



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 КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С  
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ  
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03

Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) «Психолого-педагогическое сопровождение  
лиц с нарушениями речи»

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-206/173-2-1  
Хусаинова Виктория Адуваровна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Дружинина Лилия Александровна

Проверка на объем заимствований:

83,28 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите

рекомендована/не рекомендована

« 13 » 02 2019 г. ч. 1 б

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Дружинина  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

## Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты изучения коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	8
1.1. Определение сущности понятия «расстройства аутистического спектра».....	8
1.2. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с нормальным развитием и с расстройством аутистического спектра.....	13
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	20
1.4. Роль индивидуальных логопедических занятий по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	27
Выводы по первой главе.....	34
Глава II. Разработка индивидуальной программы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра.....	35
2.1. Анализ результатов изучения сформированности коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра.....	35
2.2. Разработка индивидуальной программы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях и результаты её реализации.....	44
Выводы по второй главе.....	56
Заключение.....	57
Список литературы.....	61
Приложения.....	69

## Введение

Современное общество, как и государство, выдвигает определённые условия к социализации индивидов с самого детства. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования (НОО) ставит перед образовательными организациями задачи развития навыков сотрудничества у детей к их сверстникам и взрослым в разных социальных ситуациях, готовности слушать собеседника и вести диалог [39].

Как отмечает Д.Б. Эльконин, у ребёнка младшего школьного возраста происходит перестройка его отношений с действительностью. В детском саду существовали другие системы отношений, ребёнку было спокойнее. В школе возникают новые связи, так как появляются другие составляющие – «учитель» и «родитель» в новой для ребёнка роли [6].

Изучив труды отечественных и зарубежных исследователей, мы пришли к выводу, что для младших школьников с расстройствами аутистического спектра характерны следующие особенности: нарушения общения, в частности отсутствие контакта с окружающими и проявления инициативы к общению, стереотипность или проблемные ситуации поведения, нарушение произвольного восприятия и внимания, а также нарушения развития, затрагивающие все стороны психики ребёнка. Это приводит к затруднениям процесса обучения и социализации таких детей.

В требованиях Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» к условиям реализации основной образовательной программы на основе федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для детей с расстройствами аутистического спектра стоит задача развития коммуникативной сферы младших школьников [38].

Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и О.С. Никольская так же утверждают, что развитие коммуникативных навыков является приоритетным направлением коррекционной работы с детьми данной категории.

Многие учёные (А.В. Аршатский, О.С. Аршатская, Е.Р. Баенская, М.Ю. Веденина, И.А. Костин, М.М. Либлинг, О.С. Никольская) отмечают, что к школьному возрасту некоторые дети с расстройствами аутистического спектра имеют положительную динамику развития. Этот период может стать сенситивным для формирования коммуникативных навыков, так как повышаются возможности коммуникации с близкими, происходит усложнение социальной среды [32].

По нашим наблюдениям, младшие школьники с расстройствами аутистического спектра хотят общаться со взрослыми, сверстниками, вступать в игру с ними, но чаще всего боятся или не могут правильно выразиться, подойти к человеку и начать разговор. Но оставшись в изоляции, такой ребенок может потерять шанс получить опыт взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена тем, что несформированность коммуникативных навыков к младшему школьному возрасту приводит к сложностям обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра и их социализации в целом. Также мы столкнулись с тем, что методических разработок и программ по формированию коммуникативных навыков у младших школьников этой категории детей чрезвычайно мало: в отечественной литературе упор делается на развитие речи в целом, а в зарубежной – представлены материалы, которые сложно адаптировать к особенностям русского языка.

Объект исследования – процесс формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – индивидуальная программа формирования коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях.

Гипотеза исследования – формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра будет эффективным, если:

- будет выявлен уровень сформированности коммуникативных навыков;
- будет разработана индивидуальная программа по формированию коммуникативных навыков;
- будет реализована индивидуальная программа по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать возможность разработки и эффективной реализации индивидуальной программы коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях.

Для достижения цели мы поставили перед собой следующие задачи:

- 1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросам исследования;
- 2) изучить и проанализировать результаты сформированности коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра;
- 3) разработать индивидуальную программу коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях и проверить ее эффективность.

Теоретическая значимость: изучены, проанализированы и уточнены понятия «расстройства аутистического спектра», «коммуникация», «коммуникативные навыки». Описаны особенности психического развития и формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость: разработана и внедрена в практику индивидуальная программа коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях. Программа коррекционной работы будет полезна педагогам, работающим с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра.

Методологическая база исследования:

- Теория о зонах актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский) – мы провели обследование сформированности коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра, выявили навыки, которые у него сформированы, и навыки, которыми ребёнок может овладеть самостоятельно с помощью взрослого;

- Теория деятельности (А.Н. Леонтьев) – в рамках исследования мы рассматривали коммуникативные навыки как автоматизированные компоненты сознательных действий в процессе коммуникации. Формирование коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра проходило в игровой и учебной деятельности;

- Особенности развития речи и общения у младших школьников (М.И. Лисина, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.) – мы рассмотрели и проанализировали труды учёных в рамках вопроса развития речи и общения у младших школьников с нормальным развитием с целью определения особенностей и отклонений формирования речи и общения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная коррекционная общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-двигательного аппарата) № 4 г.

Челябинска». В исследовании принял участие один школьник с расстройством аутистического спектра в возрасте 10-ти лет.

Методы исследования:

- теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; анализ документации; методы обработки данных эксперимента; методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования;
- эмпирические: наблюдение; беседа; эксперимент.

Структура исследования: работа состоит из введения, 2 глав, выводов, заключения, списка литературы, приложения.

# Глава I. Теоретические аспекты изучения коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

## 1.1. Определение сущности понятия «расстройства аутистического спектра»

Изучив источники литературы, мы пришли к выводу, что понятие «расстройства аутистического спектра» относительно новое. Ранее употреблялись термины: «аутизм» и «ранний детский аутизм». В разное время психиатры, педиатры, психологи, дефектологи проводили исследования и трактовали эти понятия по-разному. Так, В.М. Башина выделила 4 периода изучения данного вопроса [3]. Рассмотрим их ниже.

1 период – донозологический (конец XIX – начало XX в.) – характеризуется клиническим подходом к изучению аутизма и упоминаниями о детях, которые стремятся к одиночеству и уходят от взаимодействия с окружающими.

Французский исследователь, доктор Дж.М. Итар в своих работах описал реабилитацию мальчика Виктора, найденного в лесах Аверона в возрасте 11-12 лет. До этого ребёнок никогда ни с кем не общался. Учёный пришёл к выводу, что детям с мутизмом сложно установить отношения со сверстниками, а взрослые нужны лишь для удовлетворения необходимых потребностей. Автор ещё не описывал эти признаки, как аутизм. Впервые о нём заговорил немецкий психиатр Э. Блейлер в 1911 г. Он обозначил его как симптом у людей с шизофренией, когда человек уходит в свои фантазии, не видит реальность [3].

2 период – доканнеровский (1920 – 1940-е годы) характеризуется системным подходом к изучению аутизма. В это время аутизм описывали как симптом у детей с шизофренией, психозами, нарушениями, обусловленными органическим поражением центральной нервной системы.

В начале XX века советский психиатр Г.Е. Сухарева опубликовала работу, в которой описала странное поведение пациента, оно было схоже с



детской шизофренией. Однако, автор отмечал, что высокий интеллект и неспособность к социальным взаимодействиям отличает данный синдром от ранней формы шизофрении [45]. Это были предпосылки отграничения аутизма от детской шизофрении.

В 1943 г. швейцарский психиатр Л. Каннер первым в истории описал синдром ребенка из детской психиатрической практики, который заключался в нарушении установления контакта ребенка с окружающим миром с рождения, и определил его как «ранний детский аутизм». До этого момента Л. Каннер относил данный синдром к детской форме шизофрении [18]. С этого момента начался третий или каннеровский период, он длится до 1979 года и характеризуется выделением аутизма в отдельный вид отклоняющегося развития и его научным обоснованием.

Л. Каннер дал следующее определение понятию аутизм: «Это сложный симптомокомплекс расстройств, обнаруживаемый с первых лет жизни и определяемый чертами крайней самоизоляции, однообразным поведением, коммуникативными расстройствами речи, моторными стереотипиями, явлениями протодиакриза».

Л. Каннер обозначил этим термином клиническую нозологию, которой характерна триада признаков:

- 1) Неспособность ребёнка к общению и его одиночество;
- 2) Стремление сохранить постоянство окружающей среды;
- 3) Неспособность речевой коммуникации [25].

В 1944 г. австрийский психиатр Г. Аспергер описал состояние нарушения коммуникации и социализации как «аутическая психопатия». Как и Л. Каннер, Г. Аспергер выделял группы подростков от умственно отсталых и людей с нервными заболеваниями [26].

В России проблемами аутизма занимался С.С. Мнухин. В 1947 году он объяснил происхождение аутизма как нарушение, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы. В 1967 году в «Журнале невропатологии и психиатрии» С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая и

Д.Н. Исаев на основании своих наблюдений за детьми (44 человека) в возрасте от 2 до 14 лет показали признаки с синдромом аутизма (Каннер):

- «отсутствие ясных интересов и адекватных эмоциональных реакций,
- целенаправленной деятельности;
- неспособность к самостоятельному психическому напряжению;
- своеобразное развитие речи, которое проявляется в отсутствии ее прямого социального назначения, информативной роли и в наличии эхолалий и персевераций;
- своеобразие движений, когда «отдельные движения часто легки и ловки, но формул движения, двигательных навыков очень мало, из-за чего дети эти обычно беспомощны, долго не научаются одеваться, нуждаются в обслуживании» [28].

В 1950-1960 гг. доминировали идеи о том, что аутизм проявляется у детей из финансово обеспеченных семей или в семьях, где есть нарушения детско-родительских отношениях. В это время появился термин «матери-холодильники». Коррекционная работа была направлена на то, чтобы смягчить отношения между матерью и ребёнком.

В.М. Башина, М.Ш. Вроно говорили «о неоднородности синдрома Каннера и преимущественном отношении его к шизофрении», проводили исследования и на их основании решили, что можно обнаружить истинный аутизм среди детей с шизофренией. Поэтому подчёркивали необходимость дифференциальной диагностики аутизма от сходных состояний у детей после приступов шизофрении [2].

К 1980 г. аутизм стали считать гетерогенной группой расстройств. Этим характеризуется четвёртый – послеканнеровский период (1980 – 1990-е годы). В этом году впервые выделили ранний детский аутизм в отдельную категорию в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам (DSM) 3-го пересмотра.

Впервые о «расстройстве аутистического спектра» заговорила Л. Уинг в своей работе о синдроме Аспергера в 1987 г. А затем в 1994 г. в DSM-IV выделили ряд общих расстройств развития: «аутистическое расстройство, расстройство Аспергера, неспецифичное первазивное расстройство развития, дезинтегративное расстройство детского возраста и расстройство Ретта». Также Л. Уинг выделила триаду симптомов расстройств физического и социального контакта: «качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия, качественное ухудшение в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения, крайне ограниченный репертуар видов активности и интересов».

В 1989 г. был 10-ый пересмотр Медицинской классификации болезней (МКБ-10), где детский аутизм и другие расстройства определяют в группу общих психологических расстройств.

В России вопросами аутизма в это время занимались К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Д.Н. Исаев [26]. В 1987 году О.С. Никольской было выделено 4 группы детей с ранним детским аутизмом: «у детей I группы речь будет идти об отрешенности от внешней среды, II - ее отвержения, III - ее замещения и IV - сверхтормозимости ребенка окружающей его средой» [16].

В настоящее время расстройства аутистического спектра расцениваются как «погружение в мир личных переживаний с ослаблением или потерей контакта с действительностью, утратой интереса к реальности; наиболее сложное психическое расстройство» по определению О.С. Рудика. [42].

О.Ю. Сульженко рассматривает детский аутизм как вариант дизонтогенеза и имеет ряд специфических проявлений, среди которых: особенности социального поведения, интеллектуального развития, характеризующегося асинхронией развития высших психических функций, а также специфические нарушения речи [44].

Авторы методического пособия под редакторством Е.Б. Марущак и Е.А. Пушкарёвой относят аутизм к расстройству развития, рост которого в

XXI веке значительно увеличился: 1 из 68 детей имеет расстройства аутистического спектра [55].

