



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

**Использование технологий АВА - терапии по формированию  
вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством  
аутистического спектра в процессе психолого-педагогического  
сопровождения**

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

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

78,09 % авторского текста  
Работа реком. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«да» 11 2020 г. кр. 13

зав. кафедрой СПиПМ

к.пед.н, доцент

Дружинина Л.А.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы: ЗФ-306/188-2-1  
Антипина Яна Аркадьевна

Научный руководитель:

к.пед.н, доцент

Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск

2020

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС .....	11
1.1 Возрастно-психологические особенности формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста .....	11
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с РАС.....	23
1.3 Своеобразие проявлений вербального поведения детей дошкольного возраста с РАС.....	31
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	36
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	38
2.1 Методики изучения вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС.....	38
2.2 Проявление своеобразия вербального поведения детей дошкольного возраста с РАС.....	41
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....	45
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ АВА- ТЕРАПИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ .....	47
3.1 Теоретическое обоснование модели использования технологий АВА- терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения ...	47
3.2 Анализ эффективности реализации модели использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей	

дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения .....	55
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3 .....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	77

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На этапе современности, инноваций и интеграций их в развитие инклюзивного образования остро встает вопрос о социализации, обучении и включении в полноценную жизнь детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС). Проанализировав конституционные нормы, законы и приказы, мы можем утверждать, что диагноз, поставленный ребенку еще в раннем возрасте, не может являться препятствием для полноценной реализации им права на образование и дальнейшее самоопределение. Это в полной мере относится и к таким детям, которым поставлен диагноз «аутизм».

По экспертным данным ООН, к началу XXI века аутизмом в мире страдает более 10 миллионов человек. Каждый год количество таких детей увеличивалось на 11-17% и сегодня аутизмом страдает каждый сотый житель нашей планеты. Как показывает статистика аутизма в мире на 2016 год, больных стало в 10 раз больше, чем было десять лет назад, а по прогнозам ученых в 2020 году этим расстройством будет страдать каждый 30-й родившийся. Поэтому актуальность вопроса о том, как обеспечить полноценную поддержку и сопровождение данной категории детей и их семьям растет [15, с.25].

Трудности, связанные с коррекцией дезадаптивного поведения у детей с РАС, зачастую связаны с непониманием причин проблемного поведения. Попытки справиться с проблемным поведением привычными, традиционными способами не приносят результата. В последние годы отечественные специалисты все чаще обращаются к методам функционального анализа поведения (АВА-терапии) для коррекции проблемного поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Владение активной речью, пониманием речи взрослого и сверстников, так называемым речевым или «вербальным поведением»,

рассматриваются как базисные характеристики личности дошкольника, как важнейшие предпосылки благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфических детских видов деятельности — коллективных игр, творчества, социальных нормативов. Для улучшения навыков коммуникации и вербального поведения предлагается использовать технологии АВА-терапии или «Прикладного анализа поведения» (Applied Behavior Analysis), основывающиеся на изучении принципов и законов поведения.

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

Психологи отечественной школы (Андреева Г.М., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н., Ломов В.Ф.) выдвигают теорию о том, что общение это, в первую очередь деятельность. Лисина М.И. объясняет термин «общение» как психологическую категорию и считает, что термин «общение» и «вербальное поведение» схожи. Лисина М.И. вкладывает в термин «общение» «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [43, с.134]. Течнер С. утверждал, что для вербального поведения требуются два взаимодействующих человека - говорящий и слушающий, имеющий каждый свое вербальное поведение [80, с.264].

Исследования показывают, что у детей с РАС сохранена потребность в общении – они проявляют интерес к другим детям и взрослым, но имеют

определенные барьеры и препятствия при вхождении в контакт. В связи с этим актуален вопрос о методах, методиках, приемах оказания коррекционной помощи при формировании вербального поведения у детей с расстройствами аутистического спектра.

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

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

- необходимостью целенаправленной работы по формированию вербального поведения у детей с расстройствами аутистического спектра и малое количество практически значимых программ и разработок, связанных с применением поведенческой терапии для развития вербального поведения у детей с РАС.

На основании выявленных противоречий сформулирована проблема исследования: каковы особенности формирования вербального поведения у детей с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения с использованием технологий АВА-терапии? А также тема диссертации: Использование технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: процесс формирования вербального поведения у детей с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования: особенности формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Гипотеза исследования: формирование вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра характеризуется такими негативными проявлениями как низкая мотивация к общению, низкий уровень речевой деятельности, отсутствие навыков приемлемого социального поведения в обществе, ограничение понимания обращенной речи.

Деятельность специалиста по формированию вербального поведения будет успешна, если:

- осуществлять учет возрастнo-психологических особенностей формирования вербального поведения у дошкольников с РАС;

- разработать теоретически обоснованную модель использования технологий АВА - терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения, характеризующуюся целостностью, согласованностью и взаимосвязанностью составляющих ее блоков (целевой, содержательный, технологический, аналитико-результативный);

- реализовать целенаправленную программируемую деятельность по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС на основе субъект-субъектного взаимодействия.

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

- 1) провести историко-теоретический анализ процесса формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС;

- 2) теоретически обосновать модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного

возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения;

3) организовать опытно-экспериментальное исследование вербального поведения детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и проанализировать результаты исследования;

4) провести опытно-экспериментальное исследование эффективности внедрения модели использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Методологическая основа исследования:

1) теоретические методы (аналитико-синтетический, сравнительно-сопоставительный); моделирование; целеполагание;

2) эмпирические методы (психодиагностические методики): «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)» М. Сандберг, «Функциональная оценка ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения», «Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (M-CHAT-R/F).

Теоретическую основу исследования составили:

1) Теория поведенческого подхода Б.Ф. Скиннера.

2) Положения исследований о коммуникативной деятельности (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Лисина М.И.).

3) Исследования по проблеме нарушений детей с расстройствами аутистического спектра (Е.Р. Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, L. Kanner и др.).

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось в 2018-2020 году в НИИ Неврологии и Педиатрии «Дети Индиго» города Челябинска. В экспериментальном исследовании участвовали дети дошкольного возраста с РАС, численностью 25 человек. Возраст



испытуемых 3-5 лет. Из них 20 мальчиков и 5 девочек. Программа проводилась с экспериментальной группой численностью 25 человек.

Этапы исследования: в осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

Первый этап – поисково-аналитический (2018 г.). В течение данного этапа осуществляется анализ теоретической базы с целью установления степени изученности исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (2018-2019 гг.), включающий разработку и апробацию модели использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения; обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий (2020 г.), предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе:

- уточнено понятие «вербальное поведение»;
- определены критерии и показатели для определения уровня сформированности вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС;
- предложена модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– выделены критерии и показатели сформированности вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС;

– дана содержательная характеристика технологий АВА-терапии в процессе формирования вербального поведения;

– обоснована модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– была разработана, научно обоснована и внедрена модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения, которая может быть использована педагогами дошкольных учреждений;

– материалы исследования могут быть использованы в процессе преподавания дошкольной педагогики, детской психологии, специальной психологии, коррекционной педагогики, а также в практике дошкольных образовательных организаций.

Структура магистерской диссертации: состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (83 наименования) и 4-х приложений. Текст иллюстрируют 7 таблиц и 8 рисунков.

# ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

## 1.1 Возрастно-психологические особенности формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста

Формирование активной речи это многоступенчатый, сложный процесс. За несколько лет перед ребенком встает задача освоить богатство языка. Ведущими психологами выдвинуто предположение о том, что мышление и речь формируются через деятельность и язык является особым видом интеллектуальной деятельности (Божович Л.И., Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н., А.Р. Лурия) [24, с.28].

Особенности речевого развития дошкольников изучали – Алексеева М.М., Бородич А.М., Ушакова О.С., Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Яшина Б.И. и другие выдающиеся ученые. Особый вклад в науку был сделан Бородич А.М., в книге «Методика развития речи детей», Тихеевой Е.И. «Развитие речи детей», совместная работа Алексеевой Е.И. и Яшиной Б.И. «Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников».

Процесс формирования речевого поведения начинается с младенческого возраста. Еще лежа в кроватке, ребенок учится узнавать близких людей по голосу, определяет настроение и интонацию, начинает формироваться его вербальное поведение. Далее, в раннем детстве, деятельность малыша усложняется, его пускают на пол, где для него открывается большое количество возможностей, развивается его деятельность и манипуляции с предметами, усложняется общение с взрослыми, потребность в речевом общении возрастает. Эта потребность является мотивацией к развитию активной речи, которая преобразуется в средство общения, начинается диалог. Речь превращается в систему

коммуникации, а в перспективе обобщения, планирования, регуляции и знаков [4, с.129].

В дошкольном возрасте речь ребенка наиболее уязвима из-за еще неполноценно сформированных коммуникативных навыков, а влияние внешних факторов огромно. В этот период могут проявиться патологически развивающиеся функции речи на фоне неблагоприятных факторов окружающей среды, влияющих на пластичность организма дошкольника. Поэтому, важно не упустить момент дошкольного развития речи и активно стимулировать формирование новых вербальных единиц.

В динамике развитие речи и становление вербального поведения у каждого ребенка индивидуально. Даже если это два сиблинга, кто-то начинает говорить раньше, кто-то запаздывает. Родителям и специалистам дошкольных учреждений важно вовремя выявить отклонение в развитии речи и преступить к планомерной коррекции [20].

Развитие речи подразумевает формирование системы языка, которая состоит из установленных структур и происходит в процессе межличностной коммуникации при готовности церебральных систем и подсистем.

Рассмотрим классификацию развития речи Маклакова А.Г., представленную в исследованиях Баенской Е.Р. Автором определяется четыре периода развития речи дошкольника. Подготовка к словесной речи - это первый период, длительность которого начала второго года малыша. Во втором периоде происходит первичное овладение языком и формирование звукового расчленения речи. В норме такое становление занимает от рождения до четвертого года жизни. В возрасте от 3-х до 7-ми лет происходит обобщение речевого опыта, который ребенок получил за это время. Ребенок овладевает письменной формой речи и постоянно практикуется в лексике во время четвертого периода, в младшем школьном возрасте. [7, с.114].

Период подготовки к словесной речи начинается сразу после рождения. Новорожденный активно использует голосовые реакции (хнычет, гулит), эти реакции лишены опосредования, но в дальнейшем переходя к возрасту двух-трех недель, у детей развивается прислушивание к звукам, которые их окружают, а в возрасте 2-х месяцев новорожденные сопоставляют звук голоса с близостью взрослого. После трех – четырех месяцев звуковой диапазон ребенка становится более разнообразным. Это связано с неосознанной имитацией речи взрослого ребенком. Лепет ребенка вбирает в себя звонкие гласные, сочетая с согласными и образуя первые слоги [8, с.76].

Сначала понимание смыслового контекста слова происходит у ребенка через деятельность и проявлении эмоций. Начиная с 6 месяцев психика ребенка начинает связывать речевые посылы взрослого с действиями или предметами. К примеру, когда взрослый зовет малыша, говоря «иди ко мне», малыш поднимает руки в направлении взрослого или при вопросе «где мама?», ребенок активно начинает поиски и крутит головой. Именно в этот период благоприятен для расширения словарного запаса.

С восьми-деяти месяцев у ребенка активизируется период активной речи. Именно в этот обостряется имитация и повторение ребенком окружающих звуков, которые вызывают определенную эмоциональную реакцию. С активизацией активной речи приходит и активизация понимания, расширение понимания инструкций и речи взрослого. Установлено, в период до 12-ти месяцев словарный запас ребенка увеличивается на 6-13 слов, а в возрасте от 1 года увеличивается на 25-40 новых понятий, такой прирост можно объяснить развитием собственного речевого общения, исходя из известных слов [11, с.14].

