенческие особенности (симптома), которые детально описал Х. Ремшмидт [49, С. 17-19]:

- резко выраженная отгороженность от внешнего мира (инкапсуляция),
- приверженность привычному распорядку жизни (страх перед изменениями),
- специфические нарушения речи.

Инкапсуляция проявляется выраженным нарушением контактов. Отношения к окружающим, к происходящим событиям и предметам отличаются от нормы. Дети чаще вступают в контакт с неодушевленными

предметами, чем с людьми. У детей наблюдается отсутствие желания к какому-либо взаимодействию в том числе и с родителями, к установлению дружеских отношений. Наблюдается также неспособность сопереживать другим людям. Дети с аутизмом стремятся придерживаться привычного порядка. Это обусловлено тревогой, которая проявляется в страхе перед любимыми изменениями в привычном окружении.

Среди нарушений речи следует упомянуть замедленное речевое развитие примерно у половины детей, а также склонность к образованию новых слов и к эхолалиям (повторение слов или слогов вслед за окружающими, наподобие эха). Дети с аутизмом, говорят о себе в третьем лице и лишь позднее учатся говорить про себя «я». Почти у всех детей наблюдаются речевые и двигательные стереотипии, а также ряд эхо-симптомов. Также наблюдается нарушение коммуникативной функции речи. Так, многие дети с аутизмом, научившиеся говорить, не могут использовать речь в коммуникативных целях, а делают это лишь механически.

У некоторых детей выявляются навязчивые идеи и ряд других симптомов, например, предпочтение определенных игр, агрессия и аутоагрессия, а также отсутствует чувство страха перед реальными опасностями. В процессе развития у многих детей с ранним детским аутизмом наблюдается трансформация симптоматики: снижается особая чувствительность к звукам, реже беспокоят приступы страха, психомоторное возбуждение, нарушения сна, ослабевает привычка прикасаться к предметам и окружающим людям.

Важным аспектом диагностики является отграничение аутизма от других сходных по симптоматике нарушений.

По мнению Н. В. Майн аутизм нужно отличать от таких нарушений, как [29, С. 36-45]:

1. Умственная отсталость. Снижение интеллекта у умственно отсталых детей носит равномерный, тотальный и качественно иной

характер. Дети с умственной отсталостью в большей степени используют значения слов. Они, особенно при синдроме Дауна, способны и стремятся к установлению эмоциональных отношений с окружающими.

2. Шизофрения. Дети с аутизмом, как правило, не проявляют расстройств мышления с бредом и галлюцинациями. Детская шизофрения обычно начинается после периода относительно нормального развития. Также имеется наследственная отягощенность шизофренией.

3. Дезинтегративные расстройства.

Синдром Ретта. В этом случае имеется период кажущегося нормального развития до 6-20 месяцев, за тем следует потеря целенаправленных движений руками, быстро нарастает интеллектуальный дефект, появляются неврологические симптомы.

Синдром Геллера. Начало этого расстройства относится к 3-4 годам, когда у ребенка, до этого нормально развивавшегося, появляются отчетливые поведенческие нарушения в виде непослушания, раздражительности, быстро теряется речь, двигательные навыки, нарастает интеллектуальное снижение.

4. Депривационные расстройства. В данном случае аутистические проявления возникают в результате психосоциальной депривации, например, при помещении ребенка в Дом ребенка. Изменение ситуации, обеспечение соответствующей стимуляции (до определенного возраста) приводит к улучшению коммуникативного поведения.

5. Дефекты органов чувств. Их можно исключить путем детального исследования органов чувств.

6. Алалия, общее недоразвитие речи. В отличие от общего недоразвития речи и алалии, при аутизме на самых ранних этапах речь может развиваться нормально, и ребенок по темпу ее развития иногда даже обгоняет здоровых сверстников, однако может наблюдаться нарушение выразительного жестикулирования и имитационного поведения.

Как было уже сказано выше, у детей с РАС наблюдается широкий спектр речевых расстройств. Хотя задержка развития речи отмечается не у всех детей с РАС, у большинства она в той или иной степени присутствует. Многие дети с РАС испытывают проблемы с овладением речевыми навыками.

Качественные нарушения в коммуникации у детей с аутизмом могут быть представлены следующими нарушениями [1, С. 28]:

1. Отставание или полное отсутствие развития разговорного языка. Так, дети с аутизмом не стремятся использовать при общении невербальные средства, такие как жесты или мимика.

2. Отсутствие или нарушение имитационного поведения, что проявляется в неспособности к подражанию, в том числе вербальному или игровому.

3. Относительная неспособность инициировать или поддерживать разговор.

4. Использование слов или предложений, не связанных с ситуацией общения, а также стереотипное или повторяющееся использование языка.

Речевые нарушения у детей с аутизмом могут проявляться по-разному, от полного отсутствия речи до отказа использовать речь для общения, отказа имитировать даже звуки; иногда наблюдаются расстройства плавного перехода от одного слога к другому, «застывание» речи.

Можно выделить следующие основные особенности развития речи и речевых расстройств:

- некоммуникативность речи;
- ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;
- часто наличие своеобразной вербальной одаренности;
- мутизм или распад речи.

В зависимости от речевого расстройства развивается или не развивается активный и пассивный словарь ребенка с аутизмом. Развитие лексики может и опережать возрастные нормы, а может значительно отставать или, в случае мутизма, его не будет совсем.

О.С. Никольская основные симптомы задержки и искажения речевого развития различает в зависимости от группы аутизма [37, С. 35].

Так, она отмечает, что у детей первой группы можно наблюдать почти полное отсутствие внешней речи. Редкие слова или короткие фразы, произнесенные ребенком на высоте аффекта, позволяют предположить, что он понимает речь хотя бы частично.

Для речи детей второй группы характерны эхολалии, есть также небольшой набор стереотипных коротких фраз, либо полученных ребенком в какой-то аффективной ситуации либо представляющих собой цитаты из любимых книг, которыми ребенок может комментировать реальную ситуацию. У детей второй группы есть стереотипные просьбы и обращения, в которых глагол используется в инфинитиве, а о себе ребенок говорит во втором или третьем лице. Но часто такие дети предпочитают обращаться и просить не обычным образом, а криком или просто стремятся подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в интересующий их предмет. В речи таких детей нет развернутых фраз (за исключением цитат), нет пересказа, даже короткого.

Дети третьей группы, напротив, обладают развернутой литературной речью, но при этом почти не способны к диалогу, не слышат собеседника, ожесточенно цитируя целые страницы любимых книг или рассуждая на излюбленную тему. При этом характерны нарушения произнесения: так, если речь ребенка второй группы четкая, скандированная, с жесткой, напряженной интонацией, то ребенок третьей группы часто говорит смазано, торопливо, нечетко, иногда заменяя некоторые звуки; своеобразная интонация может не соответствовать смыслу произносимого текста.

У ребенка четвертой группы мы встречаемся с тихой, нечеткой речью и снова сталкиваемся с эхολалиями, иногда отсроченными во времени. Такой ребенок просит и обращается, как правило, с помощью речи, но пересказ для него труден. Часто создается впечатление, что он не понижает простую инструкцию, и в то же время мы видим его моментальную живую реакцию на сложный сказочный образ, на какую-то эмоционально задевшую его ситуацию.

При всей разнице проявления речевых нарушений у детей с разными вариантами синдрома О. С. Никольская отмечает недостаточность понимания, осмысления речи, связанную с нарушением коммуникации [37, С. 65].

Так, у детей с аутизмом отмечается отсутствие лепета и нарушение функции подражания в раннем возрасте. Наблюдаются трудности с выполнением инструкций, при том что ребенок понимает обращенную речь. Также можно наблюдать отсутствие выразительных (и не только) жестов и интонации в общении, эхολалии (чаще в старшем дошкольном возрасте). У многих детей с аутизмом в младшем дошкольном возрасте долго отсутствуют в активном словаре слова, обозначающие близких для ребенка людей (мать, отец) или отдельные предметы. Чаще первыми в словаре ребенка появляются слова, к которым у ребенка имеется особое отношение: которые вызывают страх, навязчивый интерес, их одушевление и т.д. Также, в этом возрасте, дети часто называют себя во втором или в третьем лице.

Словарный запас у детей с аутизмом чаще небольшой и представлен обиходно-бытовой лексикой. В речи наблюдаются стойкие аграмматизмы.

В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые он ежедневно выполняет или наблюдает: «есть», «купить», «идти», «купаться», «одеваться», «спать», «бежать», «качаться», «пить», «убирать» и др. [34, С. 71]. Своеобразие в формировании лексики выражаются как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска

известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря. Характерно значительное расхождение в объеме пассивного и активного словаря. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение дифференцировать некоторые действия, что приводит к использованию глаголов обобщенного значения (ползет– идет, воркует– поет и т. д.).

Отмечаются также расстройства в усвоении знаковой формы языка, в комбинировании знаков на основе правил языка, в оперировании знаками в процессе порождения речи. В каждом языке существуют свои законы подчинения слов в предложении по роду, лицу, падежу, склонению, спряжению, существует определенный, специфический для языка, порядок слов в предложении, от изменения места которых меняются его смысловые оттенки. Дети с аутизмом испытывают специфические трудности в оформлении высказывания: ребенок может быть увлечен определенным типом построения предложения или способом словоизменения и не стремится к использованию всего того многообразия грамматических форм, которыми богат его родной язык [34, С.75].

Основной и самой главной особенностью речевого развития ребенка с аутизмом является то, что чаще всего он не использует речь как средство общения.

Каган характеризует аутизм именно по недостаточности общения, что является следствием первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпосылок общения и вторичной потери регулятивного влияния общения на мышление и поведение [27, С. 36]. Под «предпосылками общения» имеется в виду следующее:

- возможность адекватно воспринимать и интерпретировать информацию,
- наличие достаточных и адекватных выразительных средств общения,

– взаимопонимание с его регулирующим влиянием на мышление и поведение (поскольку психологический феномен общения базируется на процессах взаимодействия и взаимоотношения субъектов),

– возможность адекватно планировать и гибко варьировать поведение, выбирать способ и стиль общения.

У детей с аутизмом нарушено формирование всех форм довербального и вербального общения.

А.Е. Сериков предложил гипотезу, согласно которой один из возможных признаков аутизма – проблема с подражанием, рассматриваемая как проблема коммуникации и, вообще развития речи [37, С. 45]. Автор основывается на том, что здоровые люди используют подражание в общении не только во взрослом возрасте, но и в детстве (ребенок копирует мимику, выражение лиц, жесты родителей, звуки и др.), а у детей с аутизмом данный феномен не развивается, либо развивается нетипично, что обуславливается речевыми стереотипами, эхопраксиями и т.д. То есть, стереотипное поведение детей с аутизмом говорит не о сильном стремлении подражать поведению других людей, а, наоборот, о трудностях, застревания в подражании. И возникает данная проблема из-за трудности выявления смысла того или иного фрагмента поведения. Если обычные люди обучаются на примере нескольких ситуаций, то для детей с аутизмом эталоном всегда служит первая ситуация.

Таким образом, расстройство аутистического спектра представляет собой комплексное нарушение и характеризуется функциональными ограничениями в трех основных областях: социальном взаимодействии, коммуникативном поведении и мотивационной сфере. Многие дети с РАС также испытывают проблемы с овладением речевыми навыками. Речевые нарушения у детей с РАС могут проявляться по-разному и усугублять затруднения в контакте с окружающим, препятствовать успешной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников. Исходя из того, что семья в младшем дошкольном возрасте является наиболее

важной развивающей средой, а работа с детьми с РАС должна носить комплексный и непрерывный характер, становится очевидным, что организация и реализация коррекционных мероприятий должны проходить с максимальным включением основных членов семьи – родителей ребенка с РАС.

1.4 Роль семьи в формировании речевых средств общения

Важнейшим фактором психического развития ребенка является его общение – сначала со взрослыми, а впоследствии и с ровесниками и другими детьми. Вне общения невозможно развитие у ребенка специфически, присущих именно человеку психических функций, его становления как личности.

Многие специалисты (психологи, педагоги и т.д.) отмечают важную роль в развитии ребенка близких взрослых, его семьи. Именно семья является первым источником социализации, наиболее сильным психическим фактором, воздействующим на ребенка и фактически определяющим его дальнейшую жизнь.

Известно, что ведущая роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит семье. Именно в семье закладываются первые знания и умения ребенка, в том числе и речь ребёнка – формируется на примере речи родных и близких ему людей. Своевременное и полноценное формирование речи детей со стороны родителей – одно из условий нормального его развития.

Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений является их высокая значимость для обеих сторон.

Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены следующими параметрами, которые выделила О. А. Карабанова [13, С. 73]:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю;
- мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;
- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;
- стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;
- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций, поддержка автономии ребенка;
- социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;
- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания.

Интегративные показатели детско-родительских отношений:

- родительская позиция, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство;
- тип семейного воспитания, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации;

– образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка.

Благоприятные внутрисемейные условия, благоприятная внутрисемейная атмосфера являются важным условием гармоничного развития ребенка. Так, в младшем дошкольном возрасте семья для ребенка является основной развивающей средой. Именно родителям принадлежит ведущая роль в развитии речи детей. От культуры речи взрослых, от того, как общается родитель с ребенком, сколько времени и сил уделяет речевому общению с ним, зависят успехи ребенка в усвоении языка. Речь ребенка формируется на примере речи родных и близких ему людей (мамы, папы, сестер, братьев, бабушки, дедушки и т.д.) и только в живом, непосредственном общении, когда ребенок не только слушает чужие слова, но и отвечает другому человеку, включается в диалог.

Таким образом, речь формируется только в живом, непосредственном общении, когда ребенок не только слушает чужие слова, но и отвечает другому человеку, включается в диалог. Развитие речи, как и других высших психических функций тесно связано с развитием общения. В своей культурно-исторической концепции Л.С. Выготский отмечает, что речь, изначально выступая как средство общения между людьми, то есть выполняя коммуникативную функцию, возникает в общении со взрослым и под прямым его воздействием. Т.е. ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого [6, С. 156].

Изначально именно родители делают необходимым для ребенка употребление речи: постоянно обращаясь к нему со словесными высказываниями, требуя при этом на них адекватной реакции, в том числе и речевой, заставляя, таким образом, ребенка овладеть речью. Следовательно, родители ставят перед ребенком коммуникативную задачу понять обращенную к нему речь и произнести вербальный ответ.

Только на определенном этапе развития коммуникативной деятельности речь возникает как средство общения [18, С. 11]. Появление и развитие речи обусловлено необходимостью общения для ребенка и совместной со взрослым, общей жизнедеятельностью. Возникновение речи связано с тем, что она является необходимым средством решения задач общения ребенка с родителями. Такие задачи тесно связаны с типом ведущей деятельности, а их появления в жизни ребенка происходит на определенном этапе развития его коммуникативной деятельности [20, С. 11].

Таким образом, возникновение речи как средства общения определяется сложившимися ранее благоприятными условиями. При этом важно отметить предпосылки становления речи.

В своих исследованиях М.И. Лисина отмечает следующие условия, выполнение которых приводит к возникновению речи у детей [18, С. 21]:

- эмоциональным контактом со взрослым на первом году жизни (А.Г. Рузская);
- совместной предметной деятельностью ребенка и взрослого (М.Г. Елагина);
- насыщением слышимой речью и «голосовым» взаимодействием ребенка со взрослым (В.В. Ветрова).

Изначально забота и уход родителей, удовлетворение ими всех жизненных потребностей ребенка является решающим условием выживания новорожденного и основным предметом деятельности общения, которая у младенцев связана со специфической потребностью, не являющейся врожденной и имеющей тесную связь с органической и потребностью в новых впечатлениях. Следуя из этого, ребенок сначала выделяет родителей как объекты, которые могут удовлетворить его потребности. Происходит это в процессе ситуативно-личностного общения, которое является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни ребенка.