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) «расстройства аутистического спектра проявляются в диапазоне состояний, которые характеризуются определенным нарушением социального поведения, коммуникации и вербальных способностей и сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для индивидуума и часто повторяются» [7]. В.В. Лебединский относит расстройства аутистического спектра к группе искаженного развития в классификации психического дизонтогенеза, так как для неё характерна асинхрония развития [17].

В Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам 5-го издания (DSM-5) расстройство аутистического спектра больше не включает подкатегорий, а становится единой, и входит в группу «Психомоторные расстройства». Ранее упомянутые расстройства (аутистическое расстройство, синдром Аспергера, детское дезинтегративное расстройство, первазивное расстройство развития без дополнительных уточнений) устарели и больше не используются специалистами на западе [60]. В настоящее время отечественные учёные, как и западные, основываются в своих суждениях на руководство DSM-5.

Таким образом, исследователи в области проблемы аутизма перешли от мнения, что аутистические расстройства – это проявления шизофрении к выводу, что это отдельный синдром, а в последствии, что это гетерогенная группа расстройств. В настоящее время понятие «расстройства аутистического спектра» - собирательное, это спектр состояний, которые характеризуются особенностями коммуникации, социального взаимодействия, поведения и проявляются у каждого индивидуально. В нашем исследовании мы будем опираться на руководство DSM-5 и считать расстройства аутистического спектра отдельной группой расстройств, равной аутизму.

## 1.2. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с нормальным развитием и с расстройством аутистического спектра

Прежде чем рассмотреть коммуникативные навыки, мы считаем целесообразным определить понятие «коммуникация». О.Я. Гойхман приравнивает коммуникацию к общению, а главной целью считает обмен различного рода информацией. Автор придерживается мнения, что коммуникация может быть вербальной, то есть с помощью слов, и невербальной - с помощью символов и знаков [9]. А по мнению М.И. Лисиной, общение – это «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата». Средствами общения М.И. Лисина считает «те операции, с помощью которых осуществляются действия общения» и выделяет 3 категории:

- экспрессивно-мимические (выражают информацию);
- предметно-действенные (изображают информацию);
- речевые операции (обозначают информацию, которую нужно передать) [19].

Рассматривая общение как деятельность, М.И. Лисина выделила мотив общения (партнёра по общению), цель (удовлетворение особой потребности), предмет (качества и свойства партнёра по общению).

Одной из форм общения считают диалог. Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина выделили отличительные черты диалога:

- эмоциональный контакт говорящих, их воздействие друг на друга мимикой, жестами, интонацией и тембром голоса,
- ситуативность, т. е. предмет или тема обсуждения существуют в совместной деятельности или непосредственно воспринимаются.

Диалог поддерживают с помощью уточняющих вопросов. Монологическая речь сложнее диалогической по содержанию и языковому оформлению и всегда предполагает достаточно высокий уровень речевого развития говорящего. Для неё характерны: последовательность и доказательность, которые обеспечивают связность мысли; грамматически правильное оформление; выразительность голосовых средств [49].

Г.Л. Розенгарт-Пупко пишет о формировании речи у детей раннего возраста и в периодах развития выделяет типы общения. Автор считает, что первый тип общения - эмоциональное общение, у ребёнка появляется на первом полугодии жизни. Возникает потребность общаться со взрослым, при этом малыш копирует улыбку и смех. Второй тип появляется на втором полугодии, когда ребёнок уже понимает движения, мимику, жесты, а после – речь. Таким образом взрослый контролирует поведение ребёнка. Для формирования самостоятельной речи ребёнка очень важны лепет и подражание. А её предпосылки появляются к полутора годам. Ребёнок может отвечать на вопросы, а может говорить о своих эмоциях, а затем выражать требования и желания. Так формируется третий тип общения – общение на основе самостоятельной речи ребенка, что имеет большое значение для всего психического развития ребенка [41].

Другой автор, Г.М. Андреева определяет коммуникацию как посыл информации и считает, что это одна из трёх сторон процесса общения: передача информации, взаимодействие участников и восприятие [1]. А.Я. Кибанов думает так же, по его мнению, коммуникация предполагает обмен информацией [12]. А П.В. Якупов в своей работе уточняет, что коммуникацию нужно рассматривать не только как передачу информации, но «процесс, имеющий эмоциональную и экспрессивную сторону», которую также очень важно учитывать [59].

Д. Партингтон пишет: «Для того, чтобы успешно взаимодействовать со сверстниками и учиться у них, ребенку необходимо иметь множество навыков: здороваться, обращать внимание на реакцию других людей, когда

они говорят, извиняться, если это необходимо, помогать во время групповых занятий и многие, многие другие». Автор считает, если ребенок будет обладать как можно большим числом навыков, больше вероятность, что его сверстники примут его в свой круг общения [35]. Другой автор, В.И. Грачев рассматривает коммуникацию с точки зрения необходимости для «фундаментальных основ существования общества». Мы считаем, исследователи говорят о социализации. Так, А.И. Ковалева рассматривает этот процесс как «двусторонний процесс постоянной передачи обществом и освоения индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющий индивиду функционировать в данном обществе [13]. То есть человеку необходимо овладеть коммуникацией для полноценного функционирования в обществе, а значит овладеть коммуникативными навыками.

Ю.А. Покровская, Е.В. Ушакова наиболее полно и точно раскрывают коммуникативные навыки: «...автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций и определяющих успешность восприятия, понимания объективного мира и адекватного воздействия на него в процессе педагогической коммуникации» [43].

По мнению В.А. Тищенко, коммуникативные навыки – «навыки общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению [46]. Мы придерживаемся мнения авторов и определяем коммуникативные навыки как автоматизированные компоненты сознательных действий, навыки общения, способствующие адекватному восприятию информации и точному и полному её отражению партнёру по коммуникации.

О.Н. Сомкова выделила следующие компоненты коммуникативных навыков:

1) речевые умения слушать собеседника и правильно понимать его мысль, формулировать в ответ свое суждение;

2) невербальные умения: уместное использование мимики, жестов, поз;

3) умение понимать эмоции собеседника;

4) правила речевого этикета [36].

С точки зрения А.В. Хаустова, коммуникативные навыки составляют:

1) «умения выражать просьбы/требования;

2) социальная ответная реакция;

3) умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;

4) умения привлекать внимание и задавать вопросы;

5) умения выражать эмоции, чувства, сообщать о них;

6) социальное поведение;

7) диалоговые навыки» [55].

М.И. Лисина выделила 4 формы общения ребёнка от рождения до 7 лет. Мы рассмотрим их как периоды развития коммуникации.

Ситуативно-личностная форма проявляется в младенчестве. Ребёнку важно эмоциональное общение, доброжелательность людей. Он даже может не различать взрослых, но понимает их эмоции. Свои же эмоции младенец проявляет через мимику и вокализации [21].

Ситуативно-деловая форма формируется в раннем возрасте в период от 6-ти месяцев до 3-х лет, когда активно развивается предметная деятельность и экспрессивная речь. Ребёнок по-прежнему нуждается во взрослом, его доброжелательном отношении. Только теперь ему важно сотрудничество со взрослым в деле, помощь, поддержка и заинтересованное участие в этом процессе.

В младшем дошкольном возрасте активно развивается внеситуативно-познавательная форма общения, когда детьми движет познавательный мотив. Они становятся «почемучками». В этот период каждый ребёнок познаёт окружающий мир, хочет признания и уважения от взрослого, то есть



похвалу, он очень восприимчив эмоционально. Сверх ярко переживает положительные эмоции, а при порицании, показывает сильно негативные эмоции (упрямство, плач, крик).

Высшей формой коммуникации к концу дошкольного возраста является внеситуативно-личностное общение, по мнению М.И. Лисиной [20]. В этот период ребёнок по-прежнему проявляет инициативу в общении, задаёт много вопросов, познаёт социальный мир. Его интересуют взаимоотношения взрослых, он перенимает их и переносит в игры. Именно эта форма коммуникации формируется личностными мотивами ребёнка, которые побуждают к коммуникации со взрослым, но теперь ребёнку важно не одобрение, а мнение взрослого. То есть он может ошибиться и готов принять другую точку зрения, готов менять свою деятельность к лучшему, готов учиться. Эта форма важна тем, что ребёнок осваивает новую для себя роль – роль ученика. Значит, в младшем школьном возрасте ребёнок будет проявлять заинтересованность к новым знаниям, общению со взрослым и сверстниками. А по мнению И. А. Гришановой, младший школьный возраст благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу интереса к общению и осмыслению речи [10].

Другой автор, К.П. Зайцева, также считает, что младший школьный возраст благоприятен для формирования коммуникативных навыков, речевых умений, способов различения социальных ситуаций, так как школа представляет собой социальное пространство взаимодействия людей, предъявляет новые требования в речевом развитии. У младших школьников происходит перестройка его отношений с людьми, закладываются предпосылки формирования социальных качеств, а закрепляются новые навыки в играх со сверстниками. Автор утверждает, что осуществление процесса обучения возможно при условии, что ребёнок может управлять своими психикой и поведением [11].

По результатам исследований А.В. Краевой, С.Е. Приваловой, у младших школьников с нормальным развитием хорошо развито умение

слушать и отвечать на вопросы, так как этому взрослые уделяют больше внимания. Школьники могут выслушать собеседника, сформировать и озвучить ответ. По мнению авторов, эти навыки дети приобретают в дошкольном возрасте [14].

О нарушениях коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра пишут многие исследователи. Так, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, О.Ю. Сульженко в своих работах говорят о том, что главным среди речевых нарушений у детей данной группы является нарушение развития коммуникативной функции речи. Дети редко задают вопросы, особенно прямые, и часто не отвечают на вопросы людей, даже близких. Не говорят о себе в первом лице, не реагируют на своё имя. Детям с расстройствами аутистического спектра свойственно придумывать новые слова, которые в действительности не существуют. Так же авторы отмечают, что у детей отсутствуют мелодичность речи и модуляция голоса. Детей данной группы могут больше мотивировать сенсорные игрушки или стимуляции, нежели общение со взрослыми или сверстниками [44].

М.Ю. Веденина, О.С. Никольская пишут, что у детей с расстройствами аутистического спектра речь может не развиваться, то есть могут быть вокализации, щебет, что-то, похожее на речь, или же речь может отсутствовать совсем, при этом дети находятся «вне коммуникации». При нормальном развитии речи могут быть эхολалии, телеграфный стиль речи, ребёнок может обращаться от третьего лица, то есть не освоить первое лицо. Особенностью детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра является не прямое обращение к человеку, а отвечать дети могут во втором или третьем лице, в инфинитиве, а также использовать цитаты из мультфильмов, песен, сказок, рекламы, речи взрослых, которые понимают только родители и близкое окружение ребёнка.

К. Гилберт говорит о том, что основным коммуникативным расстройством у данной группы детей является неумение понять функцию языка как передачу информации от человека к человеку. Ребёнок может

понимать отдельные слова из сообщения собеседника, а в целом смысл – нет. Отчасти поэтому дети не отвечают на вопрос, а повторяют его, цитируют мультфильмы или близких людей [8].

Дети с расстройствами аутистического спектра проходят стадию диалогической речи, как это бывает в онтогенезе, но останавливаются на ней. Стадия монолога для многих детей малодоступна. При этом, информация понятна лишь тем людям, кто хорошо знает ребёнка и владеет темой интересов.

Невербальная коммуникация у детей данной группы так же затруднена, нарушено развитие жестикуляции, мимики, интонационной стороны речи, это отмечают В.М. Башина и Н.В. Симашкова. Зачастую детям трудно контролировать громкость голоса, речь можно описать как монотонную, механическую.

Некоторые дети имеют сложности с тем, чтобы дать развёрнутый ответ на вопрос. Особенно это затрудняет процесс обучения в школе. Некоторые же могут отвечать развёрнуто, но при этом они скорее цитируют учебник и не понимают суть [31].

Многим детям общение с окружающими вовсе не интересно, они могут увлекаться какими-либо предметами, «застревать» на них, бесцельно играть ими или просто наблюдать, как что-то льётся, крутится, светится. [15].

Таким образом, формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра значительно отличается от их формирования у сверстников с нормальным развитием. У некоторых детей коммуникация застревает на уровне раннего или дошкольного возраста, у других – не развивается совсем. Стоит отметить, что есть дети, которые не проявляют интереса к общению совсем, они предпочитают сенсорные раздражители (игрушки, музыкальные инструменты и т.д.), другие же наоборот хотят общаться со сверстниками, но не знают, как правильно это делать, чтобы с ними захотели поиграть. То есть коммуникативные навыки данной группы детей формируются не в полном

объёме, искажённо, что обуславливает необходимость коррекционной работы по их формированию.