Следующий период - первоначальное овладение языком, который начинается в начале второго года жизни. Очевидно, что в основе этого

периода лежит скорое развитие и усложнение отношений ребенка с окружающим миром, что рождает мотивацию в речевом общении.

Для первых слов ребенка характерно своеобразие. Ребенок уже способен обозначить свою просьбу, но словами, не отделенными от действия с нужным предметом. Абстрактные понятия ребенку еще не доступны. Подобия слов и отдельные понятные слова в этом периоде связаны с деятельностью малыша, его манипуляциями с предметами и общением [14, с.126].

Особенностью этого периода так же является ограничение общения одним словом. Например, призыв мамы может значить, что ребенку необходима помощь или малышу хочется что-то сделать. Поэтому смысл произносимых ребенком слов связывается с контекстом определенной конкретной ситуации. Так же страдает произносительная сторона, ребенок часто пропускает буквы или замещает их [11, с.15].

Формирование вербальной речи у детей в дошкольном периоде можно разделить на несколько стадий, выше описана первая - начальная стадия, «слова-предложения». Вторая стадия - «предложения», начинается с двух с половиной лет. Переход к данной стадии начинается с освоением ребенком активного словаря в 250-300 слов, несущих в себе осмысленное значение.

На данном этапе, ребенок активно пытается выразить свое состояние не только в настоящем моменте, но и описать прошлые или будущие события. Здесь явно можно проследить взаимосвязь развивающегося мышления и требование более точного высказывания и пересказа своего состояния [19, с.43].

Одной из главных особенностей этого периода – это зарождение фразовой речи, более чистое проговаривание слов, формирование более усложненных вариантов языковых структур. К примеру, родитель в процессе чтения сказки, делится с ребенком уникальной информацией, которая позволяет открыть новые факты и события. У ребенка активно

начинаются фантазии, что развивает мышление и речь. Для выражения своих мыслей теперь ребенку необходимо усвоить множество новых слов, фраз и лексический строй речи [19, с.44].

Следующая стадия берет начало в возрасте 4-5 лет. В этот период речь плотно связывается с развитием логического мышления. Ребенок от фраз уже перешел к предложениям, теперь лексический строй усложняется сложноподчиненными предложениями. Оформляются причинные («по тому что»), целевые («чтобы»), следственные («если») и прочие связи [22].

В конце шестого года жизни результатом формирования речи является освоение фонетики языка. Но с семантической стороны детская речь остается относительно не глубокой: значения слов не точны, слишком сужены или слишком широки. Либлинг М.М. в исследованиях показала, что ребенок затрудняется даже при определении смыслового значения близких по звучанию слов и словосочетаний («сын учителя» - «учитель сына») [40, с.32].

Вышеперечисленные особенности преодолеваются в следующем этапе развития речи, связанным с более углубленным изучением языка. Этот этап речевого развития закладывается под конец дошкольного возраста, и наиболее выражен при учебе в начальной школе. Обучение дает значительные сдвиги в развитии речи младшего школьника, сказывается на осознанности родного языка, его активном и грамотном использовании. Особенное значение в периоде обучения является письменная речь, которая из второстепенной перерастает в ведущую.

Осмысленное овладение своей речью выводит ребенка из ситуационной зависимости. Речь формируется в тесной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, эмоциональной, интеллектуальной.

Рассмотрим понятие «вербальное поведение» в контексте коммуникативного общения и вербальной коммуникации. Веденина М.Ю. в своих работах подчеркивала потребность в общении, которая подразумевает первичную силу, побуждающую становление ребёнка и

являющую собой основу для формирования других социальных потребностей. Так же, коммуникативные навыки развиваются совместно с становлением личности. Потребность в общении, считающуюся самой важной, ребенок удовлетворяет в процессе контакта с другими людьми [20].

Выготский Л.С. выдвинул идею о главной роли коммуникации в психическом развитии ребёнка. Им большое количество раз было подчеркнуто мнение о совокупности психического развития и интериоризации внешних человеческих отношений, опосредованных в личности. Л.С. Выготский. подтверждал идею о взаимосвязи и взаимозависимости систем отношений «ребёнок-ребёнок» и «родитель-ребёнок», которые влияют на психическое развитие дошкольника [24, с.213].

Многие ученые, Запорожец А.В., Леонтьев А.А., Лисина М.И., Петровский А.В., Репина Т.А., Эльконин Д.Б. и др., рассматривают общение как форму коммуникативной деятельности. Лисина М.И., Репина Т.А., Рузская А.Г. принимают сущность понятия общения синонимом коммуникативной деятельности [42, с.175].

Процесс общения включает в себя использование вербальных и не вербальных систем языка. В лексическую и синтаксическую системы входят: речь и вербальная коммуникация. Речь используется для трансформации информации, без потери ее смысловой ценности. Речь не просто передатчик информации, главной задачей речевого взаимодействия является взаимное влияние на всех участников коммуникации и, как результат изменение в поведении. Онтогенез развития речи носит сложный и многоуровневый характер. Лисина М.И. выявляет три базовых этапа развития речи ребёнка:

– довербальный (включает только предпосылки к вербальному общению);



– начальная вербальная коммуникация (развивается пассивный словарный запас, появляются первая речевая инициатива);

– активная полноценная вербальная коммуникация [42, с.241].

Развитие личности дошкольника в социуме обуславливается и развитием речевых умений. В исследованиях Лазиной Е.В., где автор рассказывает об основах коммуникативной культуры детей 6-го года жизни подчеркнуто понятие «коммуникативная культура ребенка», которое трактуется, личностное качество, которое вбирает в себя мотивацию к общению, поддерживающуюся познавательными и игровыми мотивами, позитивным, эмоционально положительным отношением к себе и партнеру, разные варианты предложения информации, стремление к сотрудничеству и согласию [36, с.38].

Трудности, осложняющие процесс коммуникации описаны в исследованиях Морозова С.С., максимальное усовершенствование речевого общения является возможным только при стабильном общении ребёнка с взрослым, результатом которого, является познание ребенком себя, своих возможностей, апробация опыта речевого общения и межличностного взаимодействия. В дошкольном периоде на первое место в коммуникации встает система «ребенок-взрослый», так как система «ребенок-ребенок» не так эффективна в формировании личности на данном этапе. Ребёнку важно научиться, через общение с взрослым, какие есть способы выхода из конфликтных ситуаций, правильно излагать свои эмоции и желания, проявлять эмпатию и помогать близким, соглашаться и различать приемлемое поведение от неприемлемого. Умения, которые ребенок приобретает при общении с взрослым, помогают ему на протяжении всех этапов становления [52, с.37].

Развитие вербального общения представляет собой поочередную смену вариантов общения как качественно новых вариантов с определенным уровнем словесной коммуникации. У каждой формы общения существует ряд особенностей: дата начала, содержание

коммуникативной потребности, основные мотивы, ведущие операции и порядок общения в системе развития ребенка.

Начиная с рождения и до младшего школьного возраста, ребенку необходимо освоить четыре формы взаимодействия речевого со взрослым: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Инициатива взрослого первична к желанию ребёнка, в связи с этим своим воздействием взрослый перемещает деятельность ребёнка на новый более высокий уровень. Это взаимодействие несет в себе движущую силу при возникновении и развитии вербального общения. Преобразование и обогащение социальных потребностей ребёнка происходит с помощью, организуемой взрослыми практики взаимодействия. Постоянная поддержка взрослого необходима для предотвращения замедления или прекращения развития коммуникативного общения детей, отмечает [30].

Зависимость взаимоотношений от содержания потребности в коммуникативном общении обнаруживается как в общении детей с взрослыми, так и в общении их между собой. Особенностью отношений ребёнка и взрослого является авторитарный характер воздействия взрослого, который ограничивает свободу личности. Более эффективным и продуктивным в плане формирования личности является общение со сверстниками [1, с.9]. Важным моментом при рассмотрении особенностей общения со сверстниками является сроки возникновения потребности общения со сверстниками.

В исследованиях Подопеловой Ю.В., Холмогоровой В.М. отмечено, что примерно к четырем годам для ребенка сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение ребёнка со сверстниками принципиально отличается от общения с взрослыми, что проявляется в более разнообразных коммуникативных действиях, в эмоциональной насыщенности общения, отсутствие регламентированности и нестандартность взаимодействия [67, с.114].

Развитие коммуникативного общения ребёнка со сверстниками 4-7 лет происходит в несколько этапов. В 4 года для ребёнка взаимодействие со сверстником происходит на основе подражания и эмоционального заражения ребёнка, сверстник выступает в роли партнера по эмоционально-практическому взаимодействию. Действия детей параллельны и основная потребность заключается в потребности в соучастии. Следующий этап наступает в возрасте 4-6 лет, когда возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве сверстников.

В отличие от соучастия, форма сотрудничества предполагает распределение игровых ролей и функций, что означает необходимость учета действий и воздействий партнера. Общение формируется на основе совместной игровой деятельности. Данный этап также характеризуется зарождением новой потребности – потребность в уважении и признании сверстника [6, с.134]. Черты внеситуативности начинают возникать на третьем этапе развития коммуникативного общения со сверстниками, когда начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми, содержание общения отвлекается от наглядных ситуаций.

Коммуникативное общение со сверстниками отличается от общения с взрослыми присутствием новых действий и обращений, которые никогда не встречаются в общении с взрослыми. Общение со сверстниками дает возможность ребёнку действительно стать равным партнером в общении, оценить себя на уровне реальных возможностей, так как сверстник выступает объектом сравнения с собой [6, с.136].

Основным побуждением к коммуникативному общению выступает потребность ребёнка в самопознании и самооценке с помощью партнера по общению, как в процессе коммуникативного взаимодействия с взрослым, так и в процессе коммуникативного воздействия со сверстником. Особенность же сферы коммуникативного общения со сверстниками по сравнению со сферой общения с взрослыми состоит в том, как достигается

самопознание и самооценка в каждом из обоих случаев, и какие возможности открываются для этого ребенку в той и в другой сфере.

По мнению Баенской Е.Р., ребенок, не имеющий разностороннего опыта коммуникативного общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся детской культурной среды. Он не умеет «говорить» со сверстниками на их языке и, естественно, отторгается ими. Дополнительные расстройства в поведении и характере могут проявиться в более старшем возрасте. Раздражение, агрессия, «уход в себя», замкнутость являются проявлением неудовлетворенности в общении. Следовательно, сложившаяся тенденция гуманистического воспитания и обучения детей требует ориентации педагогического процесса на их основные потребности. Удовлетворение этих потребностей станет базой для формирования желания вступить во взаимодействие с окружающими [10, с.30].

Исходя из анализа теории о коммуникативном общении, мы можем утверждать, что понятия «коммуникативное общение», «вербальная коммуникация» и «вербальное поведение» идентичны. Вербальное поведение, индивидуальное звучание языка говорящего, развивается через его контакт с поведением других, чье поведение, в свою очередь, развивается при взаимодействии с социальным, биологическим и физическим миром. В исследованиях Виноградовой К.Н. отмечено, что Скиннер Б.Ф. поэтому занимался типом поведения второго порядка, обоюдного и одновременно контролируемого окружением физических и биологических событий, внешних и внутренних, социально передаваемого внешней культурой. В этом перекрывающемся пересечении культуры и природы поведенческие процессы, открытые в лаборатории, оказались применимы [22].

Поскольку культура является обширной разработкой поведенческих отношений, проявляющееся вербальное поведение представляет собой гораздо более сложный комплекс, чем его невербальный аналог. Но

действуют те же самые процессы. Все, что требовалось, это проинтерпретировать сложность общения в рамках его теории. Скиннер Б.Ф. дал эту интерпретацию в своей единой работе «Вербальное поведение», упомянутой в работах Рыскина В. [3, с.231].