Основным содержанием такого общения является обмен выражениями внимания, радости, интереса и удовольствия с помощью таких средств общения как жестикуляция, мимика, телесный контакт (объятия, тормошения, поглаживания). Все это играет важную роль в установлении эмоциональных контактов, которые представляют собой эмоционально окрашенные личностные связи между ребенком и родителями. Эти связи проявляются в привязанности ребенка к своим родителям, в доверчивом отношении, расположении к ним, в чувствительности ребенка к отношению родителей, в состоянии психологического комфорта (оживления и радостной приподнятости), которое испытывает ребенок в их присутствии [65, С. 17].

Младенец воспринимает обращенность родителей и выражает свое отношение к ним задолго до выделения и, соответственно, познания предметных характеристик родителей [74, С. 31]. В возникновении потребности в общении решающее значение имеет позиция родителей в отношении к ребенку. Изначально инициатива общения со стороны родителей является опережающей. Уже в первые дни жизни ребенка родители обращаются к нему, комментируют его и свои действия, о чем-то спрашивают ребенка [65, С. 23].

Так, словесные воздействия родителей, способствуют тому, что у ребенка появляется особое отношение к звукам речи, которые для ребенка неразрывно связываются с фигурой взрослого человека. В становлении и развитии речевых средств общения важную роль играет голосовое взаимодействие (голосовые контакты) ребенка с членами семьи. В процессе этого взаимодействия родители обращают и направляют внимание ребенка на звуковую составляющую речи. При этом лепетные вокализации дают детям первую готовую форму общения, которую они в дальнейшем заполняют понятийным содержанием, вытесняя чисто экспрессивную нагрузку, которую эти вокализации имели раньше. Так, речевые воздействия родителей положительно влияют на развитие

вербальных средств общения, только когда они включены в процесс общения ребенка с родителями. При этом для взаимодействия и осуществления контактов с родителями приобретает важное значение понимание речи и построение собственного активного высказывания [18, С. 23].

Постепенно ребенок улавливает коммуникативные послания родителей и дает обратную реакцию: сначала невербальную, с помощью паралингвистической знаковой системы (мимики, жестов), а к первому месяцу добавляются и предречевые вокализации. Предречевые вокализации выражают эмоциональное состояние ребенка, начиная от восторга (вскрики, визг) и до напряженного сосредоточения (гукание). Так звуковые сигналы ребенка воздействуют на голос и речь родителей и, наоборот, их речь – на звуки, издаваемые малышом, это приводит к возникновению связи между родителями и ребенком с помощью звуков. Положительная ответная реакция со стороны родителей приводит к еще большему эмоциональному вознаграждению малыша и еще больше стимулирует его к использованию вербальных средств общения.

С помощью вокализаций дети по своей инициативе привлекают внимание родителей, с помощью звуков стараются удержать родителей возле себя, посредством их сообщают взрослому об испытываемом удовольствии или о состоянии дискомфорта [51, С. 180].

Таким образом, на 1-м году жизни дети активно слушают словесные воздействия родителей, а при ответе на обращения взрослых и в случаях инициирования контактов с окружающими людьми используют предречевые вокализации. Наблюдение детей за говорящими родителями и другими членами семьи и пристальное внимание родителей к вокализации детей, радость родителей в ответ на голосовые проявления ребенка, поощрение родителями каждого нового вокального звука приводят к закреплению и прогрессивной перестройке предречевых вокализаций с постепенным приближением их к речи окружающих людей [18, С. 27].

Во втором полугодии непосредственное общение уступает место общению по поводу предметов, игрушек, которое в последствие перерастает в совместную деятельность родителей и ребенка. Родители как бы вводят ребенка в предметный мир, привлекают его внимание к предметам, наглядно демонстрируют всевозможные способы действия с ними, часто непосредственно помогают ребенку выполнить действие, направляя его движения.

Совместная деятельность родителей и ребенка состоит в том, что родители руководят действиями младенца, а также в том, что младенец, будучи не в состоянии сам выполнить какое-либо действие, обращается к помощи и содействию родителей. Так, ребенок начинает испытывать нужду в сотрудничестве, соучастии с родителями, чтобы достичь желаемого при ограниченных возможностях. В ходе сотрудничества дети стремятся поделиться с родителями своими переживаниями. Общение приобретает форму ситуативно-делового взаимодействия. К концу первого года ребенок все чаще призывает родителей и обращается к ним за помощью. Желание быть понятым делает необходимым речевой контакт.

Таким образом, можно считать: практические контакты ребенка с родителями и другими членами семьи в ходе совместных действий могут положительно влиять на становление вербальной функции благодаря тому, что организуют ориентировку ребенка, помогают ему выделить ключевые компоненты ситуации – взрослого и предмет – и увидеть в поведении взрослого его содержание – обращенность к предмету и артикулирование обозначающего этот предмет слова[20, С. 29].

Появление первых слов, направленных в адрес родителей происходит в ситуации совместного практического взаимодействия, совместной деятельности. При этом именно взрослый ставит перед ребенком задачу и дает образец ее выполнения, ребенку же остается лишь

подражать взрослому и в действиях с предметом и в его назывании (подражание артикуляторным движениям взрослого).

Именно общение ребенка с родителями создает оптимальные условия для овладения первыми словами. Так, в процессе взаимодействия родитель побуждает ребенка принять речевую задачу и отыскать средства для ее разрешения, а также помогает ребенку установить связи между предметами, действиями и их словесным (вербальным) обозначением.

Возникновение первых осмысленных слов, произносимых ребенком, также происходит в действенных и эмоциональных ситуациях. Их зачатки проявляются в виде жеста, сопровождаемого определенными звуками. С восьми-девяти месяцев у ребенка начинается период развития активной речи. Именно в этот период у ребенка отмечаются постоянные попытки подражать звукам, произносимым родителями. Одновременно с началом попыток активной речи у ребенка быстро увеличивается количество понимаемых слов. Так родители подкрепляют желание ребенка говорить, увеличивая количество возможностей взаимодействия путем создания различных коммуникативных ситуаций. Под коммуникационной ситуацией мы понимаем систему воздействующих факторов (реальных и воображаемых), побуждающих участников к общению и определяющих их речевое поведение [36, С. 158]. Родители начинают все чаще включать ребенка в повседневные и игровые занятия, тем самым давая возможность применять усвоенные звуки, слова на практике.

Понимание рассказа другого человека о вещах, которые не связаны с непосредственной ситуацией взаимодействия, происходит на третьем году жизни и является важным достижением в понимании речи. Речь становится основным средством познания и представляет собой важнейшее приобретение развития.

В период с трех до четырех лет роль делового сотрудничества снижается и на первый план выходит познавательная форма общения. Появляется внеситуативно-познавательное общение, ведущим мотивом

которого является познание. Данная форма общения разворачивается в процессе совместного со взрослым ознакомления с физическим миром. Таким образом, происходит процесс «теоретического» сотрудничества. Этот возраст еще называют «возрастом почемучек», так как ребенок в этот период задает множество вопросов родителям – о природных явлениях, животных, планетах, что из чего сделано и как работает. При этом ребенок воспринимает взрослого как партнера по обсуждению причин и связей в мире природы и техники, как источник познания. Так, ребенок требует к себе, к своим вопросам и действиям серьезного и уважительного отношения. Основное средство внеситуативного общения – речь.

Процесс познания у дошкольников идет интенсивно благодаря эмоционально-чувственному освоению мира. А формируется он только усилиями окружающих членов семьи. В.С. Ильин полагает, что в основе развития познавательного интереса лежит преодоление ребенком противоречий между постоянно растущими познавательными потребностями и возможностями их удовлетворения, которыми обладает он в данный момент [65, С.29]. А чаще всего главным источником удовлетворения познавательных потребностей выступают родители и другие члены семьи. Удовлетворение познавательных интересов детей приводит к углублению их знакомства с окружающим и к вовлечению в сферу их внимания мира людей – объектов и процессов социального мира [51, С. 192].

Для детей дошкольного возраста всё новое, неизвестное познаётся в процессе общения с родителями. А родители знакомят детей с новым при помощи игры, то есть в игровой форме.

При этом роль родителей в процессе развития игровой деятельности изменяется. Родители в разные возрастные периоды и в разных ситуациях выступают и как «источники ресурсов», обеспечивающий игровыми

материалами, организаторы игровой среды; наблюдатели, помощники, партнеры по общению и игре, посредники, инициаторы игры.

В дошкольном возрасте игровое действие рождается из потребности ребенка действовать по отношению к предметному миру, не только непосредственно доступному самому ребенку, но по отношению к более широкому миру взрослых. У ребенка возникает потребность действовать и вести себя, как взрослые. Это активный период подражания, а умение подражать является необходимым условием развития речевых средств общения, которое формируется в процессе игры, когда ребенок копирует действия и речь партнера.

Подражая, ребенок учится составлять слова и предложения, а в дальнейшем строить диалоги. Так подражая родителям, которые обыгрывают определенные ситуации, ребенок учится самостоятельно выстраивать сюжет игры, самостоятельно разыгрывать определенные роли.

Соблюдение очередности в игровой деятельности и не только является также важным навыком, который способствует, в том числе, развитию речевых средств и выстраиванию эффективного общения. Ведь наш разговор с собеседником представляет собой чередования следующих видов деятельности: говорения и слушания. Способность взаимодействовать проявляется в умении совершать действия по очереди с другим человеком [44, С. 31].

Общение, взаимодействие является конструктивным, эффективным и приносит удовольствие тогда, когда участники слушают, говорят, отвечают и действуют по очереди.

Модель поведения собеседников во время разговора может уложиться в сознании ребенка задолго до появления у него слов. По мере развития разговорных навыков эта картина закрепляется и совершенствуется. Можно отметить, что поочередное совершение каких-

либо действий представляет собой определенный род общения, который говорит о способности взаимодействовать с окружающими.

При этом переход хода в игре (в том числе и ролевой) к ребенку создает ситуацию, когда ему необходимо как-то ответить (жестом, действием или словом), то есть вступить во взаимодействие. Между речью и игрой существует двусторонняя связь: с одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой стороны сама игра развивается под влиянием развития речи. Уже в раннем возрасте, отмечает Д.В. Менджерицкая, у ребенка с появлением новых слов возникает потребность называть предметы, делиться своими переживаниями и постепенно речь начинает сопровождать игру, дополнять действия ребенка [44, С. 49]. По мнению В.С. Мухиной, игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения [17, С. 84].

Таким образом, успешность овладения речью ребенком находится в прямой зависимости от окружающей его речевой среды. Речь ребенка в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. Именно родителям принадлежит ведущая роль в развитии речи детей. От культуры речи взрослых, от того, как общается родитель с ребенком, сколько времени и сил уделяет речевому общению с ним, зависят успехи ребенка в усвоении языка. Благоприятные внутрисемейные условия, благоприятная внутрисемейная атмосфера являются одними из наиболее важных условий, влияющих на развитие речи ребенка. Так как в нашем исследовании приняли участие дети со сложным нарушением развития стоит учесть этот факт, рассматривая семью как основную коррекционно-развивающую среду, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. Так, характер детско-родительских отношений в данных семьях будет определяться

многими факторами, в том числе особенностями самого ребенка. Это связано с тем, что ребенок с отклонениями в развитии предъявляет специфические требования к родителям, которые, осуществляя его связь с внешним миром и должны стать своеобразным «буфером» между ребенком и средой.

Выводы по первой главе

Данная глава была посвящена обзору особенностей формирования речевых средств общения у детей младшего дошкольного возраста. Нами были рассмотрены: такие понятия, как «речевые средства общения» и «расстройство аутистического спектра»; этапы формирования речевых средств общения в онтогенезе; роль семьи в формировании речевых средств общения.

В настоящей главе были детально проанализированы клинико-психолого-педагогические особенности и проявления такого нарушения как «расстройство аутистического спектра», а также рассмотрены диагностические критерии, классификации и этиология данного нарушения.

При этом нами был произведен обзор и изучение психолого-педагогической литературы по исследованию этой проблемы.

Итоговый вывод данной главы заключается в том, речевое общение представляет собой одну из сфер, которая больше всего нарушается при расстройстве аутистического спектра (РАС), комплексном нарушении, которое характеризуется функциональными ограничениями в таких областях как: социальное взаимодействие, коммуникативное поведение и мотивационная сфера. А так как речевое общение человека невозможно

без использования речевых (вербальных) средств, то все изложенные выше факты делают проблему формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра актуальной и требующей решения, а наше исследование своевременным. Это значит, что практическая часть нашей работы будет направлена на их формирование. Однако роль невербальных средств общения в развитии человека также значительна особенно для коммуникации. Поэтому в своей практической работе мы включили в коррекционные программы детей также задачи на формирование и эффективное функциональное применение невербальных средств общения.

Так как развитие речевых средств общения и в целом речи зависит от культуры речи родителей, от того, как общается родитель с ребенком, сколько времени и сил уделяет речевому общению с ним, от благоприятных внутрисемейных условий, благоприятной внутрисемейной атмосферы, то еще одним направлением работы нами было выбрано взаимодействие с семьей с целью создания развивающей среды в условиях дома. В работе с данной категорией детей очень важно, чтобы работа велась комплексно и непрерывно. При этом своевременное и полноценное овладение речью ребенком является возможным при наличии определенных биологических и социальных предпосылок. Это также необходимо учесть при проведении коррекционных мероприятий, так как выбранная нами категория детей имеет сложное нарушение развития. А значит, процесс овладения речевыми средствами общения у данной категории детей будет проходить в качественно иные сроки и под значительным влиянием коррекционных мероприятий.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЕЙ

2.1 Исследование уровня развития речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Наше исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа-интернат № 4 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие двое детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Список участников группы эксперимента с уточненным диагнозом представлен в Приложении 1. Паспорта семей представлены в Приложении 2, 3.

Цель входной диагностики: выявление уровня сформированности речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Задачи:

1. Изучение уровня сформированности речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

2. Составление и реализация формирующего этапа эксперимента: модели коррекционного воздействия и индивидуальных коррекционных маршрутов по формированию речевых средств общения у испытуемых.

3. Проведение контрольной диагностики с целью выявления эффективности проделанной работы и подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

Работа по формированию речевых средств общения началась с оценки актуального уровня развития речевых средств общения данного ребенка. Таким образом, в ходе исследования нами было проведено первичное обследование речевых средств общения. В исследовании приняли участие два ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (мальчик и девочка). При проведении обследования мы столкнулись с тем, что на сегодняшний день отсутствуют стандартизированные методики обследования уровня речевых средств общения детей с расстройством аутистического спектра. Возможно использование лишь так называемых «речевых карт» (схем логопедического обследования). В то же время, большинство логопедических методик не приспособлено для использования при диагностике уровня сформированности речевых средств общения детей с расстройством аутистического спектра. В своей работе мы использовали протокол первичного обследования уровня сформированности речевых средств общения, предложенный С.С. Морозовой и дополненный параметрами из методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R).

Протокол первичного обследования первичного обследования уровня сформированности речевых средств общения С.С. Морозовой

представляет собой таблицу, состоящую из двух колонок: параметры обследования и фиксируемые данные.

Так параметры обследования делятся на 2 группы: обследование понимания речи (импрессивная речь) и обследование собственной речи (экспрессивная речь). При этом оценка уровня актуального развития речи проводилась как в спонтанных ситуациях, так и в процессе целенаправленного обследования, а также в тесном контакте с родителями.

Понимание ребенком речи обследовалось в спонтанной ситуации. Изучалось, понимает ли ребенок высказывания, которые содержат аффективно значимые для него слова. При этом предварительно проводилась беседа с родителями по поводу того, что ребенок любит, что является для него особенно значимым (определенная еда, активности, предметы и т.д.). Далее проводилось изучение выполнения инструкций: а) в контексте происходящего; б) вне контекста происходящего.

Также направленное обследование понимания речи включало в себя задания на понимание названий: предметов, действий, качеств предметов, понятий, выражающих пространственные отношения и т.п.