### 1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с расстройствами аутистического спектра

За последние десятилетия взгляд на проблему расстройств аутистического спектра значительно поменялся. Однако, до сих пор исследователи в этой области не нашли точную причину возникновения расстройств. Существует множество теорий. При этом, учёные сходятся во мнении, что причина может быть в неврологическом статусе ребёнка.

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра аутизм и другие аутистические расстройства входят в группу «Общих психологических расстройств» и включают:

- Детский аутизм (F 84.0) – аномальное или нарушенное развитие, проявляющееся в возрасте до 3 лет, при этом сфера социального общения ограничена;
- Атипичный аутизм (F 84.1) – проявляется после 3-х лет, отличается отсутствием хотя бы одного из трех диагностических критериев. Возникает у детей с умственной отсталостью или тяжелыми расстройствами речи;
- Синдром Ретта (F 84.2) – является наследственным заболеванием, которое проявляется исключительно у девочек. После полутора лет происходит распад речевых, двигательных навыков. Свойственны стереотипные, однообразные движения рук, мутизм, резкая смена настроения от смеха до импульсивного поведения;

- Другие дезинтегративные расстройства детского возраста (F 84.3) – прогрессирующее заболевание, для которого характерны нарушения речи, интеллектуальных, социальных и коммуникативных способностей;
- Гиперактивные расстройства, сочетающиеся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F 84.4);
- Синдром Аспергера (F 84.5) – форма аутизма, при которой интеллект сохранен, но социальное взаимодействие ограничено. Характерны повторяющиеся и стереотипные особенности поведения.

По мнению многих исследователей, расстройства аутистического спектра рассматриваются не только как нарушения общения, поведения, но как нарушение развития, затрагивающее все стороны психики ребёнка [31]. Рассмотрим особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста подробнее.

Говоря об ощущении младших школьников с расстройствами аутистического спектра, исследователи приходят к мнению, что характерной особенностью будет гиперселективность, то есть снижение порога дискомфорта, непереносимость ребёнком раздражителей, интенсивность которых приемлема для нормально развивающихся детей». О.С. Никольская и другие считают, что это может повлиять на общий эмоциональный фон ребёнка, например, препятствовать взаимодействию, провоцировать эмоциональный срыв и т.д. Так же дети могут быть брезгливы и пугливы, а это может быть «причиной возбуждения и реакций негативизма» [32].

К. Гилберт и Т. Питерс указывают на «фрагментарность восприятия, неравномерность реакции на качественные характеристики сенсорных сигналов: например, повышенная чувствительность к цвету при относительном безразличии к форме и размеру и пр.». У многих детей с расстройствами аутистического спектра преобладает зрительное восприятие, им понятнее и проще визуальные подкрепления слов и действий [8].

Область представлений так же характеризуется фрагментарностью. Они отрывочны и не очень понятны. Ребёнку сложно рассказать о себе и об

окружающем. Например, сложно даётся описание своей комнаты или дороги от дома до школы. При этом в более сложных вопросах ребёнок может разбираться лучше [32].

Внимание младших школьников с аутизмом трудно концентрируется и неустойчиво. Дети могут быть медлительны, выполнять задания намного позже, чем сверстники, могут играть во время урока, вставать и ходить по классу [32]. У большинства детей отсутствует разделённое внимание, то есть направленность внимания на один объект совместно с другим человеком. У некоторых не сформированы навыки совместного внимания, то есть ребёнок не смотрит на человека, не концентрирует взгляд, ему тяжело. Всё это существенно затрудняет процесс обучения [24].

О.С. Никольская в своих работах пишет о сенсбилизации внимания в отношении малейших признаков появления объекта их страха. Ребёнок закичивается на предмете, он захвачен впечатлением, так происходит феномен «зачарованности». Переключить его внимание очень сложно. Ребёнок не отвлечётся, пока не пресытится [33].

К. С. Лебединская, О. С. Никольская отмечают, что у детей с расстройствами аутистического спектра уровень памяти высоко развит, однако она избирательна и доминирует механическая, а логическая отстаёт [22]. Так, по мнению О.С. Никольской, дети могут «сверхточно запоминать написание слов («абсолютная грамотность»), номера и схемы маршрутов транспорта» [31] И.И. Мамайчук утверждает, что дети запоминают значимые события и вещи, которые подвержены сильной эмоциональной окраске. По словам О.С. Никольской, «...учебный материал дети стремятся «схватить» целиком куском, как его организует учитель, воспроизводят они его так, как усвоили, и с трудом переносят в другую ситуацию», то есть не могут распределять информацию, запоминают конкретно так, как её предоставили [31].

Л.М. Беткер назвал мышление детей с расстройствами аутистического спектра конкретным, «регистрирующим». Говоря об интеллекте, автор

считает, нарушение умственного развития связано со сложностями переработки информации и фрагментарностью восприятия. Это отличается от интеллектуальных нарушений при умственной отсталости [40].

Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская пришли к выводу, что нарушения речи у детей с расстройствами аутистического спектра как в импрессивной речи, так в экспрессивной. Ребенку может быть сложно выстраивать речевое высказывание, говорить простые односложные фразы. Для этого необходимо проводить коррекционную работу. Так же авторы отмечают, что детям сложно даётся диалоговая речь. Так, ребёнок может говорить, но не слушать собеседника, не вникать в его ответ. Исследователи утверждают, речевые трудности приводят к проблемам коммуникации: «Они не осознают, что другие люди не понимают их. Говоря о пассивной речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра, стоит отметить, что им сложно понимать длинные сложные инструкции, пояснения [32].

Л.Г. Нуриева, как и другие исследователи, отмечает, что детей этой группы характерно нарушение начальной стадии речевой коммуникации – инициатива. У ребёнка может быть эхолалия или просто хорошая имитация речи, он может цитировать мультфильмы, но задать вопрос, предложить игру, пересказать или составить рассказ-описание затрудняется. Объясняется это тем, что восприятие у детей с расстройствами аутистического спектра целостное. Они могут не запоминать детали и смысл [34].

У младших школьников с расстройствами аутистического спектра О.С. Никольская выделяет следующие речевые нарушения:

- «мутизм;
- эхолалии, часто отставленные, т.е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время;
- большое количество слов-штампов и фраз-штампов;
- отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге;

- позднее появление в речи местоимений (особенно я) и их неправильное употребление (речь о себе во втором и третьем лице);
- недоразвитие коммуникативной функции речи» [33].

В.М. Башина и Н.В. Симашкова говорят об особенностях интонационной стороны речи: часто детям трудно контролировать громкость голоса, речь может быть монотонной. Авторы выделили группы нарушений речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра, выделяя причину:

- нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания «Я» в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- речевые нарушения кататонической природы (вербигерации, эхолалии, эгоцентрическая, затухающая, внутренняя речь, мутизм, скандированное, растянутое или ускоренное звукопроизношение, паралингвистические нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- речевые феномены вследствие психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня [4].

О.Ю. Сульженко отмечает, у данной категории детей могут быть нарушения речи, присущие другим детям: нарушения произносительной стороны речи, бедность словаря, нарушения лексико-грамматического строя речи и другие, что значительно затрудняют формирование коммуникативных навыков [44].

По словам Л.М. Беткер, у младших школьников с расстройствами аутистического спектра наблюдается активный негативизм, когда ребенок отказывается выполнять какие-то действия со взрослым, что является сложным моментом при обучении таких детей. При этом ребенок может кричать, сопротивляться физически, стимулировать себя, проявлять агрессию в отношении себя и других [40].



Очень подробно описывает поведение школьников с расстройствами аутистического спектра О.С. Никольская: «Возможны неадекватные реакции – оживление и смех, или испуг и плач, или стереотипное двигательное и речевое возбуждение, стремление, не слушая других, постоянно говорить на какую-то особую тему». Зачастую дети не слышат учителя, отвлекаются, проявляют негативизм или отказ от выполнения заданий. Ребёнок может вести себя дома хорошо, а на уроках или индивидуальных занятиях показывать нежелательное поведение. Этому может способствовать смена обстановки, общество других людей [32]. Как пишет Д.Г. Кулина, дети с расстройствами аутистического спектра могут демонстрировать полевое поведение в связи с низкой концентрацией внимания [15].

У младших школьников с расстройствами аутистического спектра часто встречаются стереотипы в действиях. Наиболее распространены моторные стереотипии: взмахивание руками, удары пальцев, раскачивания, вращения головой, хлопки руками. Дети могут ходить на носочках и «замирать» всем телом при возбудимости или стимуляциях. Такие формы поведения могут перейти в насильственные повреждения себе, например, удары по лицу, кусания запястий, удары рукой по подбородку, выдавливания глаз и т.д. Если у ребёнка снижена болевая чувствительность, поведение может стать хроническим.

Стереотипы могут быть вербальными. Ребёнок может постоянно задавать один и тот же вопрос или произносить слова или фразы в определённых ситуациях.

Для многих детей этой группы характерны стереотипии в поведении. У ребёнка может быть определённый распорядок дня, который нельзя нарушить, или он может делать несколько кругов в своей комнате, а потом одеваться, писать одной и той же ручкой, раскладывать в определённом порядке свой завтрак, который повторяется изо дня в день [8].

У младших школьников с расстройствами аутистического спектра могут быть хорошо развиты академические навыки, а социально-бытовые

могут быть недостаточно сформированы. Ребёнок может не ходить самостоятельно в туалет, готовиться к уроку, выкладывая необходимые вещи из портфеля, ему тяжело ориентироваться без взрослого [4].

Кроме выше перечисленных особенностей при расстройствах аутистического спектра встречаются: гиперактивность, гипо- и гиперчувствительность слуха (в таких случаях некоторые дети носят противозумные наушники), гипо- и гиперчувствительность при прикосновении, особые привычки в питании (могут есть только красные продукты или только мучное), перемены настроения [32].

Над особенностями развития могут посмеиваться сверстники, что может привести к негативному восприятию класса или школы и в целом к плохому эмоциональному фону.

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерно нарушение эмоционально-волевой сферы. Им сложно понимать отношения между людьми и их чувства, сопереживать и т.д. Сложно рассказать какие-то моменты из жизни, даже об интересных и эмоциональных событиях. «Внутренний эмоциональный опыт не разработан, отдельные впечатления не упорядочены... трудно отделить друг от друга события прошлого, настоящего, планы на будущее». Отчасти поэтому трудно установить с ребёнком эмоциональный контакт [32].

Таким образом, расстройства аутистического спектра как стойкое нарушение развития затрагивает все стороны психического развития, что влияет на эмоциональную сферу ребёнка, его поведение, коммуникацию. Следовательно, эти особенности затрудняют процесс обучения, а также социализацию в целом. Поэтому для полноценного участия ребёнка с расстройством аутистического спектра в социальном мире необходима индивидуальная коррекционная помощь педагогов, а также комплексный подход.

#### 1.4. Роль индивидуальных логопедических занятий по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

В предыдущих параграфах мы рассмотрели особенности развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра и пришли к выводу, что детям данной группы необходима индивидуальная коррекционная помощь, в частности логопедическая коррекция. В связи с этим, рассмотрим индивидуальные логопедические занятия с точки зрения формирования коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра, учитывая особенности их психического развития и поведения.

С точки зрения многих авторов (Е.А. Борисовой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др.), индивидуальные логопедические занятия – это форма коррекционного обучения, способствующая постепенному развитию всех компонентов речи.

По мнению Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, индивидуальные логопедические занятия будут эффективны только при чёткой организации и знании особенностей речи и личности ребёнка. Также необходимо учитывать специфические проявления дефекта и, в связи с этим, определять оптимальные сроки для их преодоления или предупреждения и последовательность коррекционной работы [50].

При подготовке и проведении занятий логопед выполняет следующее:

- формулирует цели и определяет этапы занятия;
- включает в занятие игры и игровые приёмы;
- учитывает структуру дефекта, возрастные и индивидуальные особенности;
- учитывает зону ближайшего развития ребёнка и др.

Е.А. Борисова утверждает, что учитель-логопед должен кратко и чётко формулировать инструкции на занятии, использовать разнообразный наглядный материал, создавать положительный эмоциональный фон. Большое внимание необходимо уделять обогащению словаря, развитию навыков словоизменения и словообразования, формированию грамматического строя речи. С помощью сюрпризных, игровых моментов, интересных заданий и упражнений в ходе занятия проигрываются интересные сюжеты, что влияет на положительный эмоциональный фон ребёнка [5].