Под вербальным поведением человека понимается внешняя, внутренняя, устная и письменная речь. Внутренняя речь, как часть специфического мыслительного процесса, выражается в форме образов и интерпретаций. Когда человек четко определяет смысл своей внешней речи, у него отпадает необходимость формулировать внутреннюю речь в законченные фразы и предложения.

Формулировка и фиксированность внутренней речи необходимы в случаях возникновения затруднений во внешней коммуникации. Внешняя речевая коммуникация подразумевает под собой межличностное общение в социуме. Ее целью являются повседневные контакты и обмен информацией с близкими, знакомыми, малознакомыми и совершенно посторонними людьми. Вербальными помехами в коммуникации могут быть проблемы возрастного, психологического или лексического характера. Так маленькие дети и люди с низким уровнем речевого развития не могут четко изъяснять свои мысли. Под лексическими помехами подразумевается слабое владение языком или недостаток знаний для апеллирования к собеседнику [28, с.27].

Вербальная коммуникация делится на несколько видов: познавательный вид – это коммуникация, которая нацелена на освоение новой информации и применении полученных знаний на практике; убеждающий – подобный вид коммуникации ставит цель вызвать у собеседника определенные мысли, навязать какие-то свои идеи и сделать своего партнера по общению единомышленником; экспрессивный – нацелен на формирование у своего партнера психоэмоционального настроения; также с помощью подобного вида общения можно передать собеседнику свои чувства, переживания или побудить к определенному

действию; суггестивный – вид коммуникации, который ставит себе цель влияния на собеседника для моделирования его поведения, переориентации ценностных приоритетов; ритуальный – ставит задачу урегулировать социальную психику в группах, сохранить ритуальные традиции [31, с.342].

Рассмотрим понятие «вербальное поведение» в словарях (таблица 1).

Таблица 1- Понятие «вербальное поведение» в словарях

Толковый словарь по психологии	Поведение, которое включает вербальные реакции, такие как говорение, реагирование на слова, запоминание вербального материала и т.д. Это также эвфемизм для тех ученых с бихевиористским уклоном, которые изучают психологию языка, но сторонятся психических когнитивных предположений из области психолингвистики
Энциклопедия социологии	Тип поведения, проявляющийся в речи
Энциклопедический словарь по психологии и педагогике	Поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации
Культура речевого общения: Этика. Прагматика. Психология	Действия человека, которые включают вербальные реакции (говорение, понимание, другое реагирование на слова, запоминание вербального материала и др.)

Исходя из анализа определений «вербального поведения», мы можем сделать вывод, что большинство авторов предлагают рассматривать «вербальное поведение» как систему, состоящую из взаимосвязанных частей как внешних, так и внутренних [5, с.175]. Опираясь на данные определения, мы дадим свое понятие «вербального поведения» и будем использовать его на протяжении всей работы в контексте следующем.

Вербальное поведение – система, представляющая собой совокупность факторов внешней и внутренней среды ребенка, непосредственно влияющих на производимые речевые реакции, такие как говорение и приводящих к определенному результату.

## 1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с РАС

Для полной характеристики детей дошкольного возраста с РАС, рассмотрим классификацию Гилберта К. и Питерса Т, представленную в исследованиях Барбера М.Л. По мнению ученых к РАС относят: классический аутизм или синдром Каннера, синдром Аспергера, детское первазивное (дезинтегративное) расстройство, другие, похожие на аутизм заболевания, аутичные состояния [14, с.216].

В данной классификации очевидно сходство наименований. К примеру, детский аутизм и классический аутизм или детское первазивное (дезинтегративное) расстройство и другие дезинтегративные расстройства детского возраста. Для глубокого изучения необходимо рассматривать их совокупность и изучить проявления таких расстройств как: классический аутизм или синдром Каннера, Синдром Аспергера и входящий в него синдром Саванта, Синдром Ретта, Атипичный аутизм, Детское первазивное (дезинтегративное) расстройство, Аутичные состояния.

Никольской О.С. определяют четыре базовых группы детей с аутизмом, включающие разнообразные типы поведения. Отличиями являются тяжесть, характер аутизма, мера дезадаптации и предрасположенность к социализации. Эта классификация является не только ориентиром, позволяющим оценить глубину дезадаптации ребенка с аутизмом, но и позволяет отследить динамику взаимодействия с окружающим миром. Данная дифференциация позволяет индивидуально подходить к обучению детей с РАС [58, с.23].

Перейдем к рассмотрению классификации. К первой группе относят детей с характерной отрешенностью от происходящего, она объединяет самые тяжелые варианты дезадаптивного поведения. Такими детьми зачастую игнорируется любая внешняя инициатива и даже физический дискомфорт. Но, имея низкий болевой порог и трудности с концентрацией

внимания, такие дети редко ушибаются, хорошо ориентируются в пространстве, у них отсутствует чувство высоты и безопасности при карабкании, перепрыжках. Для этой группы могут быть характерны проявления избирательного внимания, родители говорят о том, что от такого ребенка практически невозможно что-то спрятать или скрыть. Повседневное поведение этой группы детей отличается от повседневного поведения ребенка нормы [58, с.27].

В отличие от нормы ребенок с РАС не интересуется всем вокруг, имеет мало манипуляций с предметами, а проскальзывает мимо. Серьезным нарушением из-за этого скольжения является отсутствие формирования координации глаз-рука. У этих детей избирательный мимолетный интерес, мотивировать к развернутой игре практически невозможно. При активной инициативе взрослого, привлечения в игру, такие дети показывают крайний негативизм и большое количество серьезных отказных реакций, таким образом, избегая взаимодействия [10, с.44].

У детей второй группы страдают навыки самообслуживания, саморегуляции и коммуникации. Чаще всего они мутичны, характерны вокализации и редкие неосознанные повторения слов, которые никак не опосредованы. Они не служат коммуникации и не закрепляются в речи, для дальнейшего использования при общении, а остаются лишь в виде эха увиденного или услышанного. Обращенную речь и инструкции такие дети так же понимают ограниченно, но иногда на бытовом уровне ориентируются хорошо [15, с.285].

При овладении ребенком с РАС альтернативными системами коммуникации (карточки PECS, письмо с помощью компьютерных программ) дети демонстрируют более полное понимание окружающего мира и его свойств, нежели чем ожидается взрослым. Дети данной группы способны продемонстрировать свои знания ситуативно, при решении задач на вкладышах, сортерах, пирамидках, телефонах, планшетах или



компьютерах. Целенаправленность и логичность таких действий отсутствует, но дети с РАС подходят к доскам и завершают сюжет, конструкцию.

Замечено, что дети данной группы, к которым относятся достаточно тяжело аутичные дети, выделяют человека из окружающего мира и имеют потребность к взаимодействию с ним. Они имеют привязанность к близким, не всегда легко с ними расстаются, разделяя своих и чужих. Именно в компании взрослого такие дети способны проявлять большое количество доступных им действий: взять за руку, привести к необходимому им объекту или игрушке, положить на него руку взрослого, для демонстрации своих потребностей [33, с.119]. С детьми этой группы возможно установить эмоциональный контакт и доверительные отношения, через игру, постепенно вовлекая в более развернутый сюжет, коммуникацию с взрослым и сверстниками, начать вырабатывать социально-бытовые навыки. Именно в процессе этого взаимодействия открываются перспективы дальнейшего эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Во вторую группу входят дети более позитивно и активно настроенные на взаимодействие с окружающим миром. В сравнении с низко мотивированным ребенком из первой группы, у этих детей формируются привычные формы жизни, но имеющие жесткие ограничения, и ребенок стремится отстоять их постоянство. Это стремление типично для этой группы детей, они стремятся его сохранить в окружающей обстановке, в еде, одежде, игрушках, маршрутах езды или прогулок. К новому относятся резко негативно, выражены сенсорные защиты, дискомфорт, боязливость, накопление страхов [21].

Нестабильность, отсутствие определенности, нарушение порядка и цепочки дел, могут привести к дезадаптации и поведенческому срыву, проявляющемся в активном негативизме, агрессии и аутоагрессии.

При стабильных условиях такие дети спокойны, мотивированны к общению, ими легче усваивается новое, дети могут проявить свои сильные стороны (творчество, конструктивное мышление). Навыки, усвоенные этими детьми в повседневной жизни прочны, но не всегда могут быть перенесены на похожие ситуации. Характерна стереотипная штамповая речь, просьбы ребенок выражает через инфинитив, на основе эхолалии (неосознанном повторении слов взрослого или фразами из мультфильмов и песенок) [23]. Речевое развитие замирает в стереотипном вербальном поведении, не имеет адресата, зависима от ситуации. Для этой группы детей характерны моторные и речевые стереотипии (особые движения, повторяющиеся во времени - «бабочка» руками, хождение на цыпочках и т.д.), которые усиливаются в моменты тревоги и беспокойства, нарушения привычного плана действий. Такими стереотипными действиями ребенок себя заземляет и успокаивает. При логичном коррекционном вмешательстве эти действия минимизируются и в перспективе исчерпывают себя.

Дети этой группы способны осваивать знания в школьном обучении, даже в рамках массовой школы, но знания носят механический и фрагментарный характер, в виде установленных формулировок, которые ребенок произносит в ответ на знакомый вопрос. Такие знания не несут практического применения в повседневной жизни [25, с.86].

Ребенку этой группы крайне тяжело находится без близкого взрослого, кризис 3-х летнего возраста чаще всего затягивается на длительное время. При этом, таким детям нравится посещать занятия, они проявляют интерес к группе, но сохранить его можно только постоянно сопровождая и помогая такому ребенку в установлении контакта и понимания правил игры сверстников. Описанные выше первая и вторая группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным и классическим формам детского аутизма, описанным Каннером Л. и представленным в работах Шрамма Р. [83, с.64].

К третьей группе относят детей, которые могут выстраивать еще более прочные и качественные отношения с окружающим миром, имеющих целенаправленное поведение. Особенностью таких детей является требование постоянной ситуации успеха, если успех не гарантирован и чувство безопасности нарушено, такой ребенок не может действовать. Самооценка такого ребенка зависит от постоянной гарантии успешности, иначе мотивация резко падает [69, с.114].

Ребенок затрудняется в исследовательской деятельности, не находит компромисс, выполняет только те задачи, в которых уверен. Стереотипное поведение этих детей связано с постоянным алгоритмом действий, выученным и закрепленным на практике результатом. При нарушении алгоритма провоцируется аффективный срыв. Важно не путать потенциальные лидерские качества ребенка с этим стереотипным поведением, потому как отсутствие способности к компромиссу, сотрудничеству и гибкости является барьером при вхождении в детский коллектив [70, с.32]. И в дальнейшем такие дети становятся одиночками, ведущими постоянный монолог, который грамотно построен и даже на уровне с взрослой речью, но сверстникам трудно поддержать такого ребенка.

У такого ребенка можно рано заметить интерес к академическим знаниям и их систематизации, что для него входит в сферу аутостимуляции. Ребенок интересуется энциклопедиями, цифрами и буквами, пока сверстники познают мир в игре. Блестящее развитие таких детей в интеллектуальном и речевом развитии, зачастую компенсирует недостаток в моторной и эмоциональной сферах. Они неуклюжи, вспыльчивы, наивны и прямолинейны. При сохраненной мотивации к общению, такие дети имеют низкий уровень эмпатии [26, с.34].