Обследование речевых средств общения (экспрессивная речь) проводилось во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка. Фиксировались различные вокализации, звуки внегортанного происхождения (т. е. производимые без участия голосовых складок), слова и фразы ребенка. Полученная информация была важна и необходима на первых этапах работы по формированию речевых средств общения.

Также оценивалось наличие спонтанного подражания различным звукам, словам и высказываниям; также фиксировались эхолалии (непосредственные и отсроченные).

Исследовалось, как ребенок выражает свои требования или отказ от чего-либо.

Помимо описанных выше форм речевого поведения, отмечалось, каковы собственные спонтанные высказывания ребенка: носят ли они коммуникативную направленность.

Также проводилось направленное обследование экспрессивной речи. Изучались: способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков как называние предметов, действий и т.д. Дальнейшее обследование проходило по стандартной схеме логопедического обследования: исследовалась произносительная сторона речи (интонации, громкость, качество произнесения звуков и т.п.), грамматическая структура речи, лексический состав, навыки диалога, просодика. Все эти навыки обследовались одновременно с диагностикой понимания речи.

Результаты обследования представляют собой качественную оценку уровня развития речевых средств общения.

Таким образом, в процессе диагностики нами были зафиксированы следующие данные. У Светы П. наблюдается следующее: понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова присутствует. Инструкции не выполняет. Название предметов понимает, берет в руки названный предмет. Название действий понимает выборочно. Внешне не проявляет понимания названий качеств предметов. Постоянно проигрывает какие-то мелодии, а также проговаривает фразы из мультиков, но очень смазано (пропускает окончания). Не подражает (сразу отворачивается и переключается на другую деятельность). Если что-то необходимо берет за руку и ведет. Может попросить нужный предмет словом (чаще использует существительные – названия этих предметов). Высказывания чаще не связаны с действиями или конкретной ситуацией, однако несут коммуникативную направленность. Во время игры проговаривает действия персонажей фразами из жизни или мультфильмов. Говорит очень тихо. Копирует интонации высказываний. Подробнее протокол обследования представлен в Приложении 4.

У Димы К. наблюдается следующее: внешне не проявляет понимания высказываний, содержащих аффективно значимые слова, названий предметов (не смотрит на предмет, не берет его), названий действий и качеств предметов. Инструкции не выполняет. Достаточно громко кричит. Наблюдаются внегортанные звукообразования. Не фиксирует свой взгляд на взрослом, не подражает ему. Протест, отказ выражает с помощью крика и истерики или убегания. Радость также выражает с помощью крика. Если что-то необходимо берет за руку и ведет. Подробнее протокол обследования представлен в Приложении 5.

Для того чтобы можно было произвести количественную оценку уровня развития речевых средств общения нами были использованы следующие параметры из методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R).

Мы использовали следующие блоки из данной методики:

Рецептивный язык. В этой шкале оценивается способность воспринимать и понимать речь на слух.

Вокальная имитация. В данной шкале оценивается способность имитировать звуки или слова вслед за другим человеком.

Обращение с просьбой. Способность ребенка выражать просьбы различного рода с помощью слов, символических жестов или карточек.

Называние. Способность ребенка назвать объекты, их функции, качества или категории. Для называния могут использоваться как устная речь, так и символические жесты.

Интравербальная речь. Навыки коммуникации человеком (с помощью устной речи или жестов), когда единственным стимулом являются чужие слова, при отсутствии желаемых предметов или других мотиваторов.

Спонтанные вокализации. Использование устной речи или ее элементов без подсказок или побуждения со стороны другого человека.

Синтаксис и грамматика. Насколько правильно ребенок согласует друг с другом слова и словосочетания.

В зависимости от сформированности навыка в столбец «баллы» выставлялась соответствующая оценка. Для каждого блока свой уровень оценки.

Результаты констатирующего обследования представлены на рисунках 1, 2, 3.



Рисунок 1 – Уровень сформированности речевых средств общения Светы П.

Из данных диаграммы видно, что по результатам констатирующего этапа диагностики у Светы П. наблюдается низкий уровень развития вербальных средств общения.

Рецептивный язык.

По результатам тестирования выявлен недостаточный для возраста Светы П. уровень понимания речи. Света П. не выполняет инструкции взрослого или выполняет только с помощью или частично. Что может быть

также связано с низким уровнем сотрудничества. А также ограничение количества используемых слов.

Вокальная имитация.

У Светы П. сформировано большинство навыков вокальной имитации. Она может повторить за взрослым звуки, слоги, слова, фразы и предложения.

Обращение с просьбой.

Выявлено маленькое количество навыков просьбы. В основном все они связаны с предметами, которые находятся в поле зрения, или которые предлагает взрослый.

Называние.

Несмотря на то, что Света П. может за взрослым произносить большинство названий предметов, явлений и действий, самостоятельно она не может обозначить их словами.

Интравербальная речь.

Навыки по данной шкале на стадии формирования. Света П. может отвечать на простые вопросы взрослого, вставлять во фразы пропущенные слова.

Спонтанные вокализации.

Света П. может спонтанно произносить звуки, слоги и отдельные слова и предложения, часто не связанные с ситуацией.

Синтаксис и грамматика.

Использует в речи в основном заученные фразы. Самостоятельная речь представлена простыми предложениями, состоящими чаще из одного слова.

Из данных диаграммы видно, что самым высоким показателем по результатам констатирующего этапа диагностики у Светы П. является уровень сформированности вокальной имитации. На это можно будет опираться в коррекционной работе. Подробнее протокол обследования представлен в Приложении 6.



Рисунок 2 – Уровень сформированности речевых средств общения Димы К.

Из данных диаграммы видно, что по результатам констатирующего этапа диагностики у Димы К. наблюдается крайне низкий уровень развития вербальных средств общения.

В процессе диагностики наблюдался низкий уровень сотрудничества, отсутствие интереса к сотрудничеству со взрослым.

Рецептивный язык.

Выявлен крайне низкий уровень понимания речи. Ребенок не может выполнять без помощи взрослого даже простые устные инструкции.

Вокальная имитация.

Мальчик не способен повторять за взрослым звуки, слоги и слова.

Обращение с просьбой.

Ребенок может показать, что какой-то предмет ему интересен, потянуться за ним. Но он не может выразить просьбу никаким способом. Особенно если необходимый предмет не представлен в поле зрения.

Называние.

Ребенок не пользуется устной речью. Ни один из представленных в шкале навыков не сформирован.

Интравербальная речь.

Ребенок не пользуется устной речью. Ни один из представленных в шкале навыков не сформирован.

Спонтанные вокализации.

В соответствии с данными по этой шкале ребенок самостоятельно может производить только некоторые отдельные звуки.

Синтаксис и грамматика.

Тестирование по данной шкале не проводилось из-за отсутствия у ребенка устной речи.

На основании тестирования можно говорить о грубом снижении в формировании всех навыков речевого общения. Дефицит наблюдается по всем сферам. Наиболее сохранными являются спонтанные вокализации, на которые можно опираться при создании коррекционной программы. Подробнее протокол обследования представлен в Приложении 7.

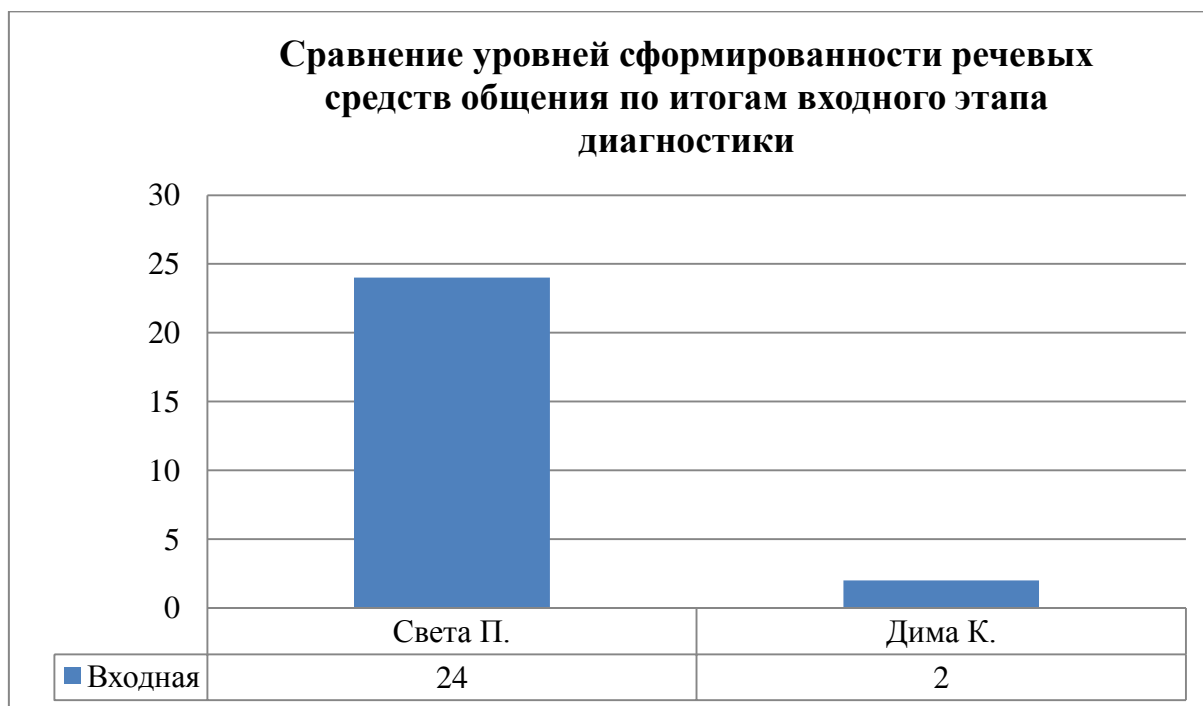


Рисунок 3 – Сравнение уровней сформированности речевых средств общения испытуемых по итогам входной диагностики

Из данных диаграммы видно, что уровень сформированности речевых средств общения и у Светы П. и у Димы К. достаточно низкий. При этом показатели Светы П. выше.

Таким образом, мы видим, что у детей одного возраста, имеющих расстройство аутистического спектра уровень сформированности речевых средств общения значительно снижен, что является основанием для разработки эффективных коррекционных мероприятий в данном направлении.

Опираясь на вышеизложенные данные, полученные в ходе констатирующего этапа, мы имеем возможность определить приоритетные направления коррекции речевых средств общения для каждого из испытуемых.

Стоит отметить, что коррекционная работа проводится не только по тем блокам, которые по результатам констатирующего этапа эксперимента оказались на низком уровне развития. В коррекционные мероприятия включены и другие блоки, без которых невозможно начать работу над развитием речевых средств общения, такие как сотрудничество, имитация, и др.

2.2 Реализация модели формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей

Поиск путей организации эффективной работы по коррекции речевых средств общения у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра мы начали с разработки модели, которая отражала бы наглядно все ступени этой работы.

Для начала нами была сформулирована цель создания эффективной модели в рамках нашего исследования – повысить уровень развития речевых средств общения у детей данной категории.

Далее нами были сформулированы основные методологические основы нашей модели.

Такие ученые, как В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и другие считают, что базой для каждого педагогического эксперимента является системный подход, ввиду того, что от упорядоченности, последовательности, взаимосвязи и слаженной работы всех компонентов педагогических мероприятий зависит эффективность, результативность и возможность воспроизведения усвоенных навыков детьми. Кроме того, необходимо помнить, что психическая сфера ребенка – это система, где все ее компоненты так же тесно взаимосвязаны друг с другом. Так, при реализации коррекционных мероприятий необходимо помнить об уровне развития психических функций и их непосредственном влиянии на развитие речевых средств общения, а также на коммуникативные навыки.

Немаловажным является и деятельностный подход, так как любая коммуникация – это деятельность, имеющая цель (мотив), объект, на который эта коммуникация направлена, методы и средства осуществления коммуникативной деятельности.

Индивидуальный подход заключается в учете индивидуальных особенностей каждого из детей: особенностей познавательной, речевой, эмоционально-волевой сферы. Так же этот подход реализуется нами еще и в рамках составления индивидуального коррекционного маршрута по коррекции коммуникативных навыков.

Дифференцированный подход заключается в подборе адекватных возможностям детей методов, приемов и материалов коррекционной работы с опорой на имеющийся уровень развития речевых средств

общения, но с постепенным усложнением материала с целью перехода с актуальной на ближайшую зону развития.

Комплексный подход в рамках решения задачи повышения уровня развития речевых средств общения детей данной категории необходимо подключать всех участников коррекционно-образовательного процесса. Ведь, как известно, только от совместных усилий всех взрослых, участвующих в воспитании и обучении ребенка, зависит качество результата. Так, для решения задачи повышения уровня коммуникативных навыков необходимо подключать его родителей.

На основе перечисленных выше подходов и руководствуясь названной целью, нами была сконструирована модель коррекции коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (рисунок 4).

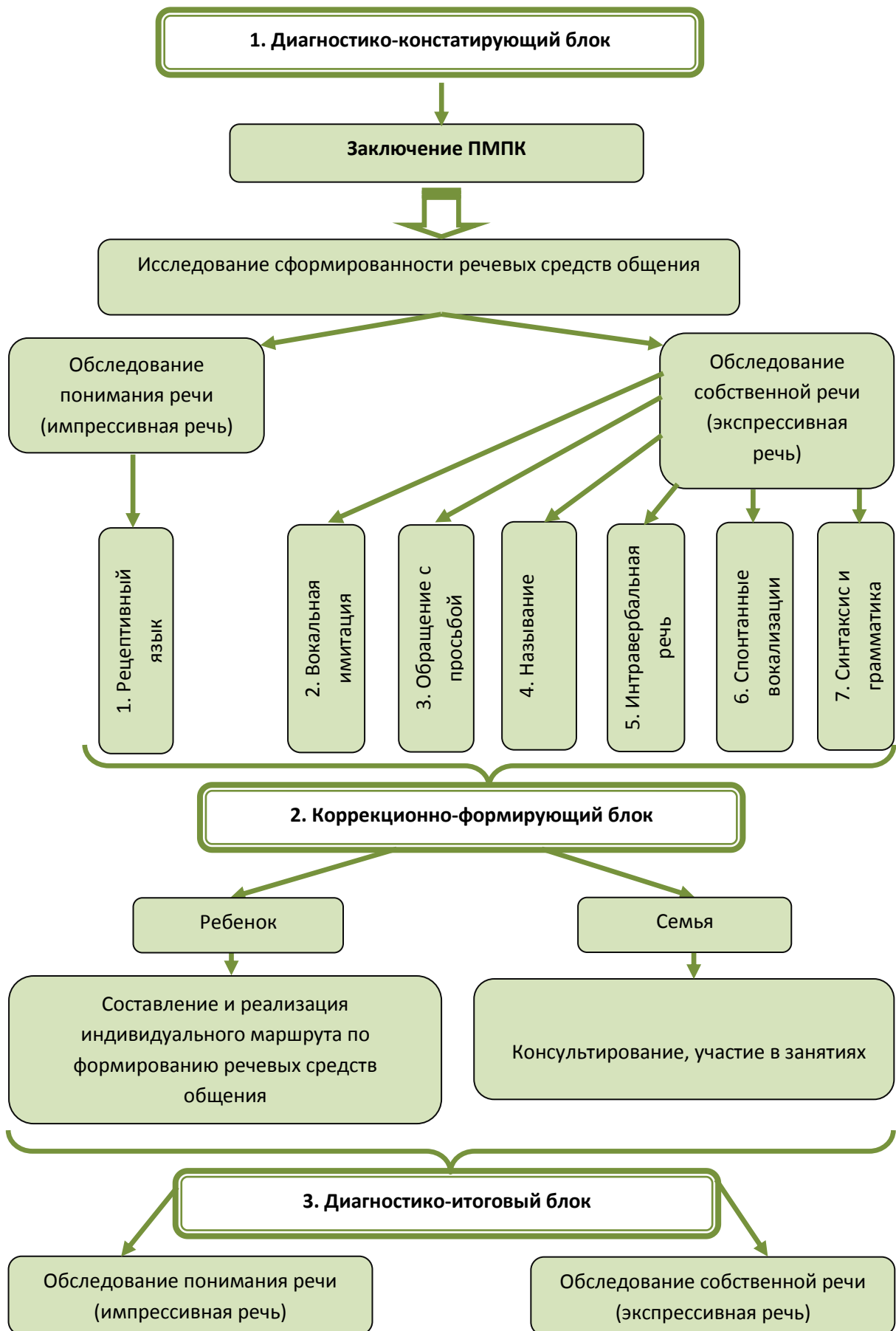


Рисунок 4 – Модель формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей

Модель включает в себя три блока:

I. Диагностико-констатирующий блок.

II. Коррекционно-формирующий блок.

III. Диагностико-итоговый блок.

Далее мы рассмотрим особенности работы для каждого блока, представленной нами модели.