На подгрупповых занятиях логопед ставит и решает следующие задачи:

- развитие психологических процессов, так как они тесно связаны с речью);
- развитие понимания речи;
- накопление и активизация словарного запаса;
- формирование фразовой речи;
- развитие дыхания, артикуляционной моторики, голоса;
- развитие общей моторики, координации движений, двигательного воображения (использование подвижных игр и динамических пауз с речевым сопровождением);
- развитие мелкой моторики рук;
- развитие коммуникативных навыков.

На индивидуальных занятиях задачи следующие:

- повторение фрагментов подгруппового занятия, вызвавших затруднения у ребенка;
- коррекция звукопроизношения;
- автоматизация спонтанно появляющихся в речи ребенка звуков;
- работа по формированию слоговой структуры слов.

Мы рассмотрели общие задачи, которые могут быть характерны для работы с детьми с речевыми нарушениями. Но на индивидуальных занятиях

логопед решает также специфические задачи: логопедический массаж при стертой форме дизартрии; вызывание первых форм слов при алалии и др. [47]

То есть традиционно задачу по формированию коммуникативных навыков учитель-логопед решает на подгрупповых занятиях. Однако, многие авторы, говоря о коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра выносят эту задачу на индивидуальные занятия по причине особенностей развития психических процессов и поведения.

Индивидуальные логопедические занятия с детьми с расстройствами аутистического спектра имеют свою организацию, направленность и структуру.

Занятия должны проводиться в определенном месте в отведенное для этого время. Эта пространственно-временное разделение поможет ребёнку понять учебный стереотип. Он поймёт, что в этом кабинете есть стол, за которым нужно заниматься, будет разделять игру и занятие, где можно развлекаться и играть, а где нужно учиться.

На логопедические занятия зачисляются дети с разными уровнями недоразвития речи. Сложно найти детей с похожей структурой дефекта, поэтому на каждого ребёнка должна разрабатываться индивидуальная программа логопедической работы. О.Ю. Сульженко говорит о комплексном подходе к диагностике и коррекции нарушений у ребёнка с расстройством аутистического спектра. Программа должна согласовываться с психиатром, психологом, дефектологом, учителем. Коррекционная работа должна проводиться также в тесной связи со всеми специалистами. Таким образом, соблюдаются принципы комплексности и системности, что будет эффективнее для обучения ребёнка [44].

Многим неговорящим детям рассматриваемой группы доступно понимание речи, произнесение слов, фраз, в таком случае работа ведётся по растормаживанию речи и по закреплению появившихся фраз. Так, логопед работает в следующих направлениях:

1) провоцирование произвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого, чтобы в дальнейшем было произвольное подражание;

2) провоцирование ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции;

3) повторение за ребёнком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции.

Здесь требуется комплексный подход, чтобы и в игре, и на занятиях, и в течение дня, родители и педагоги подхватывали его вокализации, повторяли их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией [30].

Для говорящих детей с расстройствами аутистического спектра О.Ю. Сульженко предлагает следующие разделы логопедической работы:

- Коррекция произносительной стороны речи;
- Развитие фонематического восприятия и фонематических представлений;
- Расширение и активизация словарного запаса;
- Формирование и развитие грамматического строя речи;
- Развитие связной речи;
- Развитие коммуникативных навыков.

Последний раздел автор считает приоритетным не только в логопедической коррекции, но и во всей коррекционной работе с такими детьми. Но эта задача стоит последней, так как по мнению О.Ю. Сульженко, именно предыдущие разделы помогут в формировании коммуникативных навыков [44].

Л.Г. Нуриева выделила предварительные этапы логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрим их.

Первичный контакт. После установления с ребёнком формального контакта, когда он поймёт, что с педагогом безопасно, можно приступать к формированию взаимодействия. На этом этапе важно найти средства,

которые привлекают внимание ребёнка (вестибулярные, тактильные, сенсорные), в дальнейшем можно использовать их как поощрение.

Первичные учебные навыки. У ребёнка может возникнуть негативная реакция на занятия, задания за столом, поэтому можно начать занятие с того места, где он чувствует себя комфортно, например, на ковре. На стол можно положить предмет, который ему нравится. Вероятность того, что ребёнок пойдёт за этим предметом и сядет за стол, высока. Постепенно негативная реакция пройдёт, ребёнок станет заниматься за столом.

На этом этапе необходимо научить ребёнка смотреть в глаза, то есть сформировать навык совместного внимания, который станет опорой в формировании коммуникативных навыков. Можно сосредотачивать взгляд ребёнка на понравившийся предмет, и постепенно переводить взгляд на глаза.

Работа над указательным жестом и жестами «Да», «Нет». Автор считает эти навыки базовыми. Они позволяют облегчить общение с ребёнком.

Обучение чтению. О.Ю. Сульженко считает, что обучение чтению должно быть в трёх направлениях:

- аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение;
- послоговое чтение;
- глобальное чтение.

Они должны чередоваться, так как каждый из этих типов чтения задействует различные языковые механизмы ребенка.

Кроме этого, Л.Г. Нуриева предлагает использовать на занятиях тренинг с использованием запахов, развивать артикуляторный праксис, формировать грамматический строй речи, работать над расширением фразы. Рассмотрим эти задачи с точки зрения формирования коммуникативных навыков.

Тренинг с использованием запахов может помочь ребёнку уйти от оральных аутостимуляций, дифференцировать ротовой и носовой выдохи,

отучить есть несъедобные вещества. Таким образом, снизится нежелательное поведение, органы артикуляции подготовятся к произвольному произнесению звуков речи.

Параллельно с тренингом проводится работа по развитию артикуляторного праксиса. Ребёнок учится произносить слова, подражать родителям, педагогам. В дальнейшем занятия развивается внутренняя речь ребенка.

Для успешного формирования навыков коммуникации необходимо развитие внешне неоречевленной деятельности ребенка в сочетании с речевой деятельностью взрослых в процессе их общения с ребенком. Так как у многих детей деятельность представлена однообразными манипуляциями, а в речи присутствуют эхолалии, слова-штампы, необходимо проводить работу над расширением фраз.

Далее, для обеспечения речевой практики и расширения средств общения создаются ситуации для диалогов и побуждения к монологической речи. У ребёнка пробуждают интерес к окружающему, в ситуативном общении активно вырабатывают речевое поведение, например, беседуют о фильме и др. Для формирования монологической речи очень важен переход инициативы речевого общения от взрослого к ребёнку.

О.Ю. Сульженко считает, что для того, чтобы «включить» ребёнка в реальность для осознания им происходящего необходимо вносить эмоциональный смысл в его жизнь, в то, что он делает и чувствует. Это также способствует формированию коммуникативных навыков. Это достигается посредством эмоционально-смысловых комментариев, которыми взрослый сопровождает ребёнка весь день. Такое комментирование может стать опорой формирования эмоциональных откликов ребёнка.

Также для формирования коммуникативных навыков, по мнению автора, будут эффективны опорные картинки, опорные слова, схемы. Для эффективности логопедической коррекции можно использовать словесные игры.



А.В. Хаустов выделил 4 организационные формы коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков (переход от одной формы к другой осуществляется поэтапно):

1) Индивидуальная. Каждый навык формируется в индивидуальной форме на занятиях ведущего специалиста (в данном случае – логопеда).

2) Индивидуальная. Навык закрепляется в паре с другими специалистами, родителями на занятиях и в повседневной жизни.

3) Подгрупповая (2 ребенка и специалист). Навык закрепляется в малой группе. Дети не взаимодействуют между собой, а работают параллельно. Дети используют коммуникативный навык в присутствии другого ребенка.

4) Подгрупповая. Навык закрепляется при взаимодействии детей непосредственно друг с другом. Логопед выступает в роли организатора и координатора коммуникации.

Таким образом, в связи с особенностями психического развития, эмоционально-волевой сферы и поведения, мы считаем, что формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра будет эффективным при проведении индивидуальных логопедических занятий, которые будут отвечать задачам формирования коммуникативных навыков.

## Выводы по первой главе

Мы рассмотрели ключевые понятия нашего исследования: «расстройства аутистического спектра», «коммуникация», «коммуникативные навыки». В определении понятия «расстройства аутистического спектра» мы опираемся на руководство DSM-5, придерживаемся мнения отечественных авторов (О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг и др.), считаем их равным устаревшему понятию аутизм.

Изучив литературу по вопросам исследования, мы выявили особенности психического развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Доказали, что они непосредственно влияют на разностороннее развитие такого ребёнка, и особенно явно и с последствиями проявляются в сферах коммуникации, поведения, социализации. Мы определили, что формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра проходит иначе, нежели у их сверстников с нормальным развитием, искажённо, не в полном объёме.

Вследствие выявленных особенностей развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра мы считаем необходимым проводить коррекционную работу, осуществляя индивидуальный и комплексный подходы в обучении.

## Глава II. Разработка индивидуальной программы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра

### 2.1. Анализ результатов изучения сформированности коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра

Изучив психолого-педагогическую литературу по вопросам исследования, мы описали особенности коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Доказали, что нарушения формирования навыков коммуникации влияет на его обучение и социализацию в целом. Поэтому для оценки сформированности навыков мы провели обследование по опроснику «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» А.В. Хаустова из учебно-методического пособия «Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра» [55]. В нём представлены опросник, критерии оценивания и программа формирования коммуникативных навыков, описаны методы, приёмы и условия их формирования (таблица 1).

Таблица 1  
Оценка коммуникативных навыков  
у детей с расстройствами аутистического спектра

Умение/навык	Баллы (начало года)	Баллы (конец года)	Комментарии
Формирование умений выражать просьбы/требования			
Просит повторить понравившееся действие			
Просит один из предметов в ситуации выбора			
Просит поесть/попить			
Требует предметы/игрушки			
Требует выполнения любимой деятельности			

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

(«сердитый», «сердится»)			
Сообщает о боли («Больно», «болит»)			
Сообщает об усталости («Устал»)			
Выражает удовольствие/недовольство («нравится/не нравится»)			
Сумма баллов			
Формирование социального поведения			
Просит повторить социальную игру			
Просит поиграть вместе			
Выражает вежливость			
Умеет поделиться чем-либо с другим человеком			
Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)			
Оказывает помощь, когда попросят			
Умеет утешить другого человека			
Сумма баллов			
Формирование диалоговых навыков			
Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени			
Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы			
Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы			
Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником			
Умеет поддержать диалог, организованный собеседником			
Умеет поддержать диалог на определенную тему			
Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях			
Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)			
Сумма баллов			
Общая сумма баллов			

В качестве оценки сформированности коммуникативных навыков А. В. Хаустов предлагает использовать балльную систему. Критерии оценки каждого навыка следующие:

«0» - навык не сформирован. Балл ставится в случае, если ребёнок никогда не использует этот навык.

«1» - навык сформирован частично. Ребёнок использует навык частично, то есть с подсказкой, или иногда, с определёнными людьми, в определённых условиях.

«2» - навык сформирован. Ребёнок использует этот навык всегда в различных ситуациях и с разными людьми.

В качестве целей обучения, автор предлагает выбирать навыки, которые сформированы частично, либо не сформированы совсем. Сначала обучают более простым навыкам, соответствующим уровню развития ребенка.

Условно автор разделяет навыки на три группы в зависимости от уровня сложности: низкий, средний, высокий.

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

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

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

Опираясь на опросник А.В. Хаустова, мы обследовали уровень сформированности коммуникативных навыков у младшего школьника с

расстройством аутистического спектра, учащегося в МБДОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска».

Цель: практическое исследование сформированности коммуникативных навыков младшего школьника с расстройством аутистического спектра.

Этапы исследования:

- 1) изучение заключения ПМПК ребёнка (таблица 2);
- 2) подбор диагностической методики;
- 3) проведение исследования;
- 4) анализ результатов исследования.

В ходе изучения данных ребёнка мы составили таблицу.

Таблица 2

Диагноз обследуемого ребёнка

№ п/п	Имя ребенка	Заключение ПМПК
1.	Максим Т.	Сложный дефект (НОДА, РАС). Парциальное недоразвитие ВПФ смешанного типа. Системное недоразвитие речи у ребёнка с РАС. Дизартрия

Остановимся на результатах исследования (приложение 1).

Обследование блока коммуникативных навыков «Навыки просьбы и требования» показало самый высокий уровень их сформированности. Самый низкий показатель сформированности коммуникативных навыков у ребёнка в блоках «Навыки социального поведения» и «Диалоговые навыки». В средних значениях находятся остальные блоки. Опишем их подробнее.