Для третьей группы характерно стремление к опасным и негативным впечатлениям в виде фантазий и полного контроля над испугавшим ребенка впечатлением, что так же становится его аутостимулирующим

поведением. При ранней одаренности обнаруживаются трудности с выстраиванием гибкого взаимодействия, наличием большого количества аутистимулирующего поведения. При наличии этих показателей, наряду с двумя предыдущими группами, такой ребенок более адаптирован и вхож в коллектив. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Аутистические проявления у детей четвертой группы наименее проявлены. Они выступают не как глубинные защиты, а как поверхностные трудности в общении - гиперчувствительность, медлительность в установлении контакта, проблемы с организацией и поддержанием диалога и произвольного свободного межличностного взаимодействия. Дети этой группы так же испытывают тревогу, у них проявляются легкие сенсорные защиты, они пугаются при нарушении привычного алгоритма действий и смутиться при неуспехе в деятельности. Но при этом, они ориентированы на помощь близких, находятся в эмоциональной зависимости от мамы, нуждаются в ее постоянном одобрении и поддержке [28, с.134]. В результате такой зависимости от оценки окружающих, такие дети испытывают страх отступления от выработанных правил и алгоритмов, ведут себя чересчур правильно, что в результате приводит их к тому же стереотипному поведению.

Такой ребенок строит отношения с миром опосредованно, через взрослого. Взрослый является спасателем ребенка от всех неблагоприятных воздействий окружающего мира и нестабильности ситуаций. Поэтому такие дети имеют сложности в самоконтроле, не способны организовать себя сами, у них практически отсутствуют навыки волевого поведения. При утрате контакта со значимым взрослым такой ребенок может показывать симптомы второй группы и регресс развития [28, с.140].

Что касается психического развития в целом, то его отставание проходит равномерно. В моторной сфере, навыках самообслуживания,

задержки речевого общения, нарушениях речи, ее бедность, скудность словарного запаса, медлительность интеллектуальной деятельности, непонимание правил игры и бедность фантазий. Если сравнивать с детьми третьей группы, то здесь дети успешны в невербальной части - творчество, конструирование. Обследование уровня интеллекта такого ребенка находит его пограничное состояние между задержкой психического развития и умственной недостаточностью [42, с.124]. Стремление отвечать правильно, является барьером для такого ребенка думать самостоятельно и быть инициатором. Для таких детей характерна наивность, расторможенность, отсутствие гибкости в межличностном взаимодействии, фрагментарность восприятия картины мира, отсутствие понимания подтекста и переносного смысла.

При должной коррекционной помощи именно четвертая группа детей дает значимый результат, динамику и наилучший вариант дальнейшего развития. У детей этой группы часто встречается парциальная одаренность, которая в перспективе плодотворной реализации. В контексте клинической классификации эти дети оценены как высокофункциональные дети с аутизмом [40, с.32].

Одним из основных признаков расстройства аутистического спектра является нарушение речевого поведения (вербального). Речевые расстройства у детей с РАС значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Можно выделить следующие общие специфические черты нарушения вербального поведения:

- нарушение коммуникативной функции речи. Избегание общения аутичным ребенком ухудшает развитие вербального поведения. Речь становится автономной, заикленной на своих потребностях, не связанной с конкретной ситуацией;

- отделение такого ребенка от окружающего мира, отсутствие осознанности себя в нем влияют на становлении его самооценки и

сознания. Вследствие чего проявляется позднее развитие речи, использование местоимения «я», разговор о себе в третьем лице;

– характерная стереотипная речь, словотворчество, «неологизмы».

Становление речи таких детей проходит через процесс эхолалии, и имеет нарушения лексического строя и произношения [47, с.23]

Для ребенка с РАС, характерна врожденная особенность в трудностях установления контакта без поддержания зрительного контакта, без использования мимики, но познавательный интерес, при этом, может быть в пределах нормы. В речи присутствует скудность, частые повторения выученных слов, без опосредования, вступления в диалог и выполнения просьб [47, с.24].

При нарушении вербального поведения, учеными специалистами выделяются следующие особенности:

- мутизм или медленное развитие навыков речи,
- трудности с использованием местоимения «я», чаще всего ребенок говорит о себе во втором и третьем лице,
- игнорирование просьб взрослых,
- отстранение от окружающего мира, замирание взгляда,
- отсутствие реакции на свое имя, особенно при названии нескольких имен в группе,
- ребенок использует активную речь опосредовано, без понимания смысла,
- особенностью речи ребенка с РАС является его тембр или монотонность голоса,
- имеет трудности коммуникации со сверстниками и взрослыми, путает социально-приемлемые действия (машет рукой «привет» при прощании) [29, с.110].

У детей с РАС проявляется асинхрония формирования высших психических функций: моторика обгоняет развитие речи, мышление обгоняет воображение.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что дети с РАС, наряду с общими признаками (нарушения вербального поведения, сложности при вступлении в контакт, стереотипное поведение, нарушения эмоционально-волевого поведения и т.д.) имеют и отличительные индивидуальные признаки [50, с.239]. Для успешности ребенка в дальнейшем, при построении индивидуальной и групповой работы, необходимо учитывать общие характеристики группы и индивидуальные особенности. Только в совокупности знаний о конкретном ребенке можно достигнуть положительной динамики развития.

### 1.3 Своеобразие проявлений вербального поведения детей дошкольного возраста с РАС

Проанализировав теоретические источники по исследованию особенностей поведения у детей с РАС нами были выделены следующие особенности вербального поведения.

Авторами, изучавшими особенности вербального поведения, выделяется довербальный компонент коммуникативной деятельности (жесты, мимика, взгляд, улыбка и др.) и вербальный (речь). Веденина М.Ю. и Никольская О.С. говорят о том, что «очевидным нарушениям в речевом развитии ребенка с РАС предшествуют сложности становления невербального компонента общения [57, с.12]. Гуление и летепет в раннем возрасте у ребенка с аутизмом отличаются от нормы. Так же ребенок редко использует издаваемые звуки для коммуникации. В период до года дети с РАС крайне редко используют невербальный компонент речи для общения (не просятся на руки, не вовлекаются в игры).

У детей с аутизмом первая вербальная коммуникация в виде слов может появиться вовремя в виде обращения к близким, просьбы или отказных реакций.

Особенности вербального поведения становятся очевидны после первого года жизни такого ребенка. У ребенка отсутствует реакция на имя, обращения к взрослому, сложно понимает обращенную речь и не организует свою. При этом слух полностью сохранен, об этом свидетельствует поведение после инструкции к ребенку, он может среагировать на просьбу с опозданием или же выполнить все наоборот [46].

В возрасте 3-х лет у детей с РАС фразовая речь встречается редко, чаще всего в виде эхολалии, интонация и тембр голоса практически статичны, артикуляции либо нет, либо слишком артистична. Осмысленность речи так же отсутствует.

Шрамм Р. выделяют следующие особенности вербального поведения у детей с РАС:

- сложности вступления в контакт с другими детьми и взрослыми,
- задержка речевого развития,
- некоммуникативность речи,
- отставленная эхολалия,
- трудности освоения личных местоимений [83, с.54].

У Лебединской К.С. и Никольской О.С. выделены схожие особенности коммуникативной деятельности у детей с РАС:

- некоммуникативность речи,
- речевая искаженность,
- часто наличие своеобразной вербальной одаренности,
- мутизм или распад речи [58, с.23].

Подводя итоги, выделяются следующие специфические особенности вербального поведения:



- мутизм,
- эхолалии, использование слов, фраз-штампов, фонографическая речь,
- отсутствие целенаправленной коммуникативной деятельности, ее некоммуникативность,
- отсутствие или недостаточная мотивация к общению,
- несостоятельность в диалоге,
- неправильное употребление личных местоимений (особенно «я»),
- нарушения семантики,
- нарушения грамматического строя речи,
- нарушение связности речи и спонтанности высказывания,
- нарушения звукопроизношения,
- нарушения просодических компонентов речи.

Одно из самых распространенных свойств вербального поведения у ребенка с РАС – это мутизм. Мутизм трактуется как полное отсутствие речи, но это не всегда так. Ребенок может вокализировать, издавать различные звуки, но все это вне общения [55, с.273].

На втором месте по распространенности идет эхолалия. Эхолалия понимается как повторение слов, фраз, песенок и т.д. Оно неосознанно и так же находится вне коммуникации. Далее – отсутствие целенаправленности использования речи. Ребенок способен правильно произносить слова, но делать это не целенаправленно, а без цели [54, с.144].

Никольская О.С. определяет данный феномен речи, как нарушение целенаправленного коммуникативного речевого действия [58, с.25].

Несостоятельность в диалоге проявляется в моменты монологической речи ребенка с РАС, когда тот пропадает в важной для себя теме, без интереса и эмпатии к собеседнику. Даже, учитывая тот факт, что дети с РАС способны грамотно говорить, на уровне с взрослыми,

диалог построить с ними очень сложно. Они дают стереотипные, отрывистые, никак не окрашенные ответы, не делятся своим мнением.

Нарушение семантики проявляется в неправильном использовании слов в контексте, отсутствие понимания их значение, а использование их в качестве самостимуляции. Трудности семантики, построения лингвистического строя проявляются, как при понимании обращенной речи (дети с РАС менее полно воспринимают речь), так и при использовании речи (несвязность, не логичность).

Статистика показывает, что местоимение «я» отсутствует у 85% детей с РАС. Проблема местоимении актуальна до школьного возраста и в дальнейшем имеет свои последствия [57, с.18].

Из-за малого количества вербального опыта у ребенка с РАС наблюдается нарушения звукопроизношения, так же это может быть последствием нарушения функционала центральной нервной систем и артикуляционного аппарата. Нарушения просодической стороны речи ребенка с РАС проявляется в нарушении окраски речи, тембра голоса, темпа, ритма и интонации. Связность речи практически отсутствует. Спонтанность поглощается стереотипностью и штампами речи. Такое отсутствие гибкости речи прослеживается на протяжении всего дошкольного возраста и в школьном периоде [55, с.429].

В нашем исследовании, исходя из обобщения авторских взглядов, в гипотезе мы определили следующее своеобразие проявлений вербального поведения:

- 1) низкая мотивация к общению (дети с РАС имеют желание вступить в коммуникацию, но чаще всего из-за негативного прошлого опыта, сложностей с вербальным компонентом и не опознавания невербальных сигналов собеседника, мотивация к речевому взаимодействию снижается);

2) низкий уровень речевой деятельности (сложности воспроизведения речи, связанные с малым количеством речевой практики, особенностями функционирования ЦНС, артикуляционного аппарата);

3) отсутствие приемлемого социального поведения (так же относится к вербальному поведению, когда у ребенка отсутствует навык просьбы, имитации, частые проявления негативизма и отказных реакций, нежелательного и стереотипного поведения, зависимости от подсказок и взрослого рядом, ауто стимуляция и т.д.);

4) ограниченное понимание обращенной речи (скудный словарный запас, понимание только односложных инструкций, нарушения семантики).

При учете всех вышеперечисленных особенностей вербального поведения ребенка с РАС организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы специалистов в команде с родителями можно достигнуть положительной динамики.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проблему формирования речевого поведения у детей дошкольного возраста с РАС изучали и зарубежные и отечественные исследователи, такие как Алексеева М.М., Бородич А.М., Никольская О.С., Скиннер Б.Ф., Федоренко Л.П., Фомичева Г.А, Шпицберг И.Л., Яшина Б.И. Эта тема была рассмотрена с разных сторон и выдвинуты различные гипотезы.

На основе анализа источников нам удалось уточнить понятие «вербальное поведение» – это система, представляющая собой совокупность факторов внешней и внутренней среды ребенка, непосредственно влияющих на производимые речевые реакции, такие как говорение и приводящих к определенному результату. В его формировании особую роль играют такие составляющие как: мотивация к общению, уровень речевой деятельности, сформированность приемлемого социального поведения и уровень понимания обращенной речи.

В нашем исследовании, исходя из обобщения авторских взглядов, в гипотезе мы определили следующее своеобразие проявлений вербального поведения:

1) низкая мотивация к общению (дети с РАС имеют желание вступить в коммуникацию, но чаще всего из-за негативного прошлого опыта, сложностей с вербальным компонентом и не опознавания невербальных сигналов собеседника, мотивация к речевому взаимодействию снижается);

2) низкий уровень речевой деятельности (сложности воспроизведения речи, связанные с малым количеством речевой практики, особенностями функционирования ЦНС, артикуляционного аппарата);

3) отсутствие приемлемого социального поведения (так же относится к вербальному поведению, когда у ребенка отсутствует навык просьбы, имитации, частые проявления негативизма и отказных реакций,

нежелательного и стереотипного поведения, зависимости от подсказок и взрослого рядом, аутостимуляция и т.д.);

4) ограниченное понимание обращенной речи (скудный словарный запас, понимание только односложных инструкций, нарушения семантики).