I. Диагностико-констатирующий блок

Цель: определение актуального уровня сформированности речевых средств общения у детей с расстройством аутистического спектра.

Сроки: январь, 2019 год.

Методы:

- изучение документации;
- наблюдение,
- педагогический эксперимент,
- беседа,
- моделирование.

Реализуемые мероприятия:

1. Изучение медико-психолого-педагогической документации на каждого из участников эксперимента (заключение ПМПК).

2. Подбор диагностического инструментария для реализации входной диагностики (использовались протокол первичного обследования речевых средств общения, предложенный С.С. Морозовой и дополненный параметрами из методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R)).

3. Организация целенаправленного наблюдения за участниками эксперимента, а также бесед с родителями с целью налаживания контакта с испытуемыми и выявления уровней сформированности речевых средств общения по следующим блокам:

- рецептивный язык,
- вокальная имитация,

- обращение с просьбой,
- называние,
- интравербальная речь,
- спонтанные вокализации,
- синтаксис и грамматика.

4. Обработка результатов эксперимента и определение актуального уровня развития речевых средств общения.

5. Определение приоритетных направлений работы для каждого из участников.

Итог реализации первого блока: определение актуального уровня развития речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

II. Коррекционно-формирующий блок

Цель: разработка и проведение коррекционно-педагогических мероприятий по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей.

Сроки: с января 2019 года по май 2019 года.

Методы:

- анализ литературы по теме формирования речевых средств общения,
- педагогический эксперимент,
- беседа,
- наблюдение,
- методы иллюстрации,
- методы демонстрации,
- объяснения,
- методы практического обучения: упражнения,
- игра,

– работа с родителями: консультирование, обсуждение целей и задач и составление плана работы на дом.

Реализуемые мероприятия:

1. Определение содержания коррекционных мероприятий для детей и родителей.

2. Составление журнала консультаций родителей, определение тематического содержания встреч.

3. Составление на основе полученных данных констатирующего этапа исследования индивидуальных коррекционных маршрутов по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Индивидуальные маршруты были составлены на основе программ Рона Лифа и Джона Макэкена [12]. Индивидуальные маршруты на каждого из участников эксперимента представлены в Приложениях 8, 9.

4. Проведение систематически организованной коррекционной работы по формированию речевых средств общения в рамках занятий с учителем-логопедом с учетом познавательных и речевых возможностей детей, в соответствии с поставленными задачами, подобранными приемами для формирования речевых средств общения, с привлечением членов семьи в образовательный процесс, с отработкой навыка в различных видах деятельности, ситуациях и с различными людьми, а также с соблюдением определенных календарных сроков. Все перечисленные выше особенности по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра отражены в составленных нами индивидуальных коррекционных маршрутах.

5. Проведение систематически организованной консультативной работы с родителями по формированию речевых средств общения детей в домашних условиях в рамках беседы и обсуждений с учителем-логопедом. Содержание консультаций представлено в Приложении 10.

Таким образом, коррекционно-формирующий блок был реализован в двух направлениях: работа с ребенком (с вовлечением родителей в занятия) с расстройством аутистического спектра и работа с родителями ребенка с расстройством аутистического спектра. Работа проводилась систематически 4 раза в неделю и включала: 2 занятия непосредственно с ребенком и 2 консультации с родителями.

Работа с ребенком была направлена на формирование речевых средств общения в рамках занятия. Работа с родителями была направлена на обучение родителей с помощью определенных стратегий и полезных техник выстраивать эффективное взаимодействие и коммуникацию со своим ребенком, для того чтобы формировать речевые средства общения самим в домашних условиях.

Итог реализации второго блока: реализованность индивидуальных коррекционных маршрутов по формированию речевых средств общения у испытуемых во взаимодействии с семьей.

III. Диагностико-итоговый блок

Цель: проверка эффективности проделанной работы путем проведения контрольного этапа эксперимента.

Сроки: май, 2019 год.

Методы:

- изучение документации;
- наблюдение;
- педагогический эксперимент;
- беседа со всеми участниками коррекционного процесса;
- моделирование.

Реализуемые мероприятия:

1. Выявление динамики изменений уровней развития речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра по блокам после проведения коррекционных

мероприятий, составленных по учебному плану представленному Роном Лифом и Джоном Макэкеном[12].

2. Построение диаграмм на основе полученных данных итоговой диагностики уровней развития речевых средств общения с целью прослеживания динамики.

3. Оценка речевых средств общения детей.

4. Определение на основе полученных данных контрольного эксперимента эффективности составленных нами коррекционных мероприятий, а значит и модели по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

5. Определение на основе полученных данных приоритетных направлений работы в данном направлении на следующий месяц. Внесение соответствующих корректировок в индивидуальные маршруты.

6. Составление рекомендаций для родителей детей – участников эксперимента по формированию речевых средств общения у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в летний период.

Итог реализации третьего блока: прирост уровня развития речевых средств общения у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Итак, составленная нами модель по коррекции речевых средств общения у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра была реализована в период с января 2019 года по май 2019 года и включала в себя: 2 индивидуальных занятия в неделю ребенка с педагогом в условиях образовательной организации при непосредственном наблюдении родителей и 2 консультации в неделю с членами семьи.

Формирование у участников эксперимента каждого из блоков по формированию речевых средств общения, которые оказались на низком

уровне развития по итогам входной диагностики, включало в себя коррекционные мероприятия по повышению уровня сформированности отдельных компонентов. Например, блок «Вокальная имитация» включил в себя задания для отработки таких умений, как: умения имитировать звуки в ответ на просьбу, имитировать определенное количество повторений звука, имитация комбинации звуков и др.

Работа по коррекции речевых средств общения была организована, в основном, на индивидуальных занятиях с учителем-логопедом (при непосредственном наблюдении родителей), где с испытуемыми мы работали над сотрудничеством, включали вербальный компонент речи в различные ситуации общения, отрабатывали речевой материал с учетом индивидуальных, познавательных и речевых особенностей участников эксперимента. Закрепление и отработка материала происходила и в условиях семьи. Для привлечения всех участников коррекционного процесса нами были организованы многочисленные консультации специалистов и родителей, где мы раз от раза давали рекомендации по закреплению изученных навыков формирования речевых средств общения.

Контрольный этап эксперимента реализован нами также с применением диагностики протокола первичного обследования речевых средств общения, предложенного С.С. Морозовой и дополненного параметрами из методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R).

Итак, составленная нами модель формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей реализована нами в полном объеме, а ее результативность представлена в следующем параграфе.

2.3 Анализ результатов формирующего эксперимента

Заключительным этапом нашей работы по формированию речевых средств общения детей с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей стал контрольный эксперимент, который показал эффективность и результативность составленной нами модели коррекционной работы. На данном этапе эксперимента нами было организовано исследование с помощью тех же методик, что и на входном этапе эксперимента – методика С.С. Морозовой и дополненный параметрами из методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R). Контрольный эксперимент предполагал качественную оценку уровня

Протоколы контрольного этапа нашего эксперимента представлены в Приложениях 11, 12, 13, 14. Для того чтобы сделать вывод о динамике изменений уровня сформированности речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра мы сравнили данные, полученные в январе 2019 года в ходе входной диагностики с данными, полученными в мае 2019 года в ходе контрольного эксперимента после проведения коррекционных мероприятий. Результаты проведенного анализа представлены на рисунках 5,6. Зеленым цветом выделены те блоки, которые оказались на низком уровне развития по результатам входной диагностики. И, именно данные блоки были выбраны приоритетными для проведения коррекционных мероприятий в виде реализации индивидуального коррекционного маршрута на каждого из испытуемых. Итоговая диагностика проводилась по всем семи блокам для того, чтобы отследить все изменения.



Рисунок 5 –Сравнение результатов входной и итоговой диагностики Светы П.

Из данных диаграммы видно, что после проведения коррекционных мероприятий у Светы П. значительно повысился уровень показателей вокальной имитации. Так Света П. стала больше произносить вслед за взрослым слов, фраз и предложений. Также значительно улучшились результаты называния предметов. Света начала чаще самостоятельно обозначать их словами, без подсказки со стороны взрослого. Выросли показатели понимания речи (рецептивной речи). Света стала выполнять устные инструкции разной сложности без дополнительных подсказок. Начала лучше соотносить предметы, изображения и действия с их названиями. В соответствии с данными по шкале «Спонтанные вокализации» у Светы П. наблюдается положительная динамика самостоятельного произнесения отдельных слов и предложений.

Кроме того, увеличились показатели по таким блокам, как: «Обращение с просьбой» и «Интравербальная речь». Так, Света стала

использовать отдельные слова и фразы для выражения просьбы. А также расширился репертуар ответов на вопросы. При ответе начала чаще использовать фразу. Стоит отметить, что коррекционная работа велась по всем направлениям (по всем семи блокам) поэтапно. Это было предусмотрено в индивидуальном коррекционном маршруте.

Однако стоит отметить, что показатели блока «Синтаксис и грамматика» увеличились незначительно. Это связано с ограниченным временем (5 месяцев) на проведение коррекционных мероприятий.

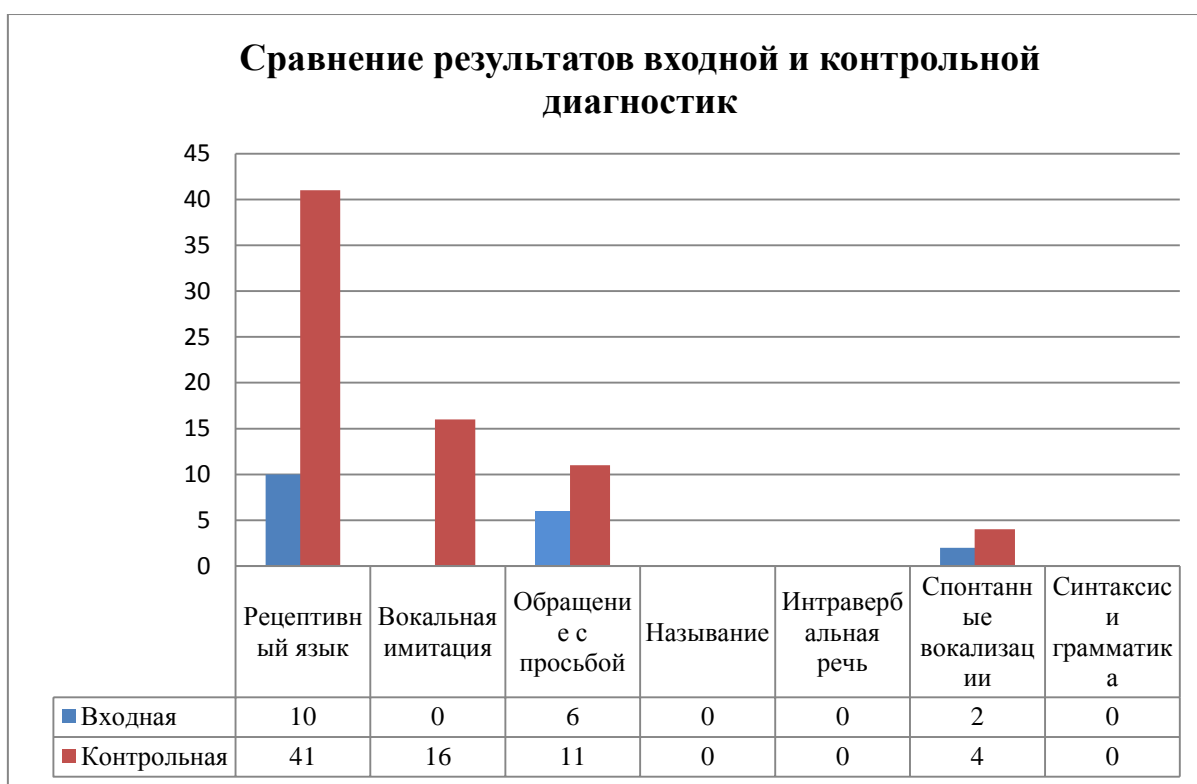


Рисунок 6 – Сравнение результатов входной и итоговой диагностик Димы К.

Сравнение результатов входной и итоговой диагностики Димы К. показало, что после проведения коррекционных мероприятий значительно возрос показатель понимания речи – блок «Рецептивный язык». Вырос показатель сотрудничества и готовности взаимодействия со взрослым. Дима начал выполнять устные инструкции. Однако некоторые инструкции он пока может выполнять только с помощью взрослого. Особенно

инструкций вне контекстной ситуации. Улучшился показатель и по блоку «Вокальная имитация». Дима способен повторить за взрослым только некоторые отдельные звуки, но репертуар их расширился. Также значительно вырос показатель в блоке «Обращение с просьбой». Так, ребенок начал просить помощи у взрослого или может попросить какой-либо заинтересовавший его предмет, но пока с помощью указательного жеста. При этом для совершения данного действия Диме требуется подсказка взрослого. Наблюдаются также положительная динамика и в блоке «Спонтанные вокализации». В соответствии с данными этой шкалы Дима самостоятельно иногда произносит отдельные звуки.

Но, тем не менее, не смотря на достигнутые успехи, показатели блоков «Называние», «Интравербальные навыки» и «Синтаксис и грамматика» остались на том же уровне развития, что и до проведения коррекционных мероприятий, хотя данные блоки были внесены в индивидуальный коррекционный маршрут для работы над ним, они не являлись приоритетными направлениями

В завершении контрольного эксперимента мы также как и на этапе входной диагностики подсчитали общий уровень сформированности речевых средств общения и сравнили результаты, полученные в ходе двух этапов эксперимента.