Навыки просьбы у Максима сформированы недостаточно. Он может попросить повторить понравившееся действие (сказать: «Ещё» или «Я хочу ещё»), но чаще всего требуется подсказка взрослого, так как мальчик может проявить нежелательное поведение. А если предложить ему выбрать предметы или действия, мальчик сделает выбор. То есть проще сделать выбор, когда взрослый предлагает что-либо, чем самостоятельно проявить инициативу.

Навыки просьбы в социально-бытовых ситуациях у Максима сформированы. Мальчик может попросить поесть, попить, сходить в туалет, посетить магазин и т.д. Однако, попросить любимые игрушки ему сложнее, ребёнок тяжело контролирует себя, когда хочет быстрее поиграть с ними. Если Максим знает, что вещь, которую он хочет взять – чужая, может забрать её без разрешения владельца и не вернуть. А может попытаться поменять на свою и настаивать, что она принадлежит ему. Если говорить о деятельности, которая нравится Максиму, он может попросить её, делает это чётко и понятно, например, может сказать учителю: «Можно я пойду поиграю?», но иногда требуются подсказки взрослого, потому что Максим может не спросить разрешение у учителя и убежать в неизвестном направлении. При этом, мальчик может попросить о помощи, но иногда также требуются подсказки, потому что он может подойти, дать предмет, с которым ему нужна помощь, но ничего не сказать.

Максим откликается на своё имя и начинает слушать человека, если он хорошо знаком мальчику и имеет доверие. На зов по имени малознакомого человека, например, учителя другого класса Максим не реагирует, не обращает внимание, даже если подойти к нему и позвать по имени несколько раз. На приветствия людей отвечает, если предварительно позвать его по имени, сосредоточить его взгляд на себе. На личные вопросы отвечать затрудняется, путается или придумывает то, чего на самом деле нет.

Мальчик часто выражает отказ от предложенного предмета или деятельности, не социально приемлемым способом – может начать кричать или убежать, но согласие выражает спокойно, чётко, понятно.

По нашим наблюдениям, в ответ на неожиданное событие Максим даёт комментарии. Это может быть цитата из мультфильма («Вот это да!») или вопрос («Ой, а где батарейки?»). Ему не доставляет труда называть предметы, различных персонажей из книг и мультфильмов, знакомых людей по имени, он многое знает и называет. А определить принадлежность собственных вещей Максиму сложно. Скорее, он знает, что вещь ему не



принадлежит, но если она ему понравилась, мальчик любым способом пытается забрать её и доказать, что она принадлежит ему.

Максим описывает местонахождение предметов, людей, но путается, ему сложно выстраивать предложение. При этом, мальчик хорошо и полным ответом описывает свойства предметов. А комментирование своих или чужих действий, описывание прошедших и будущих событий мальчику даётся с трудом. Если дать шаблон, Максим расскажет, опишет события по нему, но перенести опыт на другие ситуации не может. Если отвечает без шаблона, самостоятельно, начинает выдумывать, говорить так, как хочет, а не так, как есть на самом деле. Если совсем не знает, что сказать, просто молчит, как чаще всего происходит.

Максим привлекает внимание другого человека, но обычно он не зовёт по имени, а просто говорит о каких-то фактах, например: «У вас красная пластмассовая бутылка» или «Эта игра из Фикспрайса». Мальчик интересуется заводными игрушками, поэтому часто задаёт вопросы на эту тему (предметного характера): «Что это?», «А где батарейки?». Общие вопросы, требующие ответа «да-нет», вопросы временного, ситуативного характера задаёт только при полной вербальной подсказке – модели вопроса.

Максим выражает радость, грусть, страх, боль с помощью невербального средства коммуникации (мимики лица) и звуков, но не сообщает о своих эмоциях, только если задавать конкретные уточняющие вопросы, подвести к ответу. Усталость или злость выражает, но не сообщает и демонстрирует нежелательное поведение – начинает петь песни, если устаёт и отвлекается, «скатывается» под парту со стула. Если злится, пинает предметы вокруг, кричит, громко хлопает дверью, отказывается от дальнейших действий, которые предлагает взрослый. Максим всегда замечает чужие эмоции, может проговорить, что делает ребёнок («Он плачет» и т.д.), но не знает, как его утешить.

Максим делится чем-либо с другими, но ему нужно напомнить, что его вещь забирают не на всегда, что человек поиграет и отдаст. Мальчик сильно

привязан к игрушкам, поэтому к взаимодействию со сверстниками проявляет слабый интерес. От социальной игры всегда отказывается, но потом может включиться в игру. Сам инициативу не проявляет, не просит поиграть вместе, любит находиться наедине, играть со своими игрушками. В свободной деятельности мальчику трудно организовать себя, он делает то, что ему ближе и проще: играет в игрушки (заводные и светящиеся), бегает по коридору, убегает от учителя. Одноклассников игнорирует, от игры отказывается. Но мальчик всегда готов помочь. Только оказать помощь может, если попросят и дадут чёткие последовательные инструкции, как это сделать.

Максим умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы, но чаще всего не проявляет к этому интерес. Может позвать человека по имени, задать интересующий вопрос, но далее разговор не поддерживает, не соблюдает правила разговора (не смотрит на собеседника, не дожидается ответа, не соблюдает дистанцию, может подойти очень близко, может совсем уйти). Во время диалога забывает мысль, переходит на другую тему или резко заканчивает разговор.

Согласно результатам исследования, самые низкие показатели сформированности коммуникативных навыков у Максима в блоках «Навыки социальной ответной реакции», «Навыки выражения эмоций, сообщения о них», «Навыки социального поведения», «Навыки диалога» (таблица 3).

Таблица 3

Оценка сформированности коммуникативных навыков по результатам входной диагностики

	Оценка, балл	Максимальный балл	Процентное соотношение
Навыки просьбы	9	12	75
Навыки социальной ответной реакции	5	10	50
Навыки называния и комментирования	12	20	60
Навыки привлечения внимания	8	14	57

Навыки выражения эмоций, сообщения о них	4	14	27
Навыки социального поведения	4	14	27
Навыки диалога	5	16	31

На основании полученных данных входной диагностики в балльной системе исчисления мы перевели значения в баллах в проценты и построили гистограмму, которая наглядно отражает сформированность коммуникативных навыков у испытуемого.



Рис. 1. Сформированность коммуникативных навыков у Максима

Опираясь на критерии оценки результатов опросника А.В. Хаустова, мы выделили блоки навыков, которые необходимо формировать у ребёнка, и определили уровень сформированности коммуникативных навыков исследуемого как низкий, так как у ребёнка недостаточно сформированы базовые навыки (реакция на имя, привлечение внимания окружающих людей, приветствие, умение задавать вопросы и отвечать на них и др.). В соответствии с этим, мы считаем целесообразным составить индивидуальную коррекционную программу, которая будет отвечать задачам формирования коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра. Основной формой коррекционной

работы будут индивидуальные логопедические занятия, однако, мы будем сотрудничать с педагогами Максима и его родителями, проводить консультации, давать рекомендации, таким образом, осуществляя комплексный подход к формированию и закреплению навыков.

## 2.2. Разработка индивидуальной программы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях и результаты её реализации

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, дети с расстройствами аутистического спектра имеют особые образовательные потребности, в том числе в формировании коммуникативного поведения. Коррекционная работа осуществляется специалистами на индивидуальных или подгрупповых занятиях и включает основные задачи: повышение мотивации к взаимодействию с одноклассниками и взрослыми, формирование коммуникативных навыков и невербальных средств общения и их использование [39].

На основании требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, результатов входной диагностики и методики А.В. Хаустова «Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» мы разработали индивидуальную программу формирования коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра.

## Программа формирования коммуникативных навыков

### Пояснительная записка

Формирование коммуникативных навыков является приоритетным направлением коррекционной работы для Максима. Индивидуальная программа, состоящая из 4-х блоков, создана отвечать задачам формирования коммуникативных навыков у ребёнка младшего школьного возраста. В содержании блоков программы представлены задачи по формированию навыков социальной ответной реакции, навыков и умений выражения эмоций и сообщения о них, навыков социального поведения, диалоговых навыков. Описаны реализация программы и результаты исследования.

Основной целью программы являлось формирование коммуникативных навыков младшего школьника, что давало возможность ребёнку постепенно включаться в образовательный процесс, осваивать социальные нормы и правила и находить общий язык со сверстниками.

Основной формой обучения являлись индивидуальные логопедические занятия. Помимо этого, для формирования и закрепления навыков у Максима мы сотрудничали с учителем начального класса, в котором обучается ребёнок, с учителем-дефектологом, педагогом-психологом, другими педагогами и родителями. Сотрудничество осуществлялось в форме консультаций и рекомендаций.

Программа рассчитана на проведение коррекционной работы в течение одного учебного года.

Содержание программы по формированию коммуникативных навыков

Блок 1. Формирование навыков социальной ответной реакции

Задачи:

- Формировать интерес к общению с взрослым.
- Учить откликаться на своё имя.
- Учить отвечать на приветствия знакомых и малознакомых людей.
- Учить выражать отказ от предложенной деятельности социально приемлемым способом (словесно).

- Учить отвечать на личные вопросы.

Дидактические игры и упражнения: «Пальчиковый театр», «Покупатель-продавец», «Привет, как тебя зовут?», «Хочу – не хочу», «Кто твой друг?», «Давай поговорим о...», «Расскажи о себе», «Назови членов своей семьи», «Где же наш Максим?», «Кто в Теремочке живёт?», «Рыбалка», «Лото».

## Блок 2. Формирование умений выражать эмоции и сообщать о них

### Задачи:

- Учить различать эмоции.
- Учить выражать базовые эмоции (радость, грусть, страх, гнев) с помощью невербальных средств общения (мимики и жестов) и социально приемлемым способом: словесно или с помощью приёмов успокаивания (потопать, посчитать до 10, глубоко дышать и др.).

- Учить сообщать о переживаемых эмоциях социально приемлемым способом: словесно или с помощью приёмов успокаивания (потопать, посчитать до 10, глубоко дышать и др.).

- Учить распознавать чувство боли.

- Учить сообщать о боли социально приемлемым способом: словесно или жестами.

- Учить сообщать об усталости социально приемлемым способом (словесно).

- Учить выражать удовольствие/недовольство социально приемлемым способом: словесно или жестами.

Дидактические игры и упражнения: «Зеркало», «Эмоции», «Смайлики», «Покажи эмоцию», «Отгадай эмоцию», «Что я чувствую?», «Где у девочки болит?», «Нравится – не нравится», «Крокодил», «Я – актёр», социальные истории: «Если у меня болит», «Если я злюсь», «Можно – нельзя», «Если я устал».

## Блок 3. Формирование навыков социального поведения

### Задачи:

- Учить просьбе повторить социальную игру («Ещё», «Хочу ещё», «Хочу играть» и др.)

- Учить просьбе поиграть вместе («Давайте поиграем», «Я хочу быть ведущим», «Я хочу поиграть», «Поиграйте со мной» и др.).

- Учить делиться чем-либо с другим человеком.

- Учить оказывать помощь, когда просят об этом.

Дидактические игры и упражнения: «Щекотка», «Игры с сенсорной трубой», «Пинарт», «Массажёр», «Дую мыльные пузыри», «Мемори», «Рыбалка», «Лото», «Магазин», «Догонялки», «Фанты».

#### Блок 4. Формирование диалоговых навыков

##### Задачи:

- Учить соблюдать правила разговора (смотреть на собеседника, соблюдать дистанцию, слушать).

- Учить инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени.

- Учить инициировать диалог, используя стандартные фразы («Здравствуйте, как дела?», «Как тебя/Вас зовут?» и др.).

- Учить завершать диалог, используя стандартные фразы («До свидания», «Мне пора», «Спасибо», «До встречи» и др.).

- Учить поддерживать диалог, делясь информацией с человеком.

- Учить поддерживать диалог, организованный собеседником.

- Учить поддерживать диалог на определённую тему.

- Учить поддерживать диалог в различных ситуациях.

Дидактические игры и упражнения: «Правила разговора», «Пальчиковый театр», «Давайте поговорим про...», «Фанты», «Четвёрки», «Камень – ножницы – бумага», «Угадай, что?», «Я – змея», «Последовательности», «Расскажи про...», «Я – продавец», «Готовим завтрак», «Моя семья», «Мой день».