При учете всех вышеперечисленных особенностей вербального поведения ребенка с РАС организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы специалистов в команде с родителями можно достигнуть положительной динамики.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

### **2.1 Методики изучения вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС**

Краткая характеристика методов и методик, используемых в рамках исследования:

1) Метод анализа психолого-педагогической литературы – основной метод научного исследования, предполагающий изучение теоретических предпосылок проблемы работы, вычленение наиболее значимой информации, формирование библиографического списка источников, имеющих прямое отношение к изучаемому феномену [40, с.13].

2) Метод обобщения информации – логическая операция, заключающаяся в переходе от частного к общему, на основе выделенного свойства или совокупности этих свойств, позволяющих обобщить процессы и явления, а также идентифицировать группу каким-либо определением [40, с.14].

3) Метод тестирования – это метод психодиагностики, включающий в себя стандартизированные вопросы и задачи – тесты, имеющие определенную шкалу значений. С помощью данного метода можно дать характеристику индивидуальным особенностям школьников в рамках исследования. Тесты удобны при получении информации в количественной оценке и при математической обработке. Этот метод относительно оперативен для оценки большого числа школьников, способствует объективности оценок, не зависящих от субъективных установок лица, проводящего исследование, обеспечивает валидность. Основные достоинства данного метода: стандартизация условий и результатов, оперативность и экономичность, количественный

понятийный характер оценки, задания составлены в соответствии с возрастными нормами [40, с.15].

4) Метод эксперимента – метод исследования явления в контролируемых условиях. Характерной особенностью является активное взаимодействие с изучаемым объектом. Данный метод предназначен для проверки гипотез, установления причинно-следственных связей между явлениями. Достоинством этого метода является возможность специально вызывать определенные психические процессы и явления, воздействовать на их характеристики, устанавливая зависимость психических явлений от изменяемых внешних условий [40, с.16].

5) Метод констатирующего эксперимента – это базовый вид эксперимента, цель которого изменить одну или несколько переменных и определить, как они влияют на зависимые от них явления. Отличием этого эксперимента от формирующего в том, что при констатирующем происходит фиксация изменений, в отличие от формирующего, где рассматривается влияние зависимых переменных [40, с.17].

6) Метод формирующего эксперимента – метод психологического исследования, где исследователь строит обучение (воспитание) испытуемого таким образом, чтобы получить заданное изменение его психики. В отличие от метода констатации (срезов), направленного на изучение фактов, и лонгитюдного исследования, направленного на описание процессов в естественных условиях, формирующий эксперимент направлен, прежде всего, на выявление причин и условий протекания процессов [40, с.19].

Из технологий АВА-терапии была использована «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)» М. Сандберга [74, с.7].

Эта программа дает возможность оценить вехи развития вербального поведения и построить индивидуальный план вмешательства. VB-MAPP включает в себя пять компонентов:

1. Оценка вех развития (показывает текущий уровень речевых и связанных с речью навыков ребенка, содержит 170 поддающихся измерению учебных и речевых вех развития, которые в свою очередь разделены по возрастным уровням – 0-18 месяцев, 18-30 месяцев и 30-48 месяцев. Оцениваемые навыки включают - манд (просьбу), такт (названия), эхо, интравербальные навыки, навыки слушателя, моторную имитацию, самостоятельную игру, социальные навыки, визуальное восприятие, лингвистическую структуру речи, навыки приемлемого социального поведения, начальные академические навыки).

2. Оценка преград для обучения (определяет, какие из основных 24-х сложностей имеются у ребенка).

3. Оценка переходов (включает 18 областей и помогает коллективу педагогов определить приоритеты в составлении индивидуальной программы обучения).

4. Анализ заданий и мониторинг приобретения навыков (охватывает около 900 навыков, включающих 16 областей; этот раздел обеспечивает родителей и учителей достаточной информацией о ребенке).

5. Рекомендации по построению индивидуальной программы обучения (соотносятся с вышеописанными оценками; содержат конкретные виды деятельности и направления работы) [77, с.10].

Следующая «Функциональная оценка ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения». Функциональная оценка поведения – это методика изучения функции отклоняющегося поведения, определение его предшествующих факторов. Поведение в контексте этой оценки – это ответ организма на возникающий в окружающей среде стимул, который можно наблюдать. Исходя из этого, речь является поведением, а мышление поведением не является, так как мы не можем наблюдать за мыслями. Данная методика позволяет отследить соотношение нежелательного поведения и вербального [34].



Завершающей оценкой является «Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (М-СНАТ-R/F)».

Данное тестирование используется за оценки риска Расстройства Аутистического Спектра (РАС) [79, с.52]. Условно результаты делятся на низкий, средний и высокий риск в соответствии с баллами. Данная методика способна показать нам динамику перехода с уровня на уровень. Низкий риск определяется количеством баллов 0-2, таким детям требуется дополнительное обследование, если подозрения на РАС все-таки есть. Средний риск в количестве баллов от 3-7, при этом используется дополнительное интервью (второй этап М-СНАТ-R/F) для получения оптимальной дополнительной информации при ответах о ребенке. При высоком риске количество баллов от 8-20, такому ребенку необходимо в срочном порядке определить план вмешательства и начать коррекционно-развивающую работу.

## 2.2 Проявление своеобразия вербального поведения детей дошкольного возраста с РАС

Исследование проводилось в 2018-2020 году в НИИ Неврологии и Педиатрии «Дети Индиго» города Челябинска. В экспериментальном исследовании участвовали дети дошкольного возраста с РАС, численностью 25 человек. Возраст испытуемых 3-5 лет. Из них 20 мальчиков и 5 девочек.

Для исследования риска РАС у детей дошкольного возраста проводилось тестирование «Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (М-СНАТ-R/F)». Результате представлены на рисунке 1. В результате которого было выявлено, что у 6 детей (24%) тяжелый аутизм, что свидетельствует о низкой мотивации к общению, частым отказными реакциям в виде крика и плача, большому количеству стереотипных движений, агрессии, самоагрессии, редкие вокализации, отсутствие имитации звуков. Далее, 12 дошкольников (48%) показали средний

уровень проявления аутизма, что характеризует их более положительное отношение к занятиям, менее регулярные отказные реакции, терпимость в отношении инициативы взрослого, такие дети способны имитировать звуки, повторять некоторые слова, но не используют их осознанно в активной речи. Слегка аутичных детей выявилось 7 (28%), для этой группы характерна совместная игра, владение скудным запасом слов, мотивация к коммуникации.

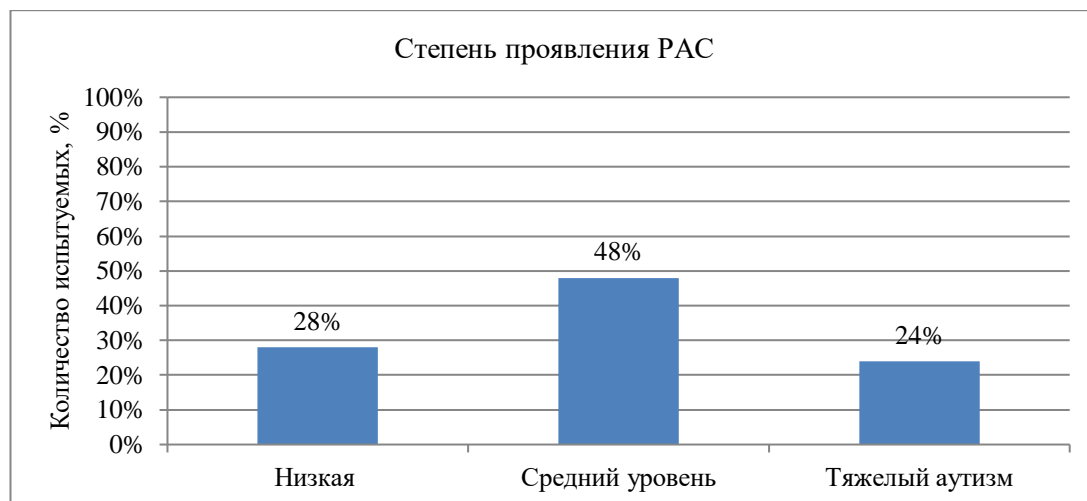


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики степени проявления РАС («Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (М-СНАТ-R/F)»)

Далее проведена «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)» М. Сандберга. Результаты данной оценки представлены ниже на рисунке 2.

Исходя из результатов оценки, мы делаем вывод, что у всех детей экспериментальной группы выявлены нарушения манд-реакции (просьбы). Это означает, что ребенок ориентирован не на сам процесс коммуникации, а на его результат и что в итоге этого результата он получит или услышит (поощрение). На втором месте идут нарушения социальных навыков - низкая мотивация к общению, отсутствие навыков приемлемого поведения в обществе. Ограниченное понимание обращенной речи и поведение

слушателя занимают третье место, характеризуют дошкольника как «непослушного», игнорирующего требования и просьбы.

Четвертое место занимают навыки имитации, дошкольники с РАС не способны выполнить инструкцию «Делай так!», на пятом месте навыки такт-реакции (названия), дошкольники не всегда способны различить и показать предметы, которые им предлагаются. Визуальное восприятие нарушено в 43%, навыки эхо, спонтанного вокального поведения и игры нарушены в меньшей степени.



Рисунок 2 – Результаты оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)

По результатам этой методики мы в полной мере сформировали представление об особенностях проявления вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС.

Завершающей оценкой дошкольников с РАС была «Функциональная оценка ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения». Результаты представлены на рисунке 3.

На основе результатов функциональной оценки, мы делаем вывод, что проявления нежелательного поведения преобладают во временном промежутке, в то время как вербальное поведение минимизировано.



Рисунок 3 – Функциональная оценка ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента носят как теоретический, так и прикладной характер, и имеют важное значение для планирования формирующего эксперимента.

Выдвинутая гипотеза о наличии таких негативных проявлений как низкая мотивация к общению, низкий уровень речевой деятельности, отсутствие навыков приемлемого социального поведения в обществе, ограниченное понимание обращенной речи непосредственно связаны с вербальным поведением и требуют организации формирующей деятельности в программном варианте, доказана.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Организация опытно-экспериментального исследования проводилось в несколько этапов. На первом этапе мы изучали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, выбрали методики для проведения исследования. Второй этап включал первичную диагностику по методикам: «Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (М-СНАТ-R/F)», «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)» М. Сандберга, «Функциональная оценка ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения».

Опираясь на результаты диагностики степени проявления РАС у дошкольников «Модифицированного Скринингового Теста на Аутизм (М-СНАТ-R/F)», мы выявили, что у 6 детей (24%) тяжелый аутизм, 12 дошкольников (48%) показали средний уровень проявления аутизма, слегка аутичны оказались 7 детей с РАС (28%).

Следующая методика - «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)» М. Сандберга. Исходя из результатов данной методики, мы делаем вывод, что у дошкольников, имеющих РАС, первично нарушены манд-реакции (просьба) - 98% случаев, следующие нарушаются навыки социального взаимодействия (87%), далее поведение слушателя (75%), следом нарушена имитация (71%), затем нарушение такт-реакции (65%), 43% показывают нарушения в визуальном восприятии, у 28% нарушены навыки эхо, спонтанное вокальное поведение характерно для 25% и нарушения игровой деятельности наблюдаются у 20% дошкольников.

На основе результатов «Функциональной оценки ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения»,

подводим итог, нежелательное поведение у детей с РАС проявляется с частотой в 68%, в то время как вербальное составляет всего 32%.