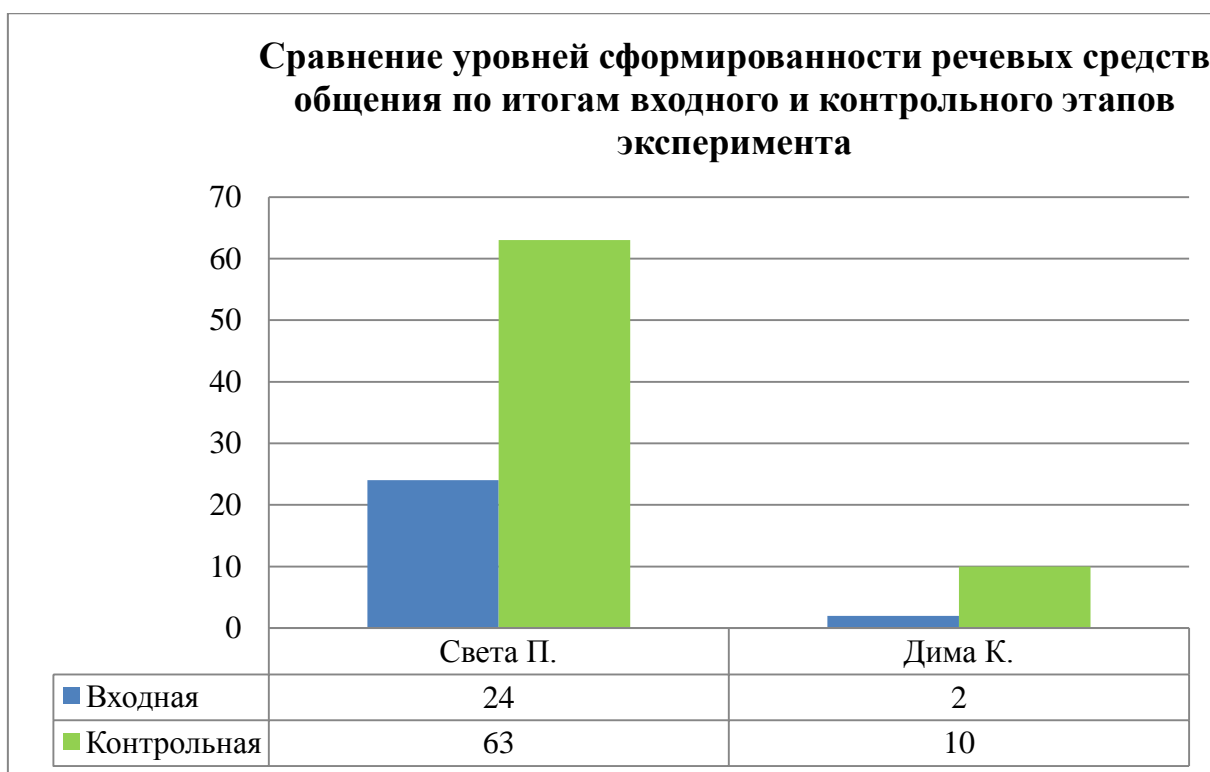


Рисунок 7 – Сравнение уровней сформированности речевых средств общения испытуемых по итогам входного и контрольного этапов эксперимента

Исходя из полученных данных, представленных на диаграмме, можно сделать вывод о том, что прирост в уровне развития речевых средств общения наблюдается у каждого из двух участников эксперимента: у Светы П. показатель прироста составил 39 баллов (с 24 до 63); у Димы К. показатель прироста составил 8 баллов (с 2 до 10). Это значит, что составленная нами модель по формированию речевых средств общения младших дошкольников с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей является эффективной. Но, тем не менее, для того чтобы достичь лучших и более стабильных результатов необходимо продлить коррекционную работу на более длительный срок. Несмотря на то, что по многим блокам наблюдается положительная динамика, остаются блоки с отсутствием динамики вообще. Это связано с тем, что период налаживания контакта и сотрудничества у детей происходит в разные по длительности сроки. Таким образом, нами было выбрано правильное

направление работы, которое в дальнейшем необходимо продолжить в условиях семьи.

Исходя из совокупности всех вышеперечисленных фактов, можно сделать вывод о том, что составленная нами модель формирования речевых средств общения является эффективной и может быть реализована совместно в условиях семьи и образовательной организации под руководством педагога.

Выводы по второй главе

В рамках решения задачи организации коррекционной работы по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей нами была составлена модель, которая подробно отразила в себе все этапы этой работы. Разработанная модель опирается на основные психолого-педагогические подходы: системный, деятельностный, индивидуальный, дифференцированный и комплексный, что доказывает ее научную обоснованность.

Модель включает в себя три основных блока: диагностико-констатирующий, коррекционно-формирующий, диагностико-итоговый.

В ходе реализации первого блока нашей модели мы провели входную диагностику. В своей работе мы использовали протокол первичного обследования речевых средств общения, предложенный С.С. Морозовой и дополненный параметрами из методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R). С помощью протокол первичного обследования С.С. Морозовой мы давали качественную оценку уровня развития речевых средств общения ребенка. При этом оценка уровня актуального развития речевых средств общения проводилась как в

спонтанных ситуациях, так и в процессе целенаправленного обследования, а также в тесном контакте с родителями.

Для того, чтобы можно было произвести количественную оценку уровня сформированности речевых средств общения нами были использованы следующие блоки из методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R):

- рецептивный язык,
- вокальная имитация,
- обращение с просьбой,
- называние,
- интравербальная речь,
- спонтанные вокализации,
- синтаксис и грамматика.

Пронаблюдая в ходе эксперимента уровень сформированности речевых средств общения у детей данной категории, проанализировав полученные результаты, мы сделали вывод о том, что у каждого из испытуемых уровень сформированности речевых средств общения достаточно низкий.

Таким образом, мы отметили, что у детей одного возраста, имеющих расстройство аутистического спектра уровень сформированности речевых средств общения значительно снижен, что является основанием для разработки эффективных коррекционных мероприятий в данном направлении.

Опираясь на вышеизложенные данные, полученные в ходе констатирующего этапа, мы определили приоритетные направления формирования речевых средств общения для каждого из испытуемых.

Для реализации коррекционно-формирующего блока нами были составлены индивидуальные коррекционные маршруты на каждого из участников эксперимента. Кроме целей и описания различных приемов по повышению коммуникативных навыков, нами также перечислены

необходимые для коррекционной работы участники, виды деятельности, в которых осуществляется отработка навыка и сроки работы над определенным навыком и блоком.

Стоит отметить, что коррекционная работа проводилась не только по тем блокам, которые по результатам констатирующего этапа эксперимента оказались на низком уровне развития. В коррекционные мероприятия были включены и другие блоки, без которых невозможно начать работу над развитием речевых средств общения, такие как сотрудничество, игра, моторная имитация и др.

В рамках третьего диагностико-итогового блока с помощью протокола первичного обследования речевых средств общения, предложенного С.С. Морозовой и дополненного параметрами из методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) был проведен контрольный этап эксперимента.

Исходя из данных, полученных в ходе итоговой диагностики, мы сделали вывод о том, что прирост в уровне развития речевых средств общения наблюдался у каждого из двух участников эксперимента. Этот факт позволил считать апробацию нашей модели по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей успешной. Несмотря на то, что по многим блокам наблюдается положительная динамика, остаются блоки с отсутствием динамики вообще. Это связано с тем, что период налаживания контакта и сотрудничества у детей происходит в разные по длительности сроки. Однако, чтобы добиться высоких и более стабильных результатов необходимо продлить коррекционную работу на более длительный срок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общение занимает важное место во взаимодействии человека с окружающей действительностью и играет значительную роль в развитии психики и личности человека. Общение человека поддерживается определенными средствами. Такими средствами, которые человек использует в своем общении, являются вербальные (словесные) и невербальные средства (мимика, пантомимика, выразительные движения тела). Общение вербальными средствами происходит за счет использования слова в передаче информации, то есть за счет вербализации своих чувств, эмоций и поведения.

Успешность же овладения вербальными средствами общения ребенком находится в прямой зависимости от окружающей его речевой среды. Именно родителям принадлежит ведущая роль в развитии речи детей. От культуры речи взрослых, от того, как общается родитель с ребенком, сколько времени и сил уделяет речевому общению с ним, зависят успехи ребенка в усвоении языка. Речь ребенка формируется на примере речи родных и близких ему людей.

Нарушения речевого развития (которые могут проявляться по-разному, как полное отсутствие речи, так и отказ использовать речь для общения) являются одним из проявлений расстройства аутистического спектра. Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения усугубляют затруднения в контакте с окружающим и препятствуют успешной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников детей с расстройством аутистического спектра. Эта проблема и послужила основой для выбора данной темы в качестве нашего исследования.

В рамках работы над сформулированной проблемой был проведен анализ научной психолого-педагогической и методической литературы по

формированию речевых средств общения и были сделаны следующие выводы.

Средства общения представляют собой способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного человека к другому

В психологии средства общения подразделяют на вербальные (знаковые, словесные, речевые) и невербальные (неречевые, несловесные, которые представлены жестами, мимикой, звучанием голоса, взглядом, прикосновениями). Все они при общении несут в себе определенную информацию.

Слова, с закрепленными за ними в общественном опыте значениями, являются средством вербальной коммуникации и главным средством передачи информации в общении людей.

Нами были рассмотрены: такие понятия, как «речевые средства общения» и «расстройство аутистического спектра»; этапы формирования речевых средств общения в онтогенезе; роль семьи в формировании речевых средств общения.

Кроме того, в ходе написания раздела теоретической части нашего исследования об онтогенезе формирования речевых средств общения, мы выяснили, что процесс овладения вербальными средствами общения проходит три основных этапа (довербальный этап, этап возникновения речи и этап развития речевого общения) и характеризуется сменой 4 форм общения со взрослым (ситуативно-личностного, ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного, внеситуативно-личностного). Каждый этап характеризуется определенным содержанием потребности ребенка в общении со взрослым, ведущим мотивом и преобладающими средствами.

Результатом решения задачи выявления особенностей формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра стали положения, описанные в научной психолого-педагогической литературе о том, что расстройство

аутистического спектра представляет собой комплексное нарушение, при котором наблюдается нарушение социального взаимодействия, мотивационной сферы, коммуникативного поведения. Многие дети с РАС испытывают также проблемы с овладением речевыми средствами общения. При этом диагностика речевого развития детей с расстройством аутистического спектра является чрезвычайно сложным процессом.

Все вышеперечисленные факты нашли свое отражение и в результатах проведенной нами входной диагностики, целью которой было выявления актуального уровня сформированности речевых средств общения.

Пронаблюдая в ходе эксперимента особенности речевого развития у детей данной категории, проанализировав полученные результаты, мы сделали вывод о том, что у каждого из испытуемых уровень сформированности речевых средств общения достаточно низкий.

Таким образом, мы отметили, что у детей одного возраста, имеющих расстройство аутистического спектра уровень сформированности речевых средств общения значительно снижен, что является основанием для разработки эффективных коррекционных мероприятий в данном направлении.

В рамках решения задачи организации коррекционной работы по формированию речевых средств общения нами была составлена модель, которая подробно отразила в себе все этапы этой работы. Модель включила в себя три основных блока:

- I. Диагностико-констатирующий
- II. Коррекционно-формирующий,
- III. Диагностико-итоговый.

Для осуществления коррекционной работы были составлены индивидуальные коррекционные маршруты на каждого из испытуемых, включающие в себя перечень приоритетных направлений и отдельных навыков, отражающие приемы, необходимые для формирования речевых

средств общения, участников этого процесса, примерных сроков работы над каждым навыком и перечислены виды деятельности, в которых может быть организована данная работа.

Для решения задачи проверки эффективности представленной модели по формированию речевых средств общения детей данной категории была осуществлена верификация. Проанализировав данные, полученные в ходе итоговой диагностики, мы отметили общую тенденцию повышения уровня развития речевых средств общения у каждого из двух участников эксперимента. Этот факт позволил считать апробацию нашей модели по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей успешной. Несмотря на то, что по многим блокам наблюдается положительная динамика, остаются блоки с отсутствием динамики вообще.

Итак, верификация модели по формированию речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста во взаимодействии с семьей показала, что она является эффективной и может быть реализована совместно в условиях семьи и образовательной организации под руководством педагога.

Таким образом, задачи исследования решены: проанализирована научная психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования, выявлены особенности речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, а также разработана и апробирована модель по формированию речевых средств общения детей данной категории во взаимодействии с семьей. Цель нашего исследования достигнута. Гипотеза о том, что эффективность формирования речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра будет обеспечена путем реализации индивидуальных маршрутов по

формированию речевых средств общения и в тесном взаимодействии с родителями при их реализации доказана.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) [Текст] / Елена Баенская. – Москва: Теревинф, 2007 – 108с.

2. Белякова, Л. И. Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов отделения логопедии дефектологического факультета по специальности логопедия [Текст] / Л. И. Белякова, Е.А. Дьякова. – Москва: Прометей, 2004. – 315 с.

3. Волкмар, Ф. Р. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семей и учителей [Текст] / Ф.Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А Чечиной, И. Дергачевой и др. В 3 кн. Кн. 1. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.

4. Волкмар, Ф. Р. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семей и учителей [Текст] / Ф.Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А Чечиной. В 3 кн. Кн. 2. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 288 с.

5. Волкмар, Ф. Р. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семей и учителей [Текст] / Ф.Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А Чечиной. В 3 кн. Кн. 3. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.

6. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Лев Выготский. – изд.5, испр. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

7. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Лев Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2004. – 512 с.

8. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Лев Выготский. – Москва: Лабиринт, 1990. – 306 с.

9. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов [Текст] / К. Гилберт, Т. Питерс; пер. с

англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 144 с.

10. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2005. – 351с.

11. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений [Текст] / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.

12. Идёт работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме [Текст] / Рон Лиф, Джон Макэкен; переводчик: Лев Толкачев. – ИП Толкачев, 2016. – 608 с.

13. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы консультирования [Текст] / Ольга Карабанова. – Москва: Гардарики, 2005. – 320 с.

14. Карвасарская, И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. [Текст] / Ирина Карвасарская. – Москва: Теревинф, 2003. – 70 с.

15. Кондаков, И. М. Психологический словарь [Текст] / Игорь Кондаков. – Москва: Фаир-Пресс, 2000. – 488 с.

16. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / И.Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва: Просвещение, 2008. – 240 с.

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

18. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.

19. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения [Текст] / Мая Лисина. – Москва: Наука, 1986. – 315 с.

20. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Мая Лисина – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 320 с.
21. Лисина, М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста [Текст] / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1961. – № 3. – С. 117-124
22. Лисина, М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых 7 лет жизни [Текст] / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 72-78.
23. Лисина, М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / Мая Лисина – Москва: Педагогика, 1985. – 208 с.
24. Лисицкая, Л.Г. Культура русской речи [Текст]: учебное пособие для студентов, изучающих курс русского языка и культуры речи/ Лариса Лисицкая. – Армавир: Редакционно-издательский центр АГПУ, 2007. – 108 с.
25. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 136 с.
26. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст]: учебник для вузов / Анатолий Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 583 с.
27. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / Ирина Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 400 с.
28. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / Ирина Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 288 с.
29. Майн, Н.В. Клиника и диагностика раннего детского аутизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.psy-alfa.ru – 24.04.2019.
30. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью [Текст]: учеб.-метод, пособие для

педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. –Мн: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.

31. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст]; под общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

32. Микиртумов, П. Ю. Аутизм: история вопроса и современный взгляд [Текст] / Б. Е. Микиртумов, П. Ю. Завитаев. – Санкт-Петербург: Н-Л, 2012. – 123 с.

33. МКБ 10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://mkb-10.com>. – 15.04.2016.

34. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Светлана Морозова. – Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

35. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ. вузов / Валерия Мухина. – Изд. 7-е, перераб. и доп. – Москва: Педагогика, 1999. – 350 с.

36. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь [Текст] / Лев Нелюбин. – Изд. 3-е, перераб. – Москва: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

37. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / О. С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. – Москва: Теревинф, 2005. – 224 с.

38. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М.Либлинг. – Москва: Теревинф, 2000. – 336 с.

39. Общая психология [Текст]: учебно-методическое пособие / под общ. ред. М. В. Гамезо. – Москва: Ось, 2007. – 352 с.

40. Основы обучения и воспитания аномальных детей [Текст] / под ред. И. А. Дьячкова. – Москва: Просвещение, 2005. – 343 с.
41. Основы специальной психологии [Текст]: учебное пособие / под ред. Л. В. Кузнецовой. – Москва: Академия, 2002. – 480 с.
42. Петровский, А.В. Введение в психологию [Текст] / Артур Петровский. – Москва: Академия, 1996. – 496 с.
43. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Т. Питерс; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. – Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
44. Питерси, М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] // Pedlib [web-сайт]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0359/5_0359-2.shtml. – 23.01.2019.
45. Правдина, О. В. Логопедия [Текст]: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / Ольга Правдина. – Москва: Просвещение, 2011. – 310 с.
46. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С.Выготского и М.И.Лисиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://childpsy.ru> – 17.01.2019
47. Психология развития [Текст] / под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – М: ЧеРо, 2005. – 524 с.
48. Психология семьи и больной ребенок [Текст]: хрестоматия / под ред. И. В. Добрякова, О.В. Заширинской. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 400 с.
49. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение [Текст] / Хельмут Ремшмидт. – Москва: Медицина, 2003. – 126 с.
50. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети [Текст] / М. Селигман, Р. Дарлинг; [пер. с англ.]. – Москва: Теревинф, 2007. – 368 с.

51. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов [Текст] / Л.М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

52. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками[Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Елена Смирнова. – Москва: Академия, 2000. – 160 с.

53. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / М. Ю. Олешков, В.М. Уваров. – Москва: Компания Спутник, 2006. – 191 с.

54. Специальная психология [Текст]: учебное пособие / под ред. В. И. Лубовского. – Москва: Академия, 2007. – 461 с.

55. Спиваковская, А.С. Как быть родителями [Текст] / Алла Спиваковская. – Москва: Педагогика, 2004. – 160 с.

56. Стратегии в работе с детьми с аутизмом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://outfund.ru>. – 24.04.2017.

57. Ткачева, В. В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / В. В. Ткачева // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 30-36.

58. Ткачева, В. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы [Текст] / Виктория Ткачева // Психолого-педагогическая диагностика. – Москва: Академия, 2003. – С. 202-220.

59. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование [Текст] / Виктория Ткачева. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

60. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 165 с.

61. Хрестоматия по логопедии [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. – Москва: Просвещение, 2001 – 153 с.

62. Циркин, С. Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста [Текст] / Сергей Циркин. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 896 с.

63. Чиркина, Г. В. Основные этапы нормального речевого развития ребенка [Текст] / Галина Чиркина– Изд. 2-е, испр. – Москва: АРКТИ, 2003. – 240 с.

64. Чиркова, К.А. Программа по коррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ранним детским аутизмом: «Вместе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru> – 17.02.2017.

65. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / Ирина Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2005. – 349 с.

66. Щербатых, Ю. В. Общая психология [Текст] / Юрий Щербатых. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 272 с.

67. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст]: монография / Елена Шереметьева. – Челябинск: изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

68. Шипицина, Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка [Текст] / Людмила Шипицына. – Санкт-Петербург: Владос, 2010. – 279 с.

69. Шипицына, Л. М. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Людмила Шипицына. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.

70. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Людмила Шипицына. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 477 с.

71. Ширли, К. Как жить с аутизмом [Текст] / Коэн Ширли. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 240 с.

72. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [Текст] / Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой – Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

73. Что нужно знать в самом начале [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://outfund.ru>. – 24.04.2016.

74. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Даниил Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20

75. Янченко, И. В. Развитие речевого общения ребенка в онтогенезе [Текст] / И. В. Янченко. – Москва: Просвещение, 2009. – 139 с.

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Список детей (с уточненным диагнозом), принявших участие в исследовании, представлен в Таблице 1.1.

Таблица 1.1– Список детей

И.Ф. ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
Дима К.	3,8	Парциальная недостаточность компонентов психической деятельности, смешанный вариант парциальной недостаточности. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера (I уровень речевого развития). Дисфазия сенсомоторная. РАС.
Света П.	3,7	Сложное (тотальное недоразвитие, РАС), специфическое нарушение познавательной деятельности, системное нарушение речи.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Социальный паспорт семьи

Дата составления документа

« 16 » января _____ 20 19 __ г.

П. _____

(фамилия семьи)

I. Общие сведения о ребёнке

1. Ф.И.О. _____ П. Светлана Сергеевна _____
2. Пол _____ ж _____
3. Дата рождения _____ 11.06.2015 _____

II. Социально-бытовой статус семьи

1. Мать: Ф.И.О. _____
возраст _____ 37 _____ образование _____ высшее _____
профессия _____ бухгалтер _____
род занятий в настоящее время (место работы)
_____ работает по специальности _____
2. Отец: Ф.И.О. _____ П. Сергей Юрьевич _____
возраст _____ 39 _____, образование _____ среднее _____
профессия _____ технолог _____
род занятий в настоящее время (место работы)
_____ инженер-технолог _____

3. Социальный статус семьи (многодетная, полная, неполная, опекунская) (подчеркнуть)
4. С кем проживает ребёнок? (состав семьи) _____ мама, папа, сестра-близнец (ЗПР) _____
5. Проживают ли совместно с семьёй бабушка и дедушка? _____ нет _____
6. Отношения между взрослыми членами семьи (спокойные, ровные, напряжённые, конфликтные) (подчеркнуть и вписать – между кем) _____ между мамой и папой, между бабушкой и родителями _____
7. Отношения ребёнка со взрослыми членами семьи (спокойные, ровные, напряжённые, конфликтные) (подчеркнуть и вписать – между кем) _____ ровные между сестрами, временами напряженные между Светой и родителями _____
8. Члены семьи, не живущие с ребёнком, но принимающие активное участие в его жизни _____ бабушка _____
9. Были ли в жизни ребёнка резкие перемены в обстановке (переезд, разлука с близкими, госпитализация и т.п.)?
_____ нет _____

10. Каково материальное положение семьи, доход – ниже среднего, средний, выше среднего (подчеркнуть).

11. К кому из членов семьи ребёнок больше привязан _____ маме _____

12. Впишите, кто из взрослых играет с ребёнком, читает, гуляет, занимается, разбирает конфликты, водит в детский сад, находится с ним в случае болезни _____ папа и мама (маме делает это чаще) _____

13. Назовите основные виды игр и занятий дома _____ играет в основном одна в мелкие игрушки (киндер): часто не выпускает в игру, подвижные (самолет, шкворотка) _____

14. Ведутся ли развивающие занятия дома, какие, как часто? _____ нет, _____

15. Имеются ли у ребёнка какие-либо отрицательные привычки? (впишите, какие именно) _____ нет _____

16. Назовите меры наказания ребёнка, которые Вы применяете? _____ убирают игрушки _____

17. Поощряете ли Вы ребёнка дома (если да, то как)? _____ едой, игрушками _____

18. Как ребёнок реагирует на запреты? _____ в зависимости от того, что запрещают, часто падает на пол с криком и слезами _____

19. Чем больше всего любит заниматься ребёнок (любимые игры, игрушки)? _____ говорит фразами из мультфильмов играя в мелкие игрушки (киндеры) _____

20. Причины утомления ребёнка (от общения, физических, умственных нагрузок и др.)? _____ все перечисленные причины _____

21. Каков общий эмоциональный фон Вашего ребёнка (спокойный, жизнерадостный, подавленный, тревожный, резкие смены настроения и др.)? _____ резкие смены настроения _____

22. Есть ли какие-либо трудности в поведении ребёнка, с чем они связаны? _____ добивается своего падая на пол, не включается в общую деятельность, часто игнорирует родителей, не отвечает на вопросы и не просит необходимое (при этом может просить словом), не любит ждать, _____

23. Особенности ребёнка, тревожащие Вас _____ игнорирует сестру и других детей, не хочет общаться _____

24. Какие моменты в развитии ребёнка Вы считаете существенными? _____ развитие речи, коммуникации _____

25. С какого возраста ребёнок посещает детский сад (если посещает)? _____ 3,4 месяца _____

26. Как Ваш ребёнок относится к посещению детского сада (ходит с удовольствием, не любит, ему всё равно)? _____ не любит _____

27. Как ребёнок ведёт себя дома после посещения детского сада (возбуждён, утомлён, расстроен, рассказывает, что было в саду и др.)? _____ утомлен _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Социальный паспорт семьи

Дата составления документа

« 16 » января 20 19 г.

К. _____ (фа

миллиа семьи)

I. Общие сведения о ребёнке

1. Ф.И.О. _____ К. Дмитрий Николаевич _____
2. Пол _____ м _____
3. Дата рождения _____ 28.05.2015 _____

II. Социально-бытовой статус семьи

1. Мать: Ф.И.О. _____ К. Юлия Александровна _____
возраст _____ 31 _____ образование _____ высшее _____
профессия _____ юрист _____
род занятий в настоящее время (место работы) _____
_____ временно не работает (декрет) _____
2. Отец: Ф.И.О. _____ П. Николай Степанович _____
возраст _____ 39 _____, образование _____ среднее _____
профессия _____ экономист _____
род занятий в настоящее время (место работы) _____
_____ менеджер _____

3. Социальный статус семьи (многодетная, полная, неполная, опекунская) (подчеркнуть)

4. С кем проживает ребёнок? (состав семьи) _____ мама, папа, сестра (5 месяцев) _____

5. Проживают ли совместно с семьёй бабушка и дедушка? _____ нет _____

6. Отношения между взрослыми членами семьи (спокойные, ровные, напряжённые, конфликтные) (подчеркнуть и вписать – между кем) _____ между мамой и папой, между бабушками и родителями временами напряженные (стратегии воспитания) _____

7. Отношения ребёнка со взрослыми членами семьи (спокойные, ровные, напряжённые, конфликтные) (подчеркнуть и вписать – между кем) _____ ровные между братом и сестрой, временами напряженные между Димой и родителями, бабушками и Димой _____

8. Члены семьи, не живущие с ребёнком, но принимающие активное участие в его жизни _____ бабушки и дедушка _____

9. Были ли в жизни ребёнка резкие перемены в обстановке (переезд, разлука с близкими, госпитализация и т.п.)? _____ переезд в новый район _____

10. Каково материальное положение семьи, доход – ниже среднего, средний, выше среднего (подчеркнуть).
11. К кому из членов семьи ребёнок больше привязан __ маме _____
12. Впишите, кто из взрослых играет с ребёнком, читает, гуляет, занимается, разбирает конфликты, водит в детский сад, находится с ним в случае болезни __ папа и мама (папа делает это чаще в связи с недавним рождением второго ребенка) _____
13. Назовите основные виды игр и занятий дома _____ прыгает на батуте, разбрасывает игрушки _____
14. Ведутся ли развивающие занятия дома, какие, как часто? _____ да, каждый день _____
15. Имеются ли у ребёнка какие-либо отрицательные привычки? (впишите, какие именно) _____ нет _____
16. Назовите меры наказания ребёнка, которые Вы применяете? __убирают батут, не дают планшет _____
17. Поощряете ли Вы ребёнка дома (если да, то как)? _____ едой, игрушками _____
18. Как ребёнок реагирует на запреты? _____ в зависимости от того, что запрещают, часто сильно кричит и плачет _____
19. Чем больше всего любит заниматься ребёнок (любимые игры, игрушки)? _____ прыгать, бросать предметы _____

20. Причины утомления ребёнка (от общения, физических, умственных нагрузок и др.)? __ все перечисленные причины _____
21. Каков общий эмоциональный фон Вашего ребёнка (спокойный, жизнерадостный, подавленный, тревожный, резкие смены настроения и др.)? _____ резкие смены настроения _____
22. Есть ли какие-либо трудности в поведении ребёнка, с чем они связаны _____ кричит (если что-то необходимо получить) , часто игнорирует родителей, не отвечает на вопросы и не просит необходимое, не любит ждать, стереотипы в поведении, не любит одеваться _____
23. Особенности ребёнка, тревожащие Вас _____ часто кричит, истерит, игнорирует бабушек и детей _____
24. Какие моменты в развитии ребёнка Вы считаете существенными? __ появление речи, общение с помощью слов _____
25. С какого возраста ребёнок посещает детский сад (если посещает)? _____ 3,4 месяца _____
26. Как Ваш ребёнок относится к посещению детского сада (ходит с удовольствием, не любит, ему всё равно)? _____ не любит _____
27. Как ребёнок ведёт себя дома после посещения детского сада (возбуждён, утомлён, расстроен, рассказывает, что было в саду и др.)? __ утомлен _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Протокол констатирующего этапа исследования уровня сформированности речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (по С.С. Морозовой) представлен в Таблице 4.1.

Таблица 4.1 – Протокол обследования Светы П.

Параметры обследования		Данные	
Обследование импрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова	Внешне не проявляет понимания
		Выполнение инструкций в контексте ситуации	Инструкции не выполняет
		Выполнение инструкций вне контекста ситуации	Инструкции не выполняет
	Направленное обследование	Понимание названий предметов	Понимает (берет в руки названный предмет)
		Понимание названий действий	Понимает, но не все действия
		Понимание названий качеств предметов и т.д.	Внешне не проявляет понимания
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Вокализации, внегортанные звукообразования	Постоянно проигрывает какие-то мелодии, а также проговаривает фразы из мультиков, но очень смазано (пропускает окончания)
		Подражание	Не подражает (сразу отворачивается и переключается на другую деятельность)
		Выражение желаний	Если что-то необходимо берет за руку и ведет. Может попросить нужный предмет словом (чаще использует существительные – названия этих предметов)

Продолжение таблицы 4.1

Параметры обследования		Данные	
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Собственные высказывания	Высказывания чаще не связаны с действиями или конкретной ситуацией, однако несут коммуникативную направленность. Во время игры проговаривает действия персонажей фразами из жизни или мультфильмов
	Направленное обследование	Подражание	Не подражает (сразу отворачивается и переключается на другую деятельность)
		Произносительная сторона речи	Произносит фразы очень смазано, пропускает окончания, говорит тихо
		Лексика	В речи использует фразы из любимых мультфильмов
		Грамматическая структура речи и т.д.	Наблюдаются выраженные аграмматизмы, проявляющиеся в нарушении согласования прилагательного и существительного, глагола и существительного; несформированность словообразовательных процессов (существительные, прилагательные и глаголы); отсутствие или грубоенедоразвитие связной речи

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Протокол констатирующего этапа исследования уровня сформированности речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (по С.С. Морозовой) представлен в Таблице 5.1.

Таблица 5.1 – Протокол обследования Димы К.

Параметры обследования		Данные	
Обследование импрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова	Внешне не проявляет понимания
		Выполнение инструкций в контексте ситуации	Инструкции не выполняет
		Выполнение инструкций вне контекста ситуации	Инструкции не выполняет
	Направленное обследование	Понимание названий предметов	Внешне не проявляет понимания (не смотрит на предмет, не берет его)
		Понимание названий действий	Внешне не проявляет понимания
		Понимание названий качеств предметов и т.д.	Внешне не проявляет понимания
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Вокализации, внеморганное звукообразование	Достаточно громко кричит. Наблюдаются внеморганное звукообразование. Произносит звуки: «а», «у»
		Подражание	Не фиксирует свой взгляд на взрослом, не подражает ему
		Выражение желаний	Если что-то необходимо берет за руку и ведет. Протест, отказ выражает с помощью крика и истерики или убегания. Радость также выражает с помощью крика

Продолжение таблицы 5.1

Параметры обследования		Данные	
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Вокализации, внегортанные звукообразования	Собственных высказываний не наблюдается
	Направленное обследование	Подражание	Не фиксирует свой взгляд на взрослом, не подражает ему
		Произносительная сторона речи	Звуки произносит очень громко, в процессе выражения своих эмоций
		Лексика	Ребенок не пользуется устной речью
		Грамматическая структура речи и т.д.	

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Результаты констатирующего этапа исследования уровня сформированности речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (по отдельным блокам ABLLS-R) представлены в Таблице 6.1.

Таблица 6.1 – Результаты обследования Светы П.

Блок	Количество заданий	Баллы
Рецептивный язык	57	31
Вокальная имитация	20	53
Обращение с просьбой	29	15
Называние	47	27
Интравербальная речь	49	14
Спонтанные вокализации	9	21
Синтаксис и грамматика	20	9

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Результаты констатирующего этапа исследования уровня сформированности речевых средств общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (по отдельным блокам ABLLS-R) представлены в Таблице 7.1.

Таблица 7.1 – Результаты обследования Димы К.

Блок	Количество заданий	Баллы
Рецептивный язык	57	10
Вокальная имитация	20	0
Обращение с просьбой	29	6
Называние	47	0
Интравербальная речь	49	0
Спонтанные вокализации	9	2
Синтаксис и грамматика	20	0

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Индивидуальный маршрут формирования речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей представлен в Таблице 8.1.