#### Описание работы по реализации программы по формированию коммуникативных навыков у Максима

#### Блок 1. Формирование навыков социальной ответной реакции

Так как Максим редко проявлял интерес к общению с взрослыми и сверстниками, а также в целом не взаимодействовал с ними, мы постепенно предлагали интересующие его игрушки, а затем игры с взрослыми, чтобы ребёнку было веселее с нами, а не с игрушками. Максиму очень понравились игры «Пальчиковый театр», «Покупатель-продавец», «Мемори» и «Лото». Отклик на имя мы старались формировать в режимных моментах на занятиях и в сюжетно-ролевых играх, которые перечислены выше. В этих же ситуациях мы формировали навык приветствия. Учились различать с кем здороваться и обращаться на «Вы», с кем – на «ты». Мы выбрали игры для того, чтобы Максим мог составить 1-2 предложения, отвечая на личные вопросы. Такими играми выступили «Кто твой друг?», «Давай поговорим о...», «Расскажи о себе», «Назови членов своей семьи». К ним мы выбрали фотографии из жизни Максима и картинки, что являлось визуальной поддержкой и помогало мальчику составлять предложения. После проигрывания ситуаций и упражнений Максим стал ориентироваться на визуальные подсказки, в нашей помощи он не нуждался. Ориентируясь на них, мальчик рассказывал о своей семье, любимых игрушках и занятиях.

## Блок 2. Формирование умений выражать эмоции и сообщать о них

В начале занятий мы учили различать Максима собственные эмоции по мимике, жестам и звукам в игре «Зеркало», затем смотрели видеозаписи с эмоциями людей, рассматривали фотографии, угадывали эмоции по мимике и жестам, определяли эмоции только звуку, слушая аудиозаписи. Затем мы учились выражать эмоции с помощью невербальных средств общения в играх «Зеркало», «Покажи эмоцию», «Крокодил». Мы учили Максима сообщать о переживаемых им эмоциях и выражать их социально приемлемым способом. Например, если мальчик злился, мы сообщали ему об этом: «Максим, ты сейчас злишься», предлагали ему социальную историю «Если я злюсь», предоставляли варианты, что можно сделать в этом случае (сказать об этом, потопать, сжать кулаки, попрыгать, порвать бумагу). После сделанного мы хвалили ребёнка, так как он не пинал парту и другие



предметы, не кричал, не пытался толкнуть. С помощью социальных историй мальчик постепенно узнавал то, что делать можно, а что – нельзя. Затем социальные истории мы свели к минимуму, чтобы мальчик был более самостоятельным. Иногда достаточно было одной подсказки: «Что ты чувствуешь?». Максим говорил о том, что его беспокоит и пытался сам успокоиться. Уметь распознавать боль и усталость мы также учились в режимных моментах и во время выполнения упражнений. Мы подавали свой пример, если что-то болело, сообщали об этом, Максим интересовался что болит и где. Мы объясняли, рассказывали о характере боли и говорили, что нужно обратиться к взрослому или медсестре в школе. Мы обращали внимание ребёнка на те моменты, когда он уставал. Спрашивали об этом, если он соглашался, уточняли что можно сделать, чтобы избавиться от чувства усталости, мальчик предлагал варианты, и мы вместе решали, что из этого можно сделать. Например, он мог выбрать отдых и походить по кабинету, или выбрать массажёр и сделать себе массаж. Очень важным для ребёнка являлся момент одобрения, когда мы хвалили его за то, что он рассказывал о том, что чувствует и спокойно разбирал эту ситуацию, а не начинал петь на занятии или вставать из-за парты и прыгать. Максиму также тяжело давалось сказать о том, что ему нравится, а что – нет. Он мог просто лечь на стол и ничего не делать. Мы учили ребёнка говорить о своих желаниях и о том, что ему не нравится, что он не хочет делать. Давали ему устную подсказку, что нужно сказать о своих чувствах. Давали альтернативу: предлагали его любимые игры и то, что он делать не любит. Например, мы предлагали конструктор (Максим любит конструировать) и песок (песок мальчик не любит), а Максим говорил, с чем он хочет поиграть, с чем – нет. Затем мы учили его договариваться, что не от всей деятельности можно отказаться, предлагали сделать то, что он не очень хочет, а затем то, что ему нравится. В этом нам помогала визуальная схема «сначала – потом» или инструкция «сначала – потом».

### Блок 3. Формирование навыков социального поведения

Мы выяснили, какие игры Максиму нравились больше всего, после этого создавали коммуникативные ситуации с ними. Сначала мы давали подсказку, что нужно сказать, затем он запомнил и инициировал сам. Например, мы запускали мыльные пузыри, говорили: «Ещё», а затем ждали реакцию Максима. Если он молчал, мы давали подсказку: «Ещё», он повторял, мы дули пузыри. Затем Максим сам стал просить повторить выдувание пузырей. Точно так же мы действовали, когда учили мальчика поиграть с нами. Например, мы начинали играть в магазин, Максиму становилось это интересно, и он спрашивал нас: «Можно поиграть с вами?», сначала с нашей подсказкой, потом самостоятельно. Далее мы разнообразили репертуар просьб. Во время игр мы включали элементы задачи учить делиться, сначала мы давали модель такого поведения ребёнку, предлагали ему игрушки, говорили, что можем поделиться. Потом спрашивали ребёнка, не хочет ли он поделиться своей игрушкой. Сначала Максим не хотел отдавать свою игрушку, поэтому мы объяснили правила того, как можно делиться. Мы сказали, что человеку можно дать игрушку при условии, что он будет аккуратен и вернёт её, когда поиграет. Так, за время игр Максим стал доверять, и делился игрушками не только с нами, но и с одноклассниками. На занятиях в режимные моменты мы просили мальчика о помощи, например, «Максим, помоги убрать игры в шкаф», «Максим, помоги открыть дверь» и т.д. Мы подбирали игры, где может понадобиться помощь ребёнка, например, во время игры в «Фанты» мы говорили: «Максим, помоги спеть песню, и мальчик пел песню с нами.

#### Блок 4. Формирование диалоговых навыков

В виде социальной истории Максиму предоставлялись правила разговора. Они же служили напоминанием во время игр и режимных моментов. Благодаря этому мальчик стал соблюдать смотреть на собеседника, слушать его до конца, соблюдать дистанцию, не уходить и не убежать, а находиться рядом. Для того, чтобы учить инициировать диалог, мы использовали сюжетно-ролевые игры, которые нравятся Максиму

(«Пальчиковый театр», «Четвёрки»). Мы сделали для него визуальную поддержку в виде карточки, где есть пример, как составлять диалог. Благодаря этому Максим мог выбирать персонажа, начинать разговор с другим, проигрывать сюжет. Для того, что учить поддерживать диалог и завершать его мы использовали такую же карточку визуальной поддержки. Мы создавали коммуникативные ситуации, когда Максиму нужно было что-то узнать, спросить, уточнить. Мы использовали сюжетно-ролевые и настольные игры на разную тематику, чтобы мальчик мог вести диалог на любую тему. Очень важно в обучении Максима создавать ситуации успеха. Поэтому мы всегда сначала предоставляли образец в виде карточек визуальной поддержки и нашего комментирования, затем мальчик научился ориентироваться на визуальные подсказки или на наши вербальные. Диалоговые навыки были сформированы частично, в большинстве случаев, мальчику требуется помощь взрослого или визуальная поддержка.

Индивидуальные логопедические занятия проводились 2 раза в неделю по 20 минут. Кроме этого, мы осуществляли комплексный подход к формированию коммуникативных навыков у ребёнка. Родителям и педагогам мы давали рекомендации и предоставляли список игр, которые способствовали формированию и закреплению коммуникативных навыков у Максима в различных ситуациях. Элементы игр и упражнений использовали специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог) на своих занятиях. Учитель Максима также следовал задачам формирования коммуникативных навыков на уроках и в свободной деятельности ребёнка. Кроме того, Максим в школе остаётся на группе продлённого дня, его воспитатель тоже включал в режимные моменты рекомендованные нами игры и создавал коммуникативные ситуации, когда Максиму необходимо что-то спросить, узнать и т.д. График коррекционных занятий с ребёнком, включающих элементы блоков формирования коммуникативных навыков из индивидуальной программы, предложенной нами, представлен в таблице 4.

## График коррекционных занятий с Максимом

День недели	Время	Коррекционные занятия
Понедельник	12.10 – 12.30	Индивидуальное занятие с учителем-логопедом
Вторник	10.30 – 10.50	Индивидуальное занятие с учителем-дефектологом
	14.00 – 14.30	Подгрупповое занятие с педагогом-психологом
Среда	11.20 – 11.40	Индивидуальное занятие с учителем-логопедом
Четверг	12.10 – 12.30	Индивидуальное занятие с учителем-дефектологом
Пятница	11.20 – 11.40	Индивидуальное занятие с педагогом-психологом

Результаты проведённой коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у Максима

Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра проходила в течение одного учебного года. В конце учебного года мы провели контрольную диагностику сформированности навыков у ребёнка. Ознакомимся с результатами обследования.

Сначала Максим проявлял нежелательное поведение на занятиях, часто отказывался что-либо делать, узнавал нас лучше, проверял, как мы будем реагировать на его поведение. После нескольких занятий он стал проявлять интерес к занятиям, в частности к нам и играм с нами. Он начал реагировать на своё имя и здороваться в ответ. А затем сам подходил во время перемены и здоровался. На занятиях Максим перестал отказываться от деятельности и ничего не делать, игнорировать инструкции, он стал более спокойно и чётко говорить, что он не хочет и почему, однако помощь взрослого всё ещё требуется. А после мы начали договариваться с мальчиком, что бывает так, что всё равно нужно выполнить то или иное задание (приложение 2).

У Максима сформировались навыки учебного поведения, поэтому мальчик стал усидчивее, внимательнее и приветливее. Он отвечал на вопросы личного характера, например, если спросить про семью, мог сказать, что у него есть маленькая сестра Маша, с которой они играют, но требовалась

помощь взрослого в виде наводящих вопросов. На вопрос о любимых игрушках Максим рассказывал о своих любимых (механических) и показывал, как их нужно запускать, но тоже с помощью взрослого.

Максим начал выражать эмоции с помощью невербальных средств общения (мимики и жестов), говорить о них, однако, в большинстве случаев мальчику нужна была помощь: визуальная поддержка или устное напоминание. Например, Максиму следовало напоминать, как вести себя, когда злишься, что не нужно кричать и пинать стулья, можно потопать ногами и т.д. Если у мальчика что-то болело, иногда он говорил об этом взрослому, но чаще всего требовалась подсказка. Если уставал на уроках или занятиях, сообщал учителю, но не всегда. Он начинал напевать любимую песню, отвлекаться. Но если педагог указывал ему на поведение, Максим говорил, что устал и просил отдых.

Максим стал вступать в контакт с нами, просить поиграть вместе, но последнее делал с подсказкой. Мальчик подходил, иногда улыбался, прыгал от радости, ждал, когда его позовут в игру, просто стоял рядом. После напоминания, что можно попросить разрешение поиграть вместе, озвучивал его и вступал в игру. Он стал больше контактировать со сверстниками, делиться с ними игрушками, когда те спрашивали. А если они хотели взять его игрушки без разрешения, Максим не давал, говорил: «Нет, это мои». Кроме того, что он стал делиться игрушками, мальчик стал приходить на помощь в разных ситуациях, когда его об этом просили. В ответ на благодарность говорил: «Пожалуйста» и скромно улыбался. А если ему не говорили: «Спасибо», требовал, чтобы это сделали: «Скажите: «спасибо», после чего довольно улыбался.

Навыки диалога изначально мальчику давались не просто. Он погружался в мир механических игрушек, где всё было по его плану, со взрослыми и сверстниками контактировать ему было сложнее. Они более непредсказуемы. Однако, после нескольких занятий Максим сам стал спрашивать поиграть вместе, стал обращаться по имени, прежде чем что-то

спросить. Он стал более открытым, поддерживал диалог, соблюдал правила (с подсказкой), не уходил от разговора, дожидался конца, но не заканчивал диалог самостоятельно. Тут нужна была помощь собеседника. Максим просто замолчал, а в ответ на «До свидания», мог попрощаться. В знакомой ситуации и на знакомую тему мальчик мог поддержать разговор, в других – нет, только с помощью собеседника.