В результате диагностики мы определили своеобразие проявлений вербального поведения у дошкольников с РАС, подтвердили гипотезу о наличии таких негативных проявлений как низкая мотивация к общению, низкий уровень речевой деятельности, отсутствие навыков приемлемого социального поведения в обществе, ограниченное понимание обращенной речи непосредственно связаны с вербальным поведением и требуют организации формирующей деятельности в программном варианте, что поможет нам составить эффективную программу формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС с использованием технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения.

### **ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ АВА-ТЕРАПИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

3.1 Теоретическое обоснование модели использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения

В раннем возрасте формирующая и коррекционно-развивающая деятельность показывает наиболее значимую динамику. Психика ребенка достаточно гибкая, без большого накопленного негативного опыта и готова к инициативе специалиста. Существует ряд методик, направленных на формирование вербального компонента развития, например, использование мнемотаблиц, логоритмика, методика вызывания речи, логомассаж, множество инновационных программ, умные микрофоны, ТЕАССН и АВА-терапия [32, с.55].

В нашем исследовании используются технологии АВА-терапии. АВА-терапия (Applied behavior analysis) или прикладной анализ поведения – это научная дисциплина, целью которой является изучение видов поведения, взаимосвязь факторов внешней среды, внутренней среды и их общее, совокупное влияние на поведение, в контексте нашего исследования, на вербальное поведение [49, с.83].

В АВА-терапии изучаются принципы и законы поведения, те основополагающие процессы влияния и воздействия на поведение, а также применение этих принципов на практике.

На сегодняшний день метод АВА-терапии представляет собой в единственном варианте, научно-доказанный метод коррекции аутизма. Статистические данные, описанные в исследовании Баенской Е.Р. и

приведенные Ловаасом И., связанные с применением поведенческого анализа, показывают, что 40% детей с задержками развития, имеющими диагноз аутизм, преодолевают когнитивные нарушения и включаются в коллектив сверстников [13].

В работе использовались следующие технологии:

1. Экспериментальная процедура функционального анализа для определения функции и коррекции нежелательного поведения.

2. Инструмент оценки начальных навыков и разработки программ обучения VB-MAPP.

3. Технологии активного обучения (техники использования подсказок, обучение без ошибок, цепочки поведения, установление руководящего контроля, развитие навыков манд-реакции и имитации).

Для полноценного формирования вербального поведения необходимо принимать во внимание специфические черты и индивидуальные особенности ребенка, выбирать функциональные цели для обучения, подбирать эффективные техники и методы обучения, отслеживать эффективность и динамику [51, с.43].

Программа АВА-терапии для детей с РАС строится на субъект-субъектном взаимодействии. Для ее построения необходимо определить начальный уровень навыков ребенка и цели, которые необходимо достичь. Программа постоянно корректируется, в зависимости от динамики ребенка.

Программа включает:

1. Просвещение родителей по вопросам воспитания и обучения особенного ребенка, прописанные алгоритмы действий при различных проявлениях поведения.

2. Работу над несколькими навыками одновременно не только в ситуации обучения за столом, но и в игровой деятельности, а также в повседневной жизни.



Программа выполняется родителями, специалистом и ребенком. В рамках общеобразовательной или коммерческой организации программа является частью процесса психолого-педагогического сопровождения.

Рассмотрим модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Графическое изображение модели использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения изображено на рисунке 4.

Данная модель формирования вербального поведения у дошкольников с РАС содержит четыре блока: целевой, содержательный, технологический, аналитико-результативный.

В целевом блоке отражены цель и задачи модели формирования вербального поведения детей дошкольного возраста с РАС.

В содержательном блоке отражено содержание процесса формирования вербального поведения у дошкольников с РАС с использованием технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения. Она включает в себя как работу с дошкольниками, так и взаимодействие другими специалистами и родителями. Для более эффективного результата программы необходимо осуществлять консультирование и просвещение смежных специалистов и родителей.

Критерии сформированности вербального поведения выделены нами в следующем порядке:

- 1) уровень мотивации к общению со другими людьми;
- 2) уровень речевой деятельности;
- 3) сформированность навыков приемлемого социального поведения;
- 4) уровень понимания обращенной речи.

Выбор критериев объяснен в параграфе 1.3. Своеобразие проявлений поведения у детей дошкольного возраста с РАС.

В технологическом блоке отражена разработка и реализация процесса формирования вербального поведения.

Цель: реализация программы формирования навыков вербального поведения у дошкольников с РАС с использованием технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для реализации данной цели в программе выделяются следующие задачи:

1. Теоретически изучить феномен вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС.

2. Разработать модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения.

3. Организовать опытно-экспериментальную работу по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС.

4. Разработать программу формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС с использованием технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения.

5. Проанализировать полученные результаты опытно-экспериментальной работы.

Далее рассматриваются формы взаимодействия с участниками образовательного процесса. Групповая форма работы с дошкольниками дает возможность активного взаимодействия детей друг с другом и со специалистом, представляет основу для формирования здоровых мотивации к общению, повышает использования навыка имитации.

В рамках психолого-педагогического сопровождения необходимо обозначить деятельность участников образовательных отношений.

Первичным участником отношений является ребенок с РАС, который по результатам психолого-медико-педагогической комиссии или в результате консультативного приема невролога получает статус ОВЗ и нуждается в организации специальных условий и разработки индивидуальной программы.

Следующими участниками процесса формирования являются родители включаемого ребенка с РАС. В их деятельность входит организация условий всестороннего развития ребенка с РАС в повседневной жизни, с учетом выполнения рекомендаций специалистов, занимающихся с ребенком. Только совместные, коллективные усилия могут дать положительный результат.

Далее рассмотрим коллектив реабилитационного центра, в который входят специалисты ЛФК, логопеды, психологи, дефектологи. Педагогов следует рассматривать, как участников образовательных отношений, включенных в психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС. Деятельность каждого специалиста нормируется его компетенцией.

Подводя итог, делаем вывод, что в процессе психолого-педагогического сопровождения участвуют родители, педагоги и дети. В результате комплексного влияния и сотрудничества достигается максимальная динамика.

Определим основные этапы психолого-педагогического сопровождения в условиях реабилитационного центра:

1. Диагностический (представляет собой сбор данных о готовности всех компонентов: оценка ресурсов центра; прогнозирование количества детей на группе; первичная разработка индивидуальных программ; оценка детей с РАС коллективно участниками образовательных отношений).

2. Поисково-вариативный (определение целей психолого-педагогического сопровождения в рамках индивидуальной программы формирования вербального поведения, доработка программы каждым специалистом, в рамках своей компетенции).

3. Практико-действенный (реализуется программа формирования вербального поведения, реализуется деятельность всех участников образовательных отношений, отслеживается динамика ребенка с РАС).

4. Аналитический (анализ эффективности реализации программы формирования вербального поведения и деятельности специалистов по сопровождению, а также родителей, составляются дальнейшие рекомендации для родителей).

Методы, используемые при реализации программы:

1. «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)» М. Сандберг.

2. «Функциональная оценка ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения».

3. «Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (M-CHAT-R/F)».

4. Floortime – игровая деятельность в рамках формирующих занятий, как в индивидуальной, так и групповой форме, направленная на свободную игру в режиме активного игрового взаимодействия на полу.

5. Формирующие упражнения – совокупность задач и инструкций, цель которых является формирование навыков вербального поведения, (тренинг манд-реакции, развитие такт-реакции, выработка цепочки поведения и т.д.).



Рисунок 4 – Модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения

6. Рефлексия – анализ проделанной работы, с целью улучшения взаимодействия.

В аналитико-результативном блоке, было проведено повторное исследование вербального поведения дошкольников с РАС по тем же методикам.

Для проверки гипотезы о том, что:

1. Формирование вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра характеризуется такими негативными проявлениями как низкая мотивация к общению, низкий уровень речевой деятельности, отсутствие навыков приемлемого социального поведения в обществе, ограничение понимания обращенной речи.

2. Деятельность специалиста по формированию вербального поведения будет успешна, если:

– осуществлять учет возрастнo-психологических особенностей формирования вербального поведения у дошкольников с РАС;

– разработать теоретически обоснованную модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения, характеризующуюся целостностью, согласованностью и взаимосвязанностью составляющих ее блоков (целевой, содержательный, технологический, аналитико-результативный);

– реализовать целенаправленную программируемую деятельность по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС на основе субъект-субъектного взаимодействия.

Проведя анализ теоретических исследований, мы разработали модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе психолого-педагогического

сопровождения, которая содержит четыре блока: целевой, содержательный, технологический и аналитико-результативный.

1.2 Анализ эффективности реализации модели использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения

После констатирующего эксперимента, нами была разработана и апробирована модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения, содержащая в себе программную деятельность. Программа представлена в приложении 3.

Для подведения итогов формирующего эксперимента необходима повторная диагностика по той же батарее методик. Целью повторного исследования на контрольно-обобщающем этапе является обработка и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, оформление эксперимента, выделение динамики. Далее представлены результаты исследования вербального поведения у дошкольников с РАС в сравнении с первичной диагностикой.

На рисунке 7 изображена диаграмма сравнения показателей первичной и контрольной диагностики степени проявления РАС у дошкольников «Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (М-СНАТ-R/F)», исходя из которых можно сделать вывод, что степень проявления аутистических черт существенно снизилась. Что свидетельствует о том, что дети стали более положительно относиться к обучению, появилась мотивация к общению.

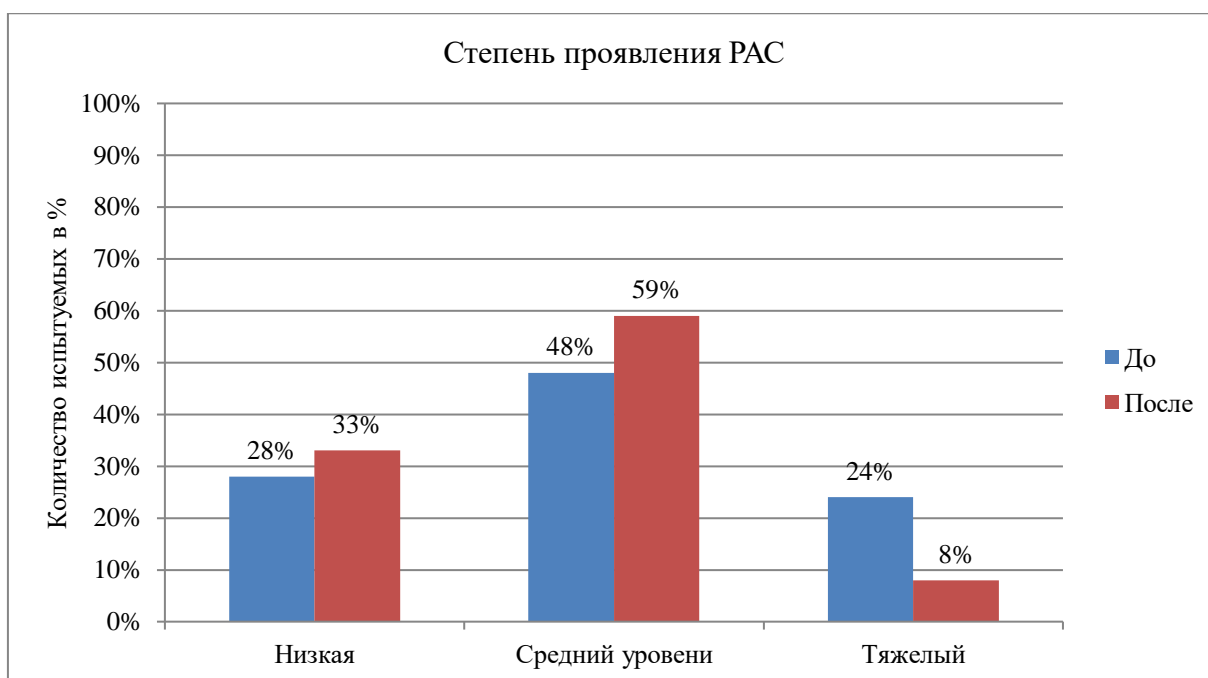


Рисунок 7 – Результаты диагностики степени проявления РАС у дошкольников «Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (М-СНАТ-R/F)» до и после формирующего эксперимента

На рисунке 8 представлены результаты сравнения показателей первичной и контрольной оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP) М. Сандберга.