Таблица 8.1 – Индивидуальный коррекционный маршрут Светы П.

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
Зрительный контакт	1.Принятие заинтересовавших его вещей от педагога или члена семьи. 2. Умение наблюдать за действиями педагога или члена семьи с заинтересовавшими его вещами. 3.Умение взаимодействовать с педагогом или членом семьи в любимой активности, принятие взрослых в заинтересовавшую деятельность. 4. Умение следить за изменением выражения лица и голоса взрослого во время действия с заинтересовавшими ребенка предметами.	1. Предъявление интересных для ребенка вещей на уровне лица, ожидание ответной зрительной реакции. 2. Игра с интересными для ребенка предметами - ожидание ответной реакции, что ребенок подойдет и подключиться к игре. 3. Утрирование эмоций - ожидание, что ребенок посмотрит на взрослого.	Члены семьи, педагог	В условиях семьи и на индивидуальных занятиях	Январь 2019

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
	5. Умение устанавливать зрительный контакт в ответ на имя при предъявлении интересных ребенку предметов, во время игры и на расстоянии.				
Сотрудничество	1. Учить выполнять простые инструкции, которые могут сопровождаться жестами, облегчающими понимание ребенком инструкций. 2. Вызвать желание выполнять простые просьбы, которые ребенок способен понять.	Предъявление приятных для ребенка инструкций: - съесть любимую еду - попрыгать на батуте - постучать молотком - побросать мячи Инструкции для обучения: «Подойди ко мне»; «Сядь на стул»; «Дай мне...» «Принеси мне...»			Февраль 2019
Невербальная имитация	1. Обучение имитации действия других людей, как основе для развития других важных навыков, таких как вербализация (навык речи), игровые и социальные навыки, навыки самообслуживания и т. д. 2. Обучение целенаправленному вниманию.	Педагог демонстрирует действие и даёт инструкцию (например, «Сделай так», «Повтори за мной», «Сделай, как я» и т. д.). 1. Действия с предметами: кубик, ложка, мяч, машинка, чашка, бумажная салфетка, колокольчик, чашка, кольцо, палочки, игрушечный грузовик, причесать.			Февраль 2019

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		2. Движения крупной моторики: - Поднять руки - Сделать «руки в боки» - Топнуть ногой - Помахать «пока-пока» - Похлопать по животу - Дотронуться до рта - Похлопать по голове - Стукнуть по коленкам - Прикрыть уши руками - Коснуться локтя - Похлопать по плечам - Постучать рукой по столу - Потереть руки - Поднять руки над головой и опустить вниз - Помахать руками из стороны в сторону - Коснуться лба - Коснуться носков (наклониться) - Встать - Маршировать - Сделать руками круг над головой («солнышко») - Сжать руки в кулаки и			

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		<p>покрутить их перед собой («Колёса автобуса»)</p> <p>3. Действия в пространстве:</p> <ul style="list-style-type: none"> - постучать в дверь - открыть дверь - встать у двери - взять кусочек бумаги - сделать на бумаге пометку - передать бумагу - скатить вниз с горки - убрать - врезаться в кубики - положить куклу в кроватку - убрать куклу в коляску - накрыть куклу одеялом <p>4. Имитация действий другого человека. Педагог показывает ребенку, кого тот должен имитировать, и говорит: «Сделай так» или «Повтори за ними» или «Смотри и повторяй».</p> <p>5. Движения мелкой моторики:</p> <ul style="list-style-type: none"> - смять пластилин - покатать пластилин - смять фигурку человечка - показать жест «победа» 			

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		(сделать V двумя пальцами вверх) - коснуться: рта, глаз, ушей - пошевелить пальцами («дождик») - показать жест «ОК» - указать на что-либо - взять пальцами (как пинцетом): застёжку на одежде, монетку и бросить в кувшин, пуговицы			
Игра	1. Развитие навыков сотрудничества. 2. Развитие внимания, мышления. 3. Развитие навыков социального взаимодействия. 4. Эмоциональное развитие повышать самоуважение. 5. Вербализация игровых действий.	«Прятки» «Снежки» «Салют» «Догонялки с предметом» «Большие мыльные пузыри» «У оленя дом большой» «Шла большая жаба» «Пузырь» «Кошки-мышки» «Мишка по лесу гуляет» «Карусели» Пальчиковый театр Театр теней			Май 2019

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		Настольные игры «Пингвин» «Тяни морковку» «Башня» «Звуковое лото»			
Песенки	1. Стимулирование развитие речевых средств. 2. Развитие дополнительных возможностей для общения с другими людьми.	Потешки: «Ладушки» «Петушок-петушок» «Гуленьки» «Водичка-водичка» «Пальчик-мальчик, где ты был?» «Кисонька-мурысонька» «Кошкин дом» «Сидит белка на тележке» «Бояре, а мы к вам пришли» «Божья коровка, улети на небо» «Дождик-дождик, лей, лей, лей...» Песни «Два веселых гуся» Колыбельная «Спят усталые игрушки...» Колыбельная Медведицы («Ложкой снег мешая...»)			Март 2019

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		«В лесу родилась елочка» «Маленькой елочке холодно зимой» Песенка Лъвѐнка и Черепахи			
Выполнение инструкций	1. Улучшать понимание речи. 2. Создать навыки сотрудничества. 3. Развивать внимательность и умение осознавать ситуацию. 4. Развивать память. 5. Развивать самостоятельность.	1. Выполнение инструкций в определённом контексте занятия (убери мяч, закрой шкаф, подними кольцо). 2. Манипулирование предметами: «Покажи машинку, медведя и т.д.». 3. Устные инструкции, которые можно выполнить сидя напротив друг друга: - Хлопни в ладоши - Протяни руки - Улыбнись - Встань, сядь - Дотронься до носа - Пощекочи - Помаша «Пока-пока» - Подпрыгни			Март 2019
Различение названий	1. Название предметов, действий и понятий. 2. Развитие внимания.	1. Просьбы: «Что ты хочешь?». Выбор наиболее заинтересовавшего предмета. 2. Части тела: «Покажи» или			

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		<p>«Где твоя...?».</p> <p>3. Предметы: «Дай мне...».</p> <p>Предметы для различения: одежда, еда, игрушки, предметы домашнего обихода, животные, мебель.</p> <p>4. Картинки предметов.</p> <p>5. Картинки с действиями.</p>			
Вербальная имитация	<p>1.Заложить основы устной речи.</p> <p>2.Увеличить частоту и разнообразие вокализаций.</p> <p>3.Формировать правильную артикуляцию.</p> <p>4.Связать речь ребенка с действиями и событиями вокруг него.</p> <p>5.Постепенно делать речь менее механической и монотонной.</p>	<p>1. Имитация слов.</p> <p>Использование книг, подвижных игр(катание мячика, грузовика с различными предметами и т.д.).</p> <p>2. Имитация фраз.</p>			Март 2019
Наименование (предметов, действий и т.д.)	<p>1. Предоставить ребенку средство выражения своих желаний.</p> <p>2. Предоставить ребенку средство взаимодействия.</p>	<p>1. Просьбы.</p> <p>Использование интересных для ребенка игрушек, которые он захочет попросить.</p> <p>2. Части тела.</p> <p>3. Предметы.</p> <p>4. Изображения предметов: «Что это?».</p>			Март 2019

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
	3. Развивать понимание и повышать степень осведомленности ребенка об окружающем мире.	5. Изображение действий «Что он/она делает?». 6. Представление действий вживую: педагог показывает действие и спрашивает «Что я делаю?».			
Навыки ведения разговора	1. Развивать устную речь. 2. Развивать навыки социального взаимодействия. 3. Укреплять в понимании ребенка значение речи для «управления» людьми и исполнения его желаний.	1. Приветствие: ответная реакция. 2. Выражение просьбы (управление поведением другого человека): «лови», «дай мне», «догони», «быстрее», «открой» и т.д. 3. Основы построения предложений: - «Я хочу» - «Это...» - «Я вижу» - «Я слышу» - «У меня есть»			Апрель-май 2019
«Да» или «Нет»	1. Учить способам выражения своих предпочтений. 2. Развивать умение делать выбор. 3. Развивать умение отстаивать свои интересы.	1. «Хочешь?». Педагог показывает интересный для ребенка предмет и задает вопрос.			Март 2019

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
	4. Развивать понимание базовых понятий и умение их применять. 5. Учить отвечать на простые вопросы.	2. Определение объектов: «Это кукла? Это дом? Это медведь?» и т.д.			
Совместное внимание	1. Развивать понимание окружающего мира и действий других людей. 2. Учить привлекать внимание другого человека. 3. Побуждать ребенка влиять на поведение других людей и привлекать их внимание.	1. «Где ...?». Педагог спрашивает ребенка где находится определенный предмет или игрушка, ребенок должен ответить «там» и показать в нужном направлении. 2. Дать предмет определенному человеку. В рамках занятия родителям или педагогу, называя при этом человека по имени или обращаясь «мама», «папа».			Апрель-май 2019
Жесты (общеупотребительные)	1. Развивать понимание часто используемых форм невербальной коммуникации. 2. Развивать внимание к окружающему миру. 3. Повышать способность к чтению социальных сигналов.	1. Имитация жестов: - отлично - тихо - вкусно - не делай так - не знаю - стой - дай - иди сюда			Февраль 2019

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		- невкусно 2. Ребенок показывает жест по инструкции. Можно использовать подвижные игры для закрепления жестов.			
Свойства и характеристики	1. Развивать речь. 2. Способствовать освоению различных понятий. 3. Развивать понимание окружающего мира.	1. Цвета. 2. Размеры. 3. Физические свойства.			Апрель 2019
Функции	1. Развивать понимание ежедневных ситуаций. 2. Развивать речь. Развивать память и логическое мышление.	1. Действия вживую. Педагог показывает предмет и спрашивает «Что ты делаешь с этим?». Ребенок должен продемонстрировать. 2. Несколько предметов на столе. Ребенку показывают картинку с изображением действия и спрашивают: «Что тебе для этого нужно?».			Апрель-май 2019
Развитие речи	1. Способствовать использованию речи без инструкций – начальный этап развития спонтанной речи. 2. Развивать разговорные	1. «Что это ?»: - ответ в виде слова - ответ в виде предложения: «Это...» 2. «Что ты видишь?»			Май 2019

Продолжение таблицы 8.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
	<p>навыки. 3. Развивать беглость, плавность речи и увеличивать среднее количество слов в предложении. 4. Повышать осознанность поведения и внимательность в разговоре.</p>	<p>- предложение с называнием одного предмета - предложение с называнием двух предметов 3. «Что делает?» - ответ виде одного слова 4. «Что делает?» - ответ в виде глагола и объекта (ест банан, пьет сок)</p>			

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Индивидуальный маршрут формирования речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей представлен в таблице 9.1.

Таблица 9.1 – Индивидуальный коррекционный маршрут Димы К.

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
Зрительный контакт	1.Принятие заинтересовавших его вещей от педагога или члена семьи 2. Умение наблюдать за действиями педагога или члена семьи с заинтересовавшими его вещами 3.Умение взаимодействовать с педагогом или членом семьи в любимой активности, принятие взрослых в заинтересовавшую деятельность 4. Умение следить за изменением выражения лица и голоса взрослого во время действия с заинтересовавшими ребенка	1. Предъявление интересных для ребенка вещей на уровне лица, ожидание ответной зрительной реакции. 2. Игра с интересными для ребенка предметами - ожидание ответной реакции, что ребенок подойдет и подключиться к игре 3. Утрирование эмоций - ожидание, что ребенок посмотрит на взрослого	Члены семьи, педагог	В условиях семьи и на индивидуальных занятиях	Февраль-март 2019

Продолжение таблицы 9.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
	предметами 5. Умение устанавливать зрительный контакт в ответ на имя при предъявлении интересных ребенку предметов, во время игры и на расстоянии				
Сотрудничество	1. Учить выполнять простые инструкции, которые могут сопровождаться жестами, облегчающими понимание ребенком инструкций. 2. Вызвать желание выполнять простые просьбы, которые ребенок способен понять	Предъявление приятных для ребенка инструкций: - съесть любимую еду - подуть мыльные пузыри - пройти лабиринт - бросать мяч (дартс) Инструкции для обучения: Подойди ко мне; Дай мне...			Февраль-март 2019
Невербальная имитация	1. Обучение имитации действия других людей, как основе для развития других важных навыков, таких как вербализация (навык речи), игровые и социальные навыки, навыки самообслуживания и т. д.; 2. Обучение целенаправленному вниманию	Педагог демонстрирует действие и даёт инструкцию (например, «Сделай так», «Повтори за мной», «Сделай, как я» и т. д.). 1. Действия с предметами: кубик, ложка, мяч, машинка, чашка, бумажная салфетка, колокольчик, чашка, кольцо, палочки, игрушечный грузовик, причесать			Апрель 2019

Продолжение таблицы 9.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		2. Движения крупной моторики: Поднять руки Сделать «руки в боки» Топнуть ногой Помахать «пока-пока» Похлопать по животу Дотронуться до рта Похлопать по голове Стукнуть по коленкам Прикрыть уши руками Коснуться локтя Похлопать по плечам Постучать рукой по столу Потереть руки Поднять руки над головой и опустить вниз Помахать руками из стороны в сторону Коснуться лба Коснуться носков (наклониться) Встать Маршировать Сделать руками круг над головой («солнышко»)			

Продолжение таблицы 9.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		Сжать руки в кулаки и покрутить их перед собой («Колёса автобуса»)			
Игра	1. Развитие навыков сотрудничества 2. Развитие внимания, мышления 3. Развитие навыков социального взаимодействия 4. Эмоциональное развитие повышать самоуважение; 5. Вербализация игровых действий	«Пошла коза по лесу» «Падай, падай и замри» «Еле, еле закружились» «Сидит дрема» «Догонялки» (с хвостом) «Капля раз, капля два» Пальчиковый театр Би-ба-бо Боулинг Театр теней Башня (строить и сбивать) Поиск предметов «Золотые ворота» «Паравоз» «Рыбалка» Диафильмы			Февраль-май 2019
Песенки	1. Стимулирование развитие речевых средств; 2. Развитие дополнительных возможностей для общения с другими людьми;	Потешки: «Каравай» «Зайка, выходи, серенький, выходи!» «Коза рогатая»			Февраль-май 2019

Продолжение таблицы 9.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		<p>«Сорока-белобока» («Сорока-ворона кашку варила») «Топ-топ» «По кочкам, по кочкам, в ямку бух!» «Я пеку-пеку-пеку» «Ладушки» «Петушок-петушок» Песни «В траве сидел кузнечик» «Танец маленьких утят» «Антошка, Антошка, пойдём копать картошку» .Песенка Красной шапочки («Если долго-долго-долго...») «Добрый жук» «У оленя дом большой»</p>			
Выполнение инструкций	<p>1. Улучшать понимание речи; 2. Создать навыки сотрудничества; 3. Развивать внимательность и умение осознавать ситуацию; 4. Развивать память; 5. Развивать самостоятельность.</p>	<p>1. Выполнение инструкций в определённом контексте занятия (убери мяч, закрой шкаф, подними кольцо) 2. Манипулирование предметами: «Покажи машинку, медведя и т.д.»</p>			Апрель-май2019

Продолжение таблицы 9.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
		<p>3. Устные инструкции, которые можно выполнить сидя напротив друг друга</p> <ul style="list-style-type: none"> - Хлопни в ладоши - Протяни руки - Улыбнись - Встань, сядь - Дотронься до носа - Пощекочи - Помашаи «Пока-пока» - Подпрыгни 			
Различение названий	<p>1. Название предметов, действий и понятий;</p> <p>2. Развитие внимания</p> <p>3.</p>	<p>1. Просьбы: «Что ты хочешь?» Выбор наиболее заинтересовавшего предмета</p> <p>2. Части тела: «Покажи» или «Где твоя...?»</p> <p>3. Предметы: «Дай мне...» Предметы для различения: одежда, еда, игрушки, предметы домашнего обихода, животные, мебель</p>			Апрель-май 2019
Вербальная имитация	<p>1. Заложить основы устной речи;</p> <p>2. Увеличить частоту и разнообразие вокализаций;</p>	<p>1. Артикуляционная и моторная имитация</p>			Февраль-май 2019

Продолжение таблицы 9.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
	3.Формировать правильную артикуляцию; 4.Связать речь ребенка с действиями и событиями вокруг него 5.Постепенно делать речь менее механической и монотонной.	2. Игра с предметами с сопровождением звуков 3. Имитация отдельных звуков Выбор для обучения звуков и слов, которые ребёнок произносит чаще всего; 4. Имитация сочетания звуков Работа с теми звуками, которые являются более стимулирующими и значимыми для ребёнка (звуки животных: «му», «бе», «с-с-с»);			
«Да» или «Нет»	1.Учить способам выражения своих предпочтений с помощью жестов; 2. Развивать умение делать выбор; 3.Развивать понимание базовых понятий и умение их применять; 4. Учить отвечать на простые вопросы.	1. «Хочешь?» Педагог показывает интересный для ребенка предмет и задает вопрос 2.Определение объектов: «Это кукла? Это дом? Это медведь?» и т.д.			Май 2019
Совместное внимание	1. Развивать понимание окружающего мира и действий других людей	1. «Где ...?» Педагог спрашивает ребенка где находится определенный			Май 2019

Продолжение таблицы 9.1

Блок	Задача	Методика	Участники	В каких видах деятельности реализуется отработка навыков	Сроки
	2. Учить привлекать внимание другого человека 3. Побуждать ребенка влиять на поведение других людей и привлекать их внимание	предмет, игрушка или человек (родители), ребенок должен показать в нужном направлении			
Жесты (общеупотребительные)	1. Развивать понимание часто используемых форм невербальной коммуникации; 2. Развивать внимание к окружающему миру; 3. Повышать способность к чтению социальных сигналов;	1. Имитация жестов: - отлично - тихо - вкусно - не делай так - не знаю - стой - дай - иди сюда Невкусно 2. Ребенок показывает жест по инструкции Можно использовать подвижные игры для закрепления жестов			Февраль 2019

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Содержание консультаций родителей детей с расстройством аутистического спектра представлено в таблице 10.1.