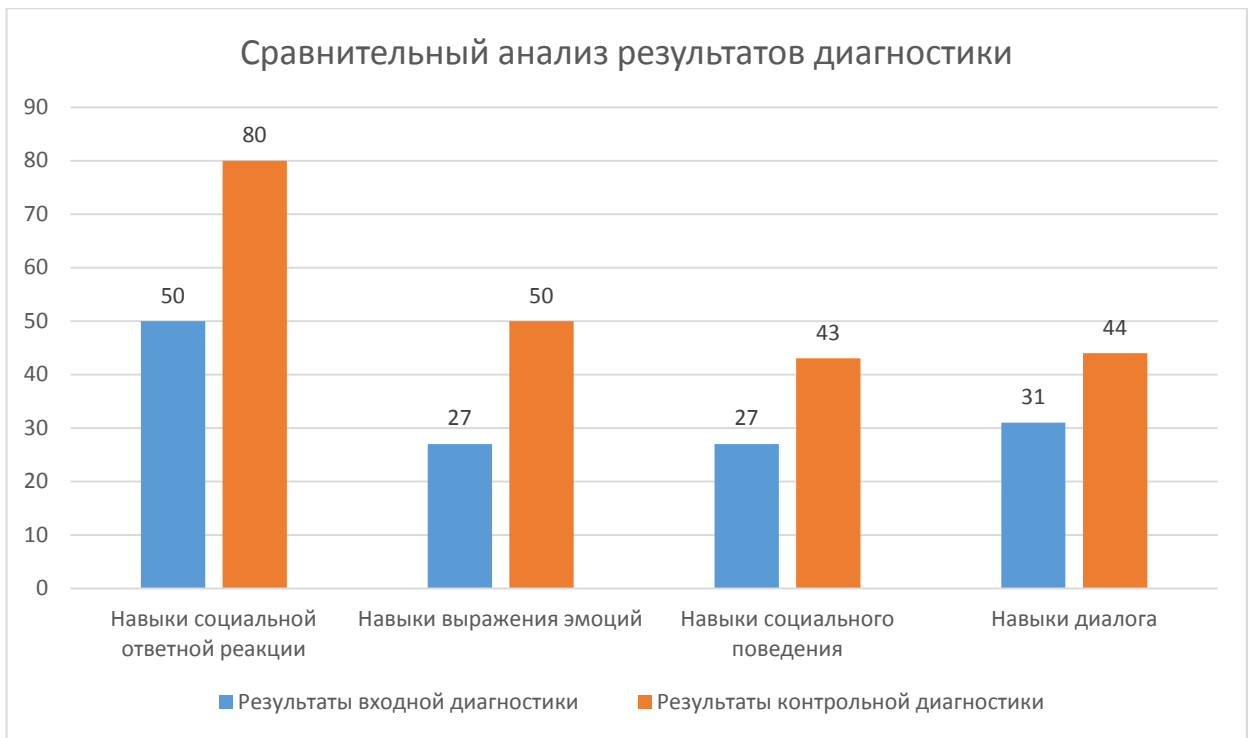
По данным контрольного эксперимента мы построили таблицу, где отражены показатели уровня сформированности каждого блока навыков (таблица 5).

Таблица 5

Оценка сформированности коммуникативных навыков по результатам контрольной диагностики

	Оценка, балл	Максимальный балл	Процентное соотношение
Навыки социальной ответной реакции	8	10	80%
Навыки выражения эмоций, сообщения о них	7	14	50%
Навыки социального поведения	6	14	43%
Навыки диалога	7	16	44%

На основании данных входной и контрольной диагностик мы построили диаграмму, которая наглядно представляет результаты коррекционной работы, и сравнили их. После проведения коррекционной работы показатели сформированности навыков социальной ответной реакции увеличились на 30%, навыков выражения эмоций – на 23%, навыков социального поведения – на 16%, навыков диалога – на 13% (рис. 2).



**Рис.2. Сравнительный анализ результатов диагностики**

Таким образом, сравнительный анализ входной и контрольной диагностики показал, что коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков младшего школьника с расстройством аутистического спектра в рамках индивидуальной программы показала результаты, и мы считаем их эффективными. По нашему мнению, кроме индивидуальных логопедических занятий, этому во многом способствовало комплексное сопровождение в формировании и закреплении коммуникативных навыков у Максима всеми специалистами и родителями.

## Выводы по второй главе

Мы изучили литературу по вопросам оценки и формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, подобрали методику А.В. Хаустова для исследования сформированности коммуникативных навыков у данной категории детей, провели обследование младшего школьника и, опираясь на критерии оценки результатов, выделенных А.В. Хаустовым, определили уровень сформированности коммуникативных навыков исследуемого как низкий.

На основании выше изложенного мы разработали индивидуальную коррекционную программу по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра, где основной формой работы выступили индивидуальные логопедические занятия. Кроме этого, мы осуществляли комплексный подход к обучению и развитию ребёнка.

Мы практически доказали эффективность разработанной и реализованной индивидуальной программ коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Сравнительный анализ входной и контрольной диагностик показал, что при проведении коррекционной работы в рамках программы наблюдается рост показателей сформированности коммуникативных навыков у исследуемого.



## Заключение

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически доказать возможность разработки и эффективной реализации индивидуальной программы коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях. В ходе решения первой задачи нами был проведён анализ психолого-педагогической и специальной литературы по вопросам исследования с целью определения ключевых понятий. Мы рассмотрели понятие «расстройства аутистического спектра» в рамках исторического аспекта и с точек зрения зарубежных и отечественных авторов. Определили его как спектр состояний, которые характеризуются особенностями коммуникации, социального взаимодействия, поведения и проявляются у каждого индивидуально. В нашем исследовании мы опирались на руководство DSM-5 и придерживались мнения западных и отечественных авторов (О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг и др.).

Мы обратились к источникам литературы для определения других опорных понятий исследования: «коммуникация», «общение», «коммуникативные навыки», «социализация». Определили связь между этими понятиями. Выяснили, что для полноценного функционирования в обществе человеку необходимо овладеть коммуникативными навыками. Однако, формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, а также в целом процесс коммуникации протекает иначе, нежели у их сверстников с нормальным развитием. Дети редко задают вопросы и могут не отвечать на вопросы других, говорят о себе в третьем лице, не реагируют на имя, не обращаются напрямую к человеку. Им свойственны эхолалии при ответе на вопрос и цитаты из мультфильмов. Могут вести диалог, но трудно осваивают

монологическую речь. Из невербальных средств общения нарушены жестикация, мимика и интонационная сторона речи. Многие дети вовсе не проявляют интереса к общению, их мотивируют сенсорные игрушки или стимуляции.

Выявив особенности психического развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра, мы доказали, что они непосредственно влияют на формирование коммуникативных навыков, а также в целом на коммуникацию, обучение, развитие и, как следствие, социализацию. Тем самым мы обосновали необходимость коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра на логопедических занятиях в рамках индивидуальной программы.

Для решения второй задачи мы изучили состояние сформированности коммуникативных навыков младшего школьника с расстройством аутистического спектра по методике А.В. Хаустова «Оценка сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» и проанализировали результаты.

Согласно результатам исследования, обследуемый испытывает затруднения в большей степени в следующих блоках:

- навыки социальной ответной реакции;
- навыки выражения эмоций, сообщения о них;
- навыки социального поведения;
- навыки диалога.

Опираясь на критерии оценки результатов опросника А.В. Хаустова, мы выделили блоки навыков, которые необходимо формировать у ребёнка, и определили уровень сформированности коммуникативных навыков исследуемого как низкий, так как у ребёнка недостаточно сформированы базовые навыки (реакция на имя, привлечение внимания окружающих людей, приветствие, умение задавать вопросы и отвечать на них и др.).

На основании результатов обследования мы разработали индивидуальную программу коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях. Структуру программы составили пояснительная записка, содержание, описание работы по реализации программы, результаты проведённой коррекционной работы. В содержании блоков программы представлены задачи, а также дидактические игры и упражнения по формированию навыков социальной ответной реакции, навыков и умений выражения эмоций и сообщения о них, навыков социального поведения, диалоговых навыков.

Основной формой обучения являлись индивидуальные логопедические занятия. Помимо этого, для формирования и закрепления навыков у Максима мы сотрудничали с учителем начального класса, в котором обучается ребёнок, с учителем-дефектологом, педагогом-психологом, другими педагогами и родителями. Сотрудничество осуществлялось в форме консультаций, а также рекомендаций, обсуждения и постановки задач и их реализации. Программа рассчитана на проведение коррекционной работы в течение одного учебного года.

Для решения третьей задачи мы провели контрольную диагностику сформированности коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра. Сравнительный анализ входной и контрольной диагностик выявил тенденцию увеличения числа показателей сформированности коммуникативных навыков: показатели навыков социальной ответной реакции увеличились на 30%, навыков выражения эмоций – на 23%, навыков социального поведения – на 16%, навыков диалога – на 13%. Таким образом, анализ результатов коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков в рамках индивидуальной программы показал рост показателей сформированности навыков, что даёт возможность утверждать, что разработанная программа является эффективной.

Таким образом, мы достигли цели исследования и решили поставленные задачи в рамках исследования и можем говорить об эффективности разработанной и реализованной нами индивидуальной программы коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у младшего школьника с расстройством аутистического спектра на логопедических занятиях. Программа будет полезна специалистам, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с расстройствами аутистического спектра, студентам факультетов коррекционного образования.

## Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология : учеб. пособ. [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2016. – С. 120–145.
2. Башина, В. М. Аутизм в детстве [Текст] / М.: Медицина. – 1999. – 236 с.
3. Башина, В.М. Ранний детский аутизм [Текст] / Исцеление: Альманах. – М., 1993.
4. Башина, В.М., Симашкова, Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с синдромом детского аутизма [Текст] // Исцеление: Альманах. М., 1993. Вып. 1. С. 154—160.
5. Борисова, Е.А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками. Методическое пособие [Текст]. — М.: ТЦ Сфера, 2008. – 64 с.
6. Бузарова, Е.А., Четыз, Т.Н. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2007. №3. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-harakteristika-detey-starshego-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 12.05.2019).
7. Всемирная организация здравоохранения. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 25.04.2019).
8. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие : книга для педагогов-дефектологов [Текст] / Пер. с англ. О.В. Деряевой ; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 144 с. — (Коррекционная педагогика).

9. Гойхман, О.Я., Надеина, Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] : ИНФРА-М. – Москва, 2008.
10. Гришанова, И.А. Теоретическое обоснование модели формирования коммуникативной успешности младших школьников / И.А. Гришанова [Текст] // Вестник УдмГУ. – 2012. – Вып. 2.
11. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К.П. Зайцева [Текст] // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 2. – С. 65–69.
12. Кибанов, А.Я. Этика деловых отношений [Текст] / А. Я. Кибанов [и др.]. – М. : Дрофа, 2013. – 365 с.
13. Ковалева, А.И. Социализация // Знание. Понимание. Умение. 2004. №1. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya> (дата обращения: 19.05.2019).
14. Краева, А.А., Привалова, С.Е. Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Педагогическое образование в России. – 2017. – №8. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-detey-starshego-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.05.2019).
15. Кулина, Д.Г., Яковлева, Н.В. Родительское отношение к детям с расстройствами аутистического спектра [Текст] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2017. – №1. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskoe-otnoshe> (дата обращения: 22.05.2019).
16. Лебединская, К.С., Никольская, О.С. Клинико-психологическая классификация / детский аутизм: хрестоматия [Текст] / Сост. Л.М. Шипицына. — СПб.: Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997 . – 254 с.

17. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.В. Лебединский. – 3-е изд., стер. – 2006.
18. Лайшева, О.А., Ранний детский аутизм. Пути реабилитации [Электронный ресурс] / Лайшева О.А., Житловский В.Е., Корочкин А.В., Лобачева М.В. - М. : Спорт, 2017. - 108 с. - ISBN 978-5-906839-99-2 - URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785906839992.html> (дата обращения: 25.04.2019).
19. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под редакцией Рузской А.Г. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.
20. Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / Проблемы общей возрастной и педагогической психологии [Текст] // Под редакцией Давыдова В.В. – М., 1978.
21. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
22. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
23. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
24. Лич, Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС [Текст]. – М. : Оперант, 2015 – 176 с. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2007. – 288 с.
25. Маллаев, Д.Ф. Синдром раннего детского аутизма: медико-психологические и социально-педагогические аспекты [Текст] // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2007. – №1.

26. Мальтинская, Н.А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №511. [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm> (дата обращения: 25.04.2019).
27. Международная классификация болезней десятого пересмотра [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.ilsnet.ru/mkb\\_tree.htm](https://www.ilsnet.ru/mkb_tree.htm) (дата обращения: 25.03.2019).
28. Мнухин, С.С, Зеленецкая, А.Е., Исаев, Д.И. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей [Текст] // Журнал невропатологии и психиатрии. 1967. – № 10.
29. Морозов, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозов. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
30. Никольская, О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг; под ред. А.Г. Яковлева. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
31. Никольская, О.С., Веденина, М.Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом [Текст] / Альманах №18 «Детский аутизм: пути понимания и помощи» ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» Российской академии образования. – Москва, 2014.
32. 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. - М. : Теревинф, 2005. – 224 с.
33. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О. С. Никольская [Текст] // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8–18.
34. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей : методич. разработ. [Текст] / Л.Г. Нуриева. – 7-е изд. – М : Теревинф, 2013. – 137 с. (Особый ребенок).



35. Партингтон, Д. Успех в спектре. Формирование навыков у детей с РАС [Текст] / Джеймс Партингтон, Скотт Партингтон; пер с англ. А. Жесткова, Е. Жесткова, М. Сударикова, С. Анисимова. - Walnut Creek: Behavior Analysts, 2017. – 391 с.

36. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошкол. Образоват. Учреждений [Текст] / Е.Г. Юдина, Г.Б. Степанова, Е.Н. Денисова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 144 с.

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

38. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». [Электронный ресурс]. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/13278> (дата обращения: 12.05.2019).

39. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. – URL: [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf) (дата обращения: 13.05.2019).

40. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций [Текст] / сост. Л. М. Беткер. – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2013.– 82 с.

41. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. [Текст] М., Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 96 с.

42. Рудик, О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод. пособие] [Текст] / О.С. Рудик. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с.
43. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» - март - апрель 2010 года [Текст] / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. — М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.
44. Сульженко, О. Ю. Формирование речевой коммуникации у детей с аутизмом / О. Ю. Сульженко [Текст] // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 1.
45. Сухарева, Г.Е. Шизоидные психопатии в детском возрасте. В кн.: Вопросы педологии и детской психоневрологии, выпуск 2. [Текст] – М., 1925. – С. 157–187.
46. Тищенко, В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации // КПЖ. 2008. №2. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyye-umeniya-k-voprosu-klassifikatsii> (дата обращения: 19.05.2019).
47. Фадеева, Ю.А., Пичугина, Г.А. Логопедические занятия в младшей группе для детей с речевым недоразвитием: Конспекты [Текст]. — М.: Книголюб, 2006. – 144 с.
48. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б.Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 165 с.
49. Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В. Нарушения речи у детей [Текст] : Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
50. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст]. – М., 1991. - 44 с.

51. Хаустов, А.В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – №3. – С. 18–24.
52. Хаустов, А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – №1. – С. 1–13.
53. Хаустов, А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст]: учебно-методическое пособие / А. В. Хаустов; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 35 с.
54. Хаустов, А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями [Текст] / А. В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – М.: РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 208–235.
55. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
56. Чиркина, Г. В. Основные этапы нормального речевого развития ребенка [Текст] / Г. В. Чиркина // Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
57. Шипицина, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
58. Эффективные практики и технологии оказания комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим : методическое пособие [Текст] / Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016. – 116 с.

59. Якупов, П.В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры [Текст] / Вестник университета № 10, 2016.

60. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th ed. Arlington [Текст] : American Psychiatric Association, 2013.

## Приложения

### Приложение 1

#### Оценка коммуникативных навыков у Максима по результатам входной диагностики

Умение/навык	Баллы (начало года)	Баллы (конец года)	Комментарии
<b>Формирование умений выразить просьбы/требования</b>			
Просит повторить понравившееся действие	1		Может просто ждать, стоять рядом, уходить, возвращаться, но не спрашивать.
Просит один из предметов в ситуации выбора	2		
Просит поесть/попить	2		
Требует предметы/игрушки	2		
Требует выполнения любимой деятельности	1		Нужна подсказка (модель просьбы)
Просит о помощи	1		Нужна подсказка (модель просьбы)
<b>Сумма баллов</b>	9/12		
<b>Формирование социальной ответной реакции</b>			
Откликается на свое имя	1		Только на зов близких людей, но тоже не всегда. Нужно подсказка.
Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности	1		Через нежелательное поведение (хнычет, убегает, пинает предметы, хлопает дверью)
Отвечает на приветствия других людей	1		Только на приветствие близких людей, но тоже не всегда. Нужна подсказка, что нужно поздороваться
Выражает согласие	2		
Отвечает на личные вопросы	0		Даже с подсказкой тяжело формулирует мысль, иногда не понимает вопрос, не переспрашивает, просто молчит
<b>Сумма баллов</b>	5/10		
<b>Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события</b>			
Дает комментарии в ответ на неожиданное событие	1		Редко, по настроению. Скорее называет факт, а не комментирует

Умеет называть различные предметы	2		
Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов	2		
Определяет принадлежность собственных вещей (мой)	0		Может обманывать, присваивать чужую вещь, говоря, что принадлежит ему. Тяжело возвращает вещь обратно
Умеет называть знакомых людей по имени	2		
Комментирует действия, сообщение информацию о действиях	1		Редко, чаще не комментируя, а называя факт
Описывает местонахождение предметов, людей	1		Нужна подсказка
Описывает свойства предметов	2		
Описывает прошедшие события	0		Не может вспомнить, не понимает, что требуется
Описывает будущие события	1		Редко, искаженно
<b>Сумма баллов</b>	12/20		
<b>Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы</b>			
Умеет привлекать внимание другого человека	1		Нужна подсказка
Задаёт вопросы о предмете («Что ___?»)»	2		
Задаёт вопросы о другом человеке («Кто ___?»)»	1		Очень редко задаёт, не интересуется в основном
Задаёт вопросы о действиях («Что делает ___?»)»	1		Очень редко задаёт, не интересуется в основном
Задаёт общие вопросы, требующие ответа да/нет	1		Чаще всего только с подсказкой
Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где ___?»)»	1		Если тема действительно очень интересна, что бывает крайне редко
Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»)»	1		Только с помощью взрослого (с наводящими вопросами)
<b>Сумма баллов</b>	8/14		
<b>Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них</b>			
Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)»	0		Различает, может выразить (улыбаться, смеяться), но не сообщает. Если спросить, молчит и делает серьёзный вид
Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)»	1		Выражает, но сообщает только с подсказкой и наводящими вопросами
Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)»	1		Выражает, но сообщает только с подсказкой и наводящими вопросами
Выражает гнев, сообщает о гневе	0		Выражает, чаще через

(«сердитый», «сердится»)			нежелательное поведение. Не сообщает, даже если спросить
Сообщает о боли («Больно», болит)	1		Иногда сам сообщает, иногда не сообщает, но наводящие вопросы может ответить
Сообщает об усталости («Устал»)	0		Нужна подсказка, иначе начинает проявлять нежелательное поведение
Выражает удовольствие/недовольство («нравится/не нравится»)	1		Отвечает на наводящие вопросы, самостоятельно редко говорит о чувствах
<b>Сумма баллов</b>	4/14		
<b>Формирование социального поведения</b>			
Просит повторить социальную игру	1		С подсказкой взрослого
Просит поиграть вместе	0		Не интересуется играми со сверстниками или взрослыми, больше увлекается механическими заводными игрушками
Выражает вежливость	1		Знает вежливые слова, но заходит в кабинет без стука и не здоровается. Берёт вещи без разрешения
Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	0		Не делится, боится, что заберут или сломают игрушку. Не знает, когда отдадут
Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	1		С мамой проявляет, со сверстниками и педагогами нет.
Оказывает помощь, когда попросят	1		Игнорирует, не откликается. Может помочь, но нужна направляющая помощь
Умеет утешить другого человека	0		Не утешает, уходит от этого человека. А может подойти и констатировать факт, сказать: «Плачет», например. Но никак не утешает и не спрашивает, что случилось
	4/14		
<b>Формирование диалоговых навыков</b>			
Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	1		Если знает имя, но обычно не обращается, так как нет интереса
Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	1		Знает фразы, но так как нет интереса к разговору, не инициирует

Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	1		Если есть подсказка - модель
Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником	1		Только с конкретными людьми при их наводящих вопросах
Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	0		Хочет уйти, не дожидается вопроса
Умеет поддержать диалог на определенную тему	1		Если направлять, подсказывать
Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях	0		Только с конкретным человеком, который знает подход к ребёнку
Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	0		Не соблюдает правила совсем. Уходит, не дослушав до конца, не смотрит на собеседника, может уйти далеко, может убежать, может говорить о чем-то своём или петь песни
<b>Сумма баллов</b>	5/16		



Оценка коммуникативных навыков у Максима по результатам контрольной диагностики

Умение/навык	Баллы (начало года)	Баллы (конец года)	Комментарии
<b>Формирование умений выражать просьбы/требования</b>			
Просит повторить понравившееся действие			
Просит один из предметов в ситуации выбора			
Просит поесть/попить			
Требует предметы/игрушки			
Требует выполнения любимой деятельности			
Просит о помощи			
<b>Сумма баллов</b>			
<b>Формирование социальной ответной реакции</b>			
Откликается на свое имя		2	
Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности		2	
Отвечает на приветствия других людей		1	На приветствие незнакомых людей не отвечает, на приветствие хорошо знакомых тоже может не отвечать, нужно подсказать ему поздороваться в ответ
Выражает согласие		2	
Отвечает на личные вопросы		1	На личные вопросы отвечает с визуальной поддержкой или с вербальной помощью взрослого
<b>Сумма баллов</b>		8/10	
<b>Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события</b>			
Дает комментарии в ответ на неожиданное событие			
Умеет называть различные предметы			
Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов			
Определяет принадлежность собственных вещей (мой)			
Умеет называть знакомых людей по имени			
Комментирует действия, сообщение информацию о действиях			

Описывает местонахождение предметов, людей			
Описывает свойства предметов			
Описывает прошедшие события			
Описывает будущие события			
<b>Сумма баллов</b>			
<b>Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы</b>			
Умеет привлекать внимание другого человека			
Задаёт вопросы о предмете («Что ___?»)			
Задаёт вопросы о другом человеке («Кто ___?»)			
Задаёт вопросы о действиях («Что делает ___?»)			
Задаёт общие вопросы, требующие ответа да/нет			
Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где ___?»)			
Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»)			
<b>Сумма баллов</b>			
<b>Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них</b>			
Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)		0	Выражает радость редко (смеётся, улыбается), не сообщает и на наводящие вопросы не отвечает
Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)		1	Выражает грусть и сообщает о ней, но с наводящими вопросами («Ты рад?», «Тебе весело?»)
Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)		1	Выражает страх, может сообщить о нём, но только после наводящего вопроса: «Тебе страшно?»
Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)		1	Выражает чаще через нежелательное поведение, но если задать наводящие вопросы, подсказать, Максим ответит, попросит то, благодаря чему может успокоиться
Сообщает о боли («Больно», «болит»)		1	О боли сообщает с подсказкой
Сообщает об усталости («Устал»)		1	Об усталости может сообщить сам, но чаще с подсказкой взрослого
Выражает удовольствие/недовольство («нравится/не нравится»)		2	

<b>Сумма баллов</b>		7/14	
<b>Формирование социального поведения</b>			
Просит повторить социальную игру		1	Нуждается в подсказке визуальной или вербальной
Просит поиграть вместе		1	Нуждается в подсказке визуальной или вербальной
Выражает вежливость		1	Нуждается в подсказке визуальной или вербальной
Умеет поделиться чем-либо с другим человеком		1	Роме иногда необходимо напоминать, что делиться игрушками – это хорошо, что ребенок поиграет и отдаст
Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)		1	Редко, не очень любит обниматься
Оказывает помощь, когда попросят		1	Оказывает помощь, но нужно направлять Максима
Умеет утешить другого человека		0	Может просто комментировать, но не утешает
<b>Сумма баллов</b>		6/14	
<b>Формирование диалоговых навыков<sup>1</sup></b>			
Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени		1	Иногда требуется подсказка
Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы		1	Иногда требуется подсказка
Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы		2	
Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником		1	Начинает разговор, но не продолжает его
Умеет поддержать диалог, организованный собеседником		0	Если Максиму не интересна тема, продолжать её не будет. Редко поддерживает разговор, чаще всего уходит или играет в игрушки и не слушает
Умеет поддержать диалог на определенную тему		1	Если тема не интересна, продолжать не будет, может уйти
Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях		0	Больше интересуется игрушками, максимально избегает диалогов с людьми, особенно в разных ситуациях
Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)		1	Стал соблюдать правила, но нуждается в подсказке
<b>Сумма баллов</b>		7/16	