Таблица 10.1 – Содержание консультаций родителей

Количество консультаций	Содержание консультаций
2	<p>Беседа: «Знакомство»</p> <p>Родители рассказывают: о себе, о своем ребенке (как зовут их ребенка, когда им поставили диагноз, чем занимается их ребенок, чем увлекается, что любит/не любит, какие организации посещает).</p> <p>«Формулирование целей и задач совместно с родителями, исходя из их актуальной жизненной ситуации</p> <p>«Обсуждение формата и методов совместной работы»</p> <p>«Формирование положительной установки на дальнейшую совместную работу»</p>
1	<p>Беседа: «Что такое РАС и как люди с РАС воспринимают мир?»</p> <p>Распространенность нарушения. Какие существуют мифы и факты по отношению к РАС. Что представляет из себя спектр аутизма и что включает.</p> <p>«Примеры из жизни и их обсуждение»</p> <p>Разъяснение того, что осталось непонятным для родителей.</p>
1	<p>Беседа: «Развитие коммуникации»</p> <p>Как развивается речь в норме. Какие существуют стадии и этапы в развитии речи.</p> <p>Беседа: «Особенности коммуникации детей с РАС»</p> <p>В чем заключаются особенности и своеобразие в развитии речи у детей с РАС. Как мозг ребенка с аутизмом воспринимает и перерабатывает информацию. Слуховое восприятие и его особенности у детей с аутизмом.</p> <p>Обсуждение: «Примеры из жизни»</p> <p>Задание для практического применения дома при наблюдении за своим ребенком: «Поводы, чтобы инициировать коммуникацию и способы ее установления»</p>

Продолжение таблицы 10.1

Количество консультаций	Содержание консультаций
2	<p>Беседа: «Как привлечь внимание ребенка?»</p> <p>Подбор материалов, которые соответствуют интересам и предпочтениям ребенка по следующим категориям:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Игра с игрушками и другими предметами. 2 Социальная игра. 3 Прием пищи. 4 Гигиенические процедуры и повседневные режимные моменты (купание, переодевание, смена подгузника, укладывание спать). 5 Занятия с книгами. 6 Работа по дому. <p>Беседа: «Организация пространства дома для эффективного взаимодействия с ребенком»</p> <p>Задание на дом: «Подбор материалов и структурирование пространства для ребенка»</p>
2	<p>Беседа: «Игры для общения»:</p> <p>Как можно выстроить взаимодействие и коммуникацию со своим ребенком, а ребенку с другими людьми с помощью игры. В чем преимущества игры перед другими видами деятельности. Как выстроить или изменить игру с ребенком. Как включить в игру элементы обучения.</p> <p>Обсуждение: «Примеры игр, совместная проработка идей»</p> <p>Задание на дом: «Включить новые игры во взаимодействие с ребенком»</p>
2	<p>Беседа: «Как присоединится к занятию ребенка»</p> <p>Комментирование действий ребенка, предложение о помощи, копирование действий ребенка</p> <p>Задание: «Попробовать присоединиться к игре ребенка»</p>
4	<p>Беседа: «Возможности обучения в ходе повседневных дел»</p> <p>Создание ситуаций в течение дня, дающих возможность ребенку вступать в коммуникацию для взаимодействия во время приема пищи, переодевания, купания и т.д. Как можно создать для ребенка мотивацию больше общаться в течение дня.</p> <p>Обсуждение: «Совместная проработка идей, определение целей и задач»</p>
2	<p>Беседа: «Как направить внимание ребенка на себя»</p> <p>Создание в течении дня как можно больше ситуаций положения лицом к лицу с помощью любимых предметов ребенка. Подбор сложных, но интересных игрушек для ребенка, в которых ему будет необходима помощь с вашей</p>

Продолжение таблицы 10.1

Количество консультаций	Содержание консультаций
	<p>стороны (трудно справиться самому). Создание препятствий, чтобы вашему ребенку потребовалась помощь. Обучение ребенка давать вам предметы, чтобы он мог получать от вас помощь в манипуляции с этим предметом Обсуждение: «Совместная проработка идей»</p>
2	<p>Беседа: «Невербальная коммуникация» Подбор определенных жестов и обучение им: какие жесты вы можете легко показать ребенку, а затем и помочь ему самостоятельно их изобразить в процессе обучения и какие сообщения должны нести эти жесты. Добавление жестов в совместные занятия в ходе игры и процедур по уходу. Утрирование жестов. Деление материалов игр или занятий на части для отработки навыка просьб с помощью жестов и слов. Обсуждение: «Примеры из жизни, совместная проработка идей».</p>
2	<p>Беседа: «Ответная реакция ребенка» Ожидания инициативы взаимодействия от ребенка: жеста, зрительного контакта или вокализации. О важности умения дожидаться коммуникативных действий со стороны ребенка в течение дня. Обсуждение: «Примеры из жизни».</p>
2	<p>Беседа: «Как научить ребенка подражанию» Значение подражания для развития речи. Подражание звукам. Значение ответной реакции на звуки ребенка. Значение и примеры песен и ритмичных пальчиковых игр. Подражание действиям с предметами. Создание набора одинаковых предметов и игрушек для обучения. Использование игрушек с большим количеством одинаковых деталей. Включение подражания действиям с предметами в повседневные занятия (прием пищи, умывание, одевание и т.д.). Подражание жестам, мимике и движениям тела. Использование мимики (улыбки, удивление, недовольство, плач понарошку) в совместных играх. Обращение внимания ребенка на ваше лицо с помощью утрированных эмоций. Игры на подражание выражению лица перед большим зеркалом. Встраивание игр на развитие навыка подражания в структуру совместного занятия. Обсуждение: «Примеры из жизни, совместная проработка идей».</p>
2	<p>Беседа: «Навыки совместного внимания» Как можно научить ребенка давать вам предметы, показывать вам предметы. Значение указательного жеста и обучение его использованию. Обучение следованию взглядом за указательным жестом. Обучение указыванию на требуемые предметы. Обсуждение: «Примеры из жизни».</p>

Продолжение таблицы 10.1

Количество консультаций	Содержание консультаций
2	<p>Беседа: «Выполнение инструкций» Ожидание реакции ребенка на ваши слова. Обязательность выполнения инструкций. Подбор простых инструкций на начальном этапе и их усложнение по ходу развития. Работа над пониманием инструкций и новых слов с помощью подсказок. Помощь в выполнении инструкций. Ваш личный пример как выполнять инструкции, показ как нужно сделать. Добавление простых слов и инструкций в игру, гигиенические процедуры и повседневные режимные моменты. Обсуждение: «Примеры из жизни».</p>
5	<p>Беседа «Игры для общения»: Как можно выстроить взаимодействие и коммуникацию со своим ребенком, а ребенку с другими людьми с помощью игры. В чем преимущества игры перед другими видами деятельности. Как выстроить или изменить игру с ребенком. Как включить в игру элементы обучения. Сенсорные игры. Игры с соблюдением очередности. Важность разнообразия игр. Обучение общепринятым, или функциональным, игровым навыкам. Обучение ребенка пользоваться реальными предметами во время функциональной игры. Использование в ходе игры повседневных предметов. События повседневной жизни как лучшие сюжеты для игры. Разыгрывание эпизодов социального взаимодействия, как элемент подготовки ребенка к предстоящим событиям, реальным ситуациям. Включение сюжетов любимых мультфильмов в игру. Игра с игрушками, действующими по принципу причина-следствие. Обсуждение: «Примеры игр, совместная проработка идей» Задание на дом: «Включить новые игры во взаимодействие с ребенком»</p>
7	<p>Беседа: «Вербальные средства общения» Создание «словаря звуков, слов» ребенка: какие звуки, слова у него уже есть, в каких ситуациях он их использует и как мы можем это развивать. Вокальные игры со звуками словами, которые ребенок умеет произносить. Игры на развитие слухового внимания (звуковое лото). Значение вербальной коммуникации для развития речевых средств общения. Игры-потешки, которые сочетают слова, жесты и движения, их значение для развития вербальных средств общения. Значение проговаривания действий ребенка. Простые слова и короткие, четкие фразы для взаимодействия с ребенком. Обсуждение: «Примеры вербальных игр».</p>

Продолжение таблицы 10.1

Количество консультаций	Содержание консультаций
2	Беседа: «Использование книг в обучении и взаимодействии с детьми с аутизмом»: Что такое «гиперлексия» и как с ней работать. Как родителям возможно выстроить свое взаимодействие с ребенком с помощью книги. Примеры книг Обсуждение: «Примеры из жизни». Практическое задание на дом – подбор и включение книга для взаимодействия с ребенком

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Протокол контрольного этапа исследования уровня сформированности речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (по С.С. Морозовой) представлен в Таблице 11.1.

Таблица 11.1 – Протокол обследования Светы П.

Параметры обследования			Данные
Обследование импрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова	Проявляет заинтересованность, настроена на взаимодействие
		Выполнение инструкций в контексте ситуации	Хорошо справляется с простыми инструкциями. При предъявлении сложных инструкций необходима подсказка
		Выполнение инструкций вне контекста ситуации	Инструкции выполняет, но периодически требуется подсказка
	Направленное обследование	Понимание названий предметов	Понимает (следует инструкции: может показать на предмет, может его подать или взять в руки)
		Понимание названий действий	Понимает (следует инструкции, может произвести действие или указать на него)
		Понимание названий качеств предметов и т.д.	Понимает, но не все качества (большой/маленький, высокий/низкий, горячий/холодный)
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Вокализации, внегортанные звукообразования	Использует слова и фразы в общении
		Подражание	Стала подражать действиям взрослого, внимательно наблюдать за действиями других

Продолжение таблицы 11.1

Параметры обследования		Данные	
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Выражение желаний	Использует глаголы для просьбы («дай», «помоги», «лови», «достань»). Начала чаще использовать фразу для просьбы и выражения желаний
		Собственные высказывания	Здоровается при встрече. Песни начала петь в рамках задания и виде совместной деятельности. Но иногда может петь, чтобы избежать какого-то вида деятельности. Высказывания стали чаще связаны с действиями или конкретной ситуацией и несут коммуникативную направленность. Во время игры самостоятельно проговаривает действия персонажей фразами связанными с сюжетом игры
	Направленное обследование	Подражание	Стала подражать действиям взрослого, внимательно наблюдать за действиями других
		Произносительная сторона речи	Стало четче и громче проговаривать слова, но с контролем со стороны педагога
		Лексика	В словаре появилось много новых слов, которые начала использовать в конкретных ситуациях
		Грамматическая структура речи и т.д.	Также присутствуют грамматизмы, в речи, но наблюдается положительная динамика согласования прилагательного и существительного, глагола и существительного; несформированность. Сохраняются нарушения связной речи

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Протокол контрольного этапа исследования уровня сформированности речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (по С.С. Морозовой) представлен в Таблице 12.1.

Таблица 12.1 – Протокол обследования Димы К.

Параметры обследования		Данные	
Обследование импрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова	Начал сотрудничать со взрослыми и проявлять заинтересованность. Стал реагировать на мотивационные слова. Смотреть на взрослого и ждать реакции Дима начал выполнять устные инструкции. Однако некоторые инструкции он пока может выполнять только с помощью взрослого. Особенно инструкций вне контекстной ситуации.
		Выполнение инструкций в контексте ситуации	Начал выполнять простые инструкции. Периодически необходима помощь со стороны взрослого
		Выполнение инструкций вне контекста ситуации	Инструкции выполняет, только с помощью взрослого (позволяет ему помогать)
	Направленное обследование	Понимание названий предметов	Начал предъявлять предметы по просьбе, смотрит на предмет, выбирает из двух. Периодически необходима помощь со стороны взрослого
		Понимание названий действий	Внешне не проявляет понимания

Продолжение таблицы 12.1

Параметры обследования		Данные	
Обследование импрессивной стороны речи	Направленное обследование	Понимание названий качеств предметов и т.д.	Внешне не проявляет понимания
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Вокализации, внегортанные звукообразования	Стал кричать значительно реже. Наблюдаются внегортанные звукообразования. Добавились новые звуки: «и», «о». Редко появляются в речи сочетания звуков: «иа»
		Подражание	Начал фиксировать свой взгляд на взрослом, подражать ему
		Выражение желаний	Протест, отказ выражает с помощью крика. Начал использовать указательный жест для просьбы необходимого предмета или действия. Стал меньше убегать, проявлять большую заинтересованность в контакте.
		Собственные высказывания	Начал использовать определенные звуки в конкретных ситуациях (например, когда раскачивается на качелях – «и», прыгает на батуте - «у»)
	Направленное обследование	Подражание	Начал фиксировать свой взгляд на взрослом, подражать ему (периодически необходима помощь со стороны взрослого)
		Произносительная сторона речи	Звуки произносит громко
		Лексика Грамматическая структура речи и т.д.	Ребенок не пользуется устной речью

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Результаты контрольного этапа исследования уровня сформированности речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (по отдельным блокам ABLLS-R) представлены в Таблице 13.1.

Таблица 13.1– Результаты обследования Светы П.

Блок	Количество заданий	Баллы
Рецептивный язык	57	90
Вокальная имитация	20	102
Обращение с просьбой	29	56
Называние	47	79
Интравербальная речь	49	43
Спонтанные вокализации	9	51
Синтаксис и грамматика	20	20

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Результаты контрольного этапа исследования уровня сформированности речевых средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (по отдельным блокам ABLLS-R) представлены в Таблице 14.1.

Таблица 14.1 – Результаты обследования Димы К.

Блок	Количество заданий	Баллы
Рецептивный язык	57	41
Вокальная имитация	20	16
Обращение с просьбой	29	11
Называние	47	0
Интравербальная речь	49	0
Спонтанные вокализации	9	4
Синтаксис и грамматика	20	0