После сравнения показателей до и после проведения программы формирования вербального поведения в условиях психолого-педагогического сопровождения мы видим, что такие негативные проявления, которые мы указывали в гипотезе, как низкая мотивация к общению, низкий уровень речевой деятельности, отсутствие приемлемого социального поведения в обществе, ограничение понимания обращенной речи снизились.

На рисунке 9 представлены сводные результаты показателей «Функциональной оценки ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения».



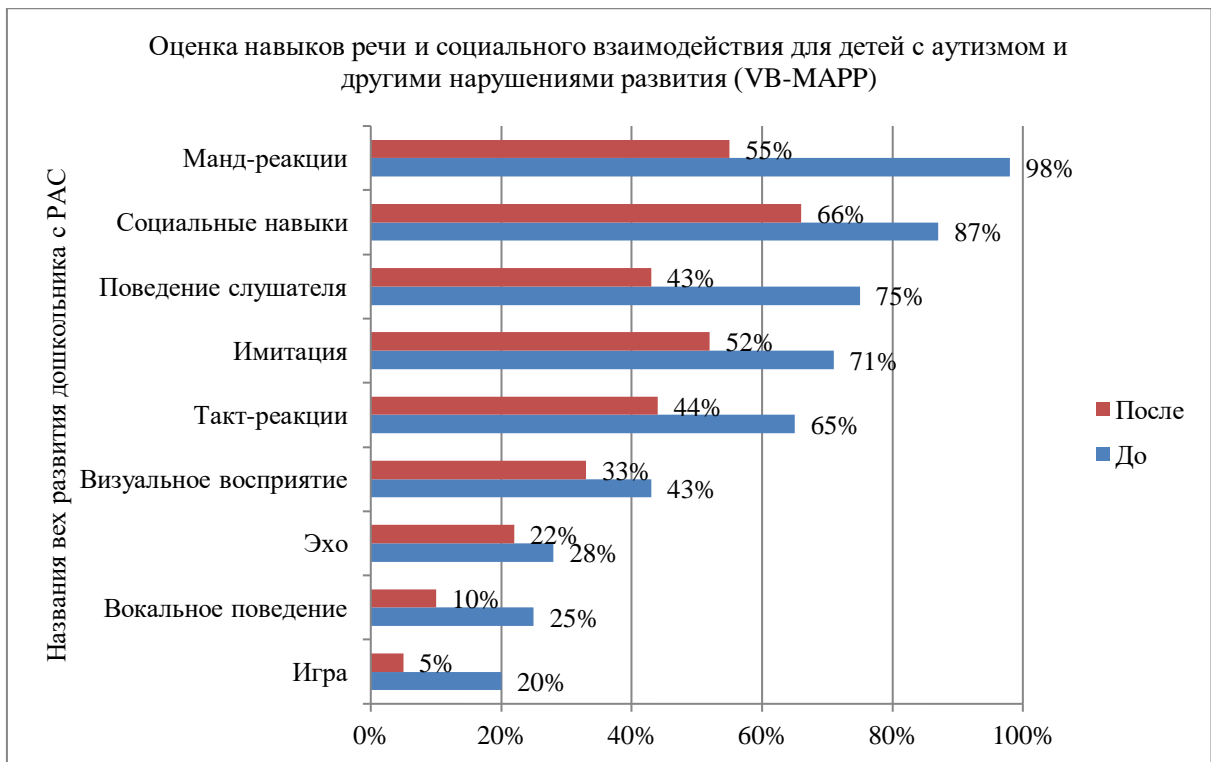


Рисунок 8 – Результаты сравнения показателей первичной и контрольной оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)



Рисунок 9 – результаты показателей контрольной «Функциональной оценки ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения»

Таким образом, гипотеза исследования: формирование вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС будет эффективной, если реализовать целенаправленную программируемую деятельность по развитию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС, с применением технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения на основе субъект-субъектного взаимодействия, доказана.

### ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Для реализации процесса формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС, нами была разработана модель. Данная модель помогла нам в решении задач исследования. В процессе реализации модели среди дошкольников с РАС сформировалась позитивная установка по отношению к обучению и коммуникации.

Реализация программы формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС позволила нам обучить испытуемых навыкам просьбы и коллективного взаимодействия, развить интерес к обучению и игровой деятельности, повысить мотивацию к вербальному поведению, снизить проявления нежелательного поведения и отказных реакций. Данные умения и навыки необходимы для решения дошкольниками с РАС различных ежедневных задач.

Практический результат данного исследования проявляется в развитии интереса к обучению, снижение негативного отношения к общению и коллективной игре. На обобщающем этапе эксперимента использовались те же методики, что и на первом этапе исследования. После реализации модели и программы формирования вербального поведения у дошкольников с РАС мы наблюдаем изменения результатов.

Таким образом, гипотеза исследования формирование вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС будет эффективной, если реализовать целенаправленную программируемую деятельность по развитию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС, с применением технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения на основе субъект-субъектного взаимодействия, доказана.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследованию проблемы вербального поведения посвящены работы психологов и педагогов: Б.Ф. Скиннера, И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко. И.А. Гобозова, С. Шехтера и других. Скиннер Б.Ф. рассматривал вербальное поведение, как реакции на внешний или внутренний стимул, которые подкрепляются звуками речи или жестами.

Проведя анализ литературы по проблеме формирования вербального поведения у дошкольников с РАС и сформулировав цели и задачи квалификационной работы, мы разработали модель формирования вербального поведения у дошкольников с РАС, содержащую четыре блока: целевой, содержательный, технологический и аналитико-результативный.

Цель: реализация программы формирования вербального поведения у дошкольников с РАС с использованием технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для реализации данной цели в программе выделяются следующие задачи:

- 1) теоретически изучить феномен вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС;
- 2) разработать модель использования технологий АВА-терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения;
- 3) организовать опытно-экспериментальную работу по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС;
- 4) разработать программу формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС с использованием технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения;

5) проанализировать полученные результаты опытно-экспериментальной работы.

Исследование проводилось 2018 по 2020 год в НИИ «Неврологии и педиатрии «Дети Индиго»» города Челябинска. В экспериментальном исследовании участвовали дошкольники, численностью 25 человек. Возраст испытуемых 3-5 лет. Из них 20 мальчиков и 5 девочек. Экспериментальная группа численностью 25 человек.

Исследование проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. В работе был использован комплекс методов:

1) теоретические методы (аналитико-синтетический, сравнительно-сопоставительный); моделирование; целеполагание;

2) эмпирические методы (психодиагностические методики): «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)» М. Сандберг, «Функциональная оценка ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения», «Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм (M-CHAT-R/F)».

Реализация программы формирования вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС позволила нам обучить испытуемых навыкам просьбы и коллективного взаимодействия, развить интерес к обучению и игровой деятельности, повысить мотивацию к вербальному поведению, снизить проявления нежелательного поведения и отказных реакций. Данные умения и навыки необходимы для решения дошкольниками с РАС различных ежедневных задач.

Практический результат данного исследования проявляется в развитии интереса к обучению, снижении негативного отношения к общению и коллективной игре. На обобщающем этапе эксперимента использовались те же методики, что и на первом этапе исследования.

После реализации модели и программы формирования вербального поведения у дошкольников с РАС мы наблюдаем изменения результатов.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что формирование вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра характеризуется такими негативными проявлениями как низкая мотивация к общению, низкий уровень речевой деятельности, отсутствие навыков приемлемого социального поведения в обществе, ограничение понимания обращенной речи.

Деятельность специалиста по формированию вербального поведения будет успешна, если:

- осуществлять учет возрастнo-психологических особенностей формирования вербального поведения у дошкольников с РАС;

- разработать теоретически обоснованную модель использования технологий АВА - терапии по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения, характеризующуюся целостностью, согласованностью и взаимосвязанностью составляющих ее блоков (целевой, содержательный, технологический, аналитико-результативный);

- реализовать целенаправленную программируемую деятельность по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС на основе субъект-субъектного взаимодействия, доказана.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, О. Ж. Расширяя границы: опыт создания школы по коммуникации для родителей в отделении раннего вмешательства [Текст] : учеб. пособие для родителей / О.Ж. Аксенова, С. В. Лещенко ; под. общ. ред. И.П. Калмыкова ; Моск. гос. юрид. акад. – Изд. 4-е, перераб. и доп. - Москва : Каритас, 2014. – 107 с.

2. Алексеева, Е. И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] : учеб. пособие для вузов / Е.И. Алексеева, С. В. Андреева ; Федер. агенство по образованию. - Псков : Изд-во ЦЛППСКОВ, 2014. – 37 с.

3. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. [Текст] : учеб. пособие для студентов / О.Н. Тверская и др. ; отв. ред. В. Л. Рыскина ; М-во образования Рос. Федерации, Санкт-Петерб. гос. гуманитар. педагогич. акад. – 3-е изд., перераб. и доп. / при участии М.А. Щепелина. Санкт-Петербург : СПбГГПА, 2016. – 288 с.

4. Аникушина, Е. А. Применение альтернативных средств коммуникации (пиктограмм) в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е.А. Аникушина // Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития : сб. науч. тр. / Санкт-Петербург. междунаrod. ин-т обществ. наук, Санкт-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 129–133.

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

Санкт-Петербург. междунард. ин-т обществ. наук, Санкт-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 175–178.

6. Асикритова, Е. А. Использование дополнительной, альтернативной и поддерживающей коммуникации при обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (из опыта работы) [Текст] / Е. А. Асикритова, Е. А. Перешеина, Л. М. Соловьева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 4, Наука. – 2014. – № 3. – С. 134–138.

7. Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] : учеб. пособие для педагогов и студентов / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская ; под. общ. ред. О. С. Никольской ; авт. вступ. ст. М. М. Либлинг ; Моск. гос. акад. – Изд. 8-е – Москва : Теревинф, 2014. – 288 с.

8. Баенская, Е. Р. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение [Текст] : учеб. пособие для педагогов и студентов / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг ; под. общ. ред. О. С. Никольской ; Моск. гос. акад. – Изд. 4-е – Москва : Теревинф, 2011. – 224 с.

9. Баенская, Елена Ростиславовна. Закономерности раннего эмоционального развития в норме [Электронный ресурс] : для студентов бакалавров / Е. Р. Баенская. – Электрон. дан. и прогр. Москва : ФГНУИКП, 2014. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 7.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0473886280.

10. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу / Елена Баенская. – Москва : Теревинф, 2014. – 112 с. : ил.

11. Баенская, Е. Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу / Е. Р. Баенская, О. С. Никольская ; Федер. агентство по образованию. – Москва : Изд-во Оникс, 2014. – 22 с.



12. Баенская, Елена Ростиславовна. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма [Электронный ресурс] : альманах инстит. корр. пед. / Е. Р. Баенская. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : ФГНУИКП, 2014. - 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 7.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0324869020.

13. Баенская, Елена Ростиславовна. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом [Электронный ресурс] : для студентов и педагогов / Е. Р. Баенская. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : ФГНУИКП, 2014. - 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 7.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0325839020.

14. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально -поведенческий подход [Текст] : вторая волна / Мэри Линч Барбера ; пер. с англ. Д. Сергеева. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 304 с. : ил. – Загл. пер. и корешка: Аутизм: теория и практика.

15. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я [Текст] : вторая волна / Бруно Беттельхейм ; пер. с англ. Б. Орлов. – Москва : Традиция, 2004. – 784 с. : ил. – Загл. пер. и корешка: Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я.

16. Богдашина, О. К. Аутизм: определение и диагностика [Текст] : учеб. пособие для студентов и педагогов / Ольга Богдашина. – Донецк : Лебедь, 1999. – 124с. : ил.

17. Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS [Текст] : практикум для педагогов и родителей / Энди Бонди, Лари Фрост ; пер. с англ. Е. Мельникова ; [М. В. Яремчук]. – Москва : Теревинов, 2011. – 416 с. : ил. – Загл. пер. и корешка: Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS.

18. Бонди, Э. Мифы и неверные представления, связанные с PECS [Текст] : теоретич. практикум / Энди Бонди ; пер. с англ. В. Рыскиной ;

[примеч. В. Рыскиной]. Санкт-Петербург : Скифия, 2016. – 212 с. : ил. – Загл. пер. и корешка: Альтернативная и дополнительная коммуникация.

19. Браткова, М. В. Методические рекомендации для организации и проведения педагогических занятий с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОО [Текст] : учебное пособие для студентов и педагогов / Маргарита Браткова. – Москва : Эксмо, 2015. – 76 с. : ил.

20. Веденина, Мария Юрьевна. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] : для студентов пед. вузов заоч. формы обучения / М.Ю. Веденина. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : ФГНУИКП, 2014. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0329945020.

21. Виноградова, Наталья Федоровна. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] : для студентов и педагогов / Н. Ф. Виноградова. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : ФГНУИКП, 2017. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0328563020.

22. Виноградова, Наталья Федоровна. Этиология расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] : для студентов и педагогов / Н. Ф. Виноградова. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : ФГНУИКП, 2016. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0328453020.

23. Власова, Лариса Ивановна. Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] : практикум для специалистов / Л.И. Власова. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : МГППУ, 2014. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0335463020.

24. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : учеб. пособие / Лев Выготский. – Москва : Лабиринт, 2011. – 640 с. : ил.

25. Горбачевская, Н. Л. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] : учеб. пособие / Наталья Горбачевская. – Санкт-Петербург : Сатисъ, 2013. – 139 с. : ил.

26. Гринспен, С. На ты с аутизмом [Текст] : вторая волна // Стенли Гринспен ; пер. с англ. А. Ильин. – Москва : Теревинф, 2016. – 512 с. : Загл. пер. и корешка: На ты с аутизмом.

27. Громова, О.Е. Начальные этапы развития словесной коммуникации [Текст] : / Ольга Громова. – Москва : Сфера, 2015. – 39 с. : ил.

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

29. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст] : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Л.М. Шипицина ; М-во образования Рос. Федерации, Санкт-Петерб. гос. пед. унив. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2001.– 368 с.

30. Забозлаева, Ирина Валентиновна. Клинико-динамические особенности когнитивных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] : для студентов педагогических и медицинских вузов / И. В. Забозлаева, Е. В. Малинина, Г. В. Мануйлов, Т. Н. Саблина, А. А. Сединкин. – Электрон. дан. и прогр. – Челябинск : ЮУрГУ, 2014. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0250586399.

31. Зиглер, Д. Д. Теории личности [Текст] : учебное пособие/ Дэниел Зиглер. – Санкт-петербург : Питер, 2014. – 607 с.: ил.

32. Ильченко, Н. В. Отбор психодиагностического инструментария для изучения представлений о мире у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Наталья Ильченко. – Санкт-Петербург : Дефектология, 2015. – 62 с. : ил.

33. Караневская, О. В. Особенности обучения использованию средств дополнительной коммуникации детей, имеющих тяжелые нарушения развития [Текст] : учебное пособие для педагогов и студентов высших учебных заведений / Ольга Караневская. – Санкт-Петербург : Социальная школа Каритас, 2014. – 134 с. : ил.

34. Козорез, Александр Ильич. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic language and Learning Skills Revisited, ABLLS:R) [Электронный ресурс] : для студентов и педагогов педагогических вузов / А. И. Козорез, М. Л. Семенович, Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, Е. В. Морозова. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : МГППУ, 2014. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0250372020.

35. Костин, И. А. Самосознание у людей с аутизмом: наблюдения и попытки развития [Текст] : учебное пособие / Игорь Костин. – Москва : Дефектология, 2014. – 43 с. : ил.

36. Лазина, Елена Викторона. Коммуникация – это не только слова. Методическое пособие по дополнительной коммуникации для родителей и педагогов. Коммуникация с помощью картинок [Электронный ресурс] : для студентов и практикующих педагогов / Е.В. Лазина. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : МГППУ, 2007. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0251823020.

37. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления [Текст] : учебное пособие для студентов и педагогов педагогических вузов / Клара Лебединская. – Москва : Просвещение 1991. – 96 с. : ил.

38. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] : учебное пособие / Алексей Леонтьев. – Москва : Либроком, 2014. – 216с. : ил.

39. Либлинг, Мария Михайловна. Игра в коррекции детского аутизма [Электронный ресурс] : для студентов и педагогов педагогических вузов / М. М. Либлинг. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : ФГБНУ, 2014. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0227523020.

40. Либлинг, М. М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме и расстройствах аутистического спектра [Текст] : учебное пособие для студентов и педагогов педагогических вузов / Мария Либлинг. – Москва : Дефектология, 2015. – 47 с. : ил.

41. Либлинг, М. М. Десять аргументов против АВА-терапии [Текст] : учебное пособие для студентов и практиков / Мария Либлинг. – Москва : Дефектология, 2014. – 114 с. : ил.

42. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] : учебное пособие / Мая Лисина. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с. : ил.

43. Лиф, Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме [Текст] : практикум для студентов и специалистов / Рон Лиф ; пер. с англ. Л. Толкачева. – Москва : ИП Толкачев, 2016. – 608 с. : ил. - Загл. пер. и корешка: Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме.

44. Луцкекина, Елена Андреевна. Опыт использования карточек в обучении простым диалогам ребенка с атипичным аутизмом [Электронный ресурс] : пособие для студентов и учителей / Е. А. Луцкекина. – Электрон. дан. и прогр. – Москва : ЦПМССДиП, 2003. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0227523060.

45. Максимчук, В. Г. Вопросы использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации для детей с нарушениями аутистического спектра [Текст] : практикум для студентов и психологов / Валерий Максимчук. – Санкт-Петербург : НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – 56 с. : ил.

46. Макушкин, Евгений Витальевич Расстройства аутистического спектра диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации (протокол лечения) [Электронный ресурс] : практикум для студентов и психологов / Е. В. Макушкин. – Электрон. дан. и прогр. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2003. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0227106730.

47. Матвеева, О. В. Альтернативная коммуникация [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов, педагогов и психологов / Ольга Матвеева. – Москва : Эксмо, 2015. – 47 с. : ил.

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

49. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте: Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10 [Текст] :

пособие для студентов педагогических и медицинских вузов, психологов, педагогов, врачей / А. Н. Моховикова, А. А. Северного ; М-во образования Рос. Федерации, ФГБНУ НЦПЗ – Москва : Смысл Плюс, 1996.– 408 с.

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

51. Морозов, С. А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии [Текст] : учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования / Сергей Морозов. – Москва : Добрый век, 2010. – 102 с. : ил.

52. Морозова, С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме [Текст] : учебное пособие для студентов и педагогов / Светлана Морозова. – Москва : Добрый век, 2013. – 363 с. : ил.

53. Мысаковска-Адамчик, А. Коммуникация как фундамент развития и образования. Коммуникация для всех учеников [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Альдона Мысаковска-Адамчик. – Санкт-Петербург : НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – 147 с. : ил.

54. Мысаковска-Адамчик, А. Ранняя помощь в развитии коммуникации – совместная работа терапевтов с родителями неговорящих детей [Текст] : учебное пособие для специалистов коррекционного образования / Альдона Мысаковска-Адамчик. – Санкт-Петербург : Торговый Дом «Скифия», 2016. – 286 с. : ил.

55. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] : учебное пособие для студентов бакалавра и магистратуры педагогических высших учебных заведений / Валерия Мухина. – Москва : Просвещение, 2001. – 640 с. : ил.

56. Никитина, Юлия Васильевна. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] : практикум для специалистов коррекционного образования / Ю. В. Никитина, Е. Н. Солдатенкова. – Электрон. дан. и прогр. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2013. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0239572530.

57. Никольская, О. С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Текст] : учебное пособие для педагогов и психологов / Ольга Никольская. – Санкт-Петербург : Дефектология, 2014. – 48 с. : ил.

58. Никольская, О. С. Дети с аутизмом: варианты развития [Текст] : учебное пособие для педагогов и психологов / Ольга Никольская. – Санкт-Петербург : Дефектология, 2015. – 32 с. : ил.

59. Никольская, Ольга Сергеевна. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электронный ресурс] : учебное пособие для педагогов и психологов / О. С. Никольская. – Электрон. дан. и прогр. – Москва. : МГУ, 2010. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0120394030.

60. Никольская, Ольга Сергеевна. Структура нарушения психического развития при детском аутизме [Электронный ресурс] : для студентов и коррекционных педагогов / О. С. Никольская. – Электрон. дан. и прогр. – Москва. : МГУ, 2018. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0120854250.

61. Никольская, Ольга Сергеевна. Изучение проблемы детского аутизма в России [Электронный ресурс] : практикум для студентов, педагогов и психологов / О. С. Никольская. – Электрон. дан. и прогр. –



Москва. : МГУ, 2019. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0120098320.

62. Никольская, Ольга Сергеевна. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] : практикум для студентов и коррекционных педагогов / О. С. Никольская, М. Ю. Веденина. – Электрон. дан. и прогр. – Москва. : МГУ, 2019. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0123178320.

63. Нищева, Н. В. Комплексная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Текст] : учебное пособие для практикующих педагогов / Наталья Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2015. – 240 с. : ил.

64. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком [Текст] : руководство для родителей / Стивен Ньюмен ; пер. с англ. Н. Холмогорова. – Москва : Теревинф, 2015. – 236 с. : ил. – Игры и занятия с особым ребенком.

65. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / С. В. Алехин ; отв. ред. Н. Я. Семаго ; М-во образования Рос. Федерации, Моск. гос. унив. - 3-е изд., перераб и доп. – Москва : МГППУ, 2012. – 80 с.

66. Общие расстройства психологического характера [Электронный ресурс] / Ин-т науч. информ. по обществ. наукам (ИНИОН). – Электрон. дан. и прогр. (96 файла: 482057483 байт). – Москва, [2914]. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования : ИПС «IRBIS» 500 Кб ; DOS 3.3 и выше. – Загл. с вкладыша контейнера.

67. Подоплелова, Ю. В. Обучение детей с множественными нарушениями развития формы коммуникации [Текст] : практикум для

студентов и практикующих педагогов / Юлия Подоплелова. – Санкт-Петербург : НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – 152 с. : ил.

68. Проничкина, О. А. Основные направления психолого-педагогической работы с аутичными детьми [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Олеся Проничкина. – Санкт-Петербург : НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – 116 с. : ил.

69. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно-практическое руководство [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / сост. Н. Симашкова. – Москва : Авторская академия, 2013. – 264 с.

70. Рубанов, О. В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора [Текст] : практикум для педагогов / Олег Рубанов. – Москва : Дефектология, 2015. – 44 с. : ил.

71. Рубинштейн, С. Основы общей психологии [Текст] : учебное пособие для студентов и преподавателей вузов / Сергей Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 713 с. : ил.

72. Рыскина, В. Л. Развитие знаковой коммуникации у детей с ограниченными возможностями использования вербальной речи [Текст] : учебное пособие для студентов и педагогов вузов / Виктория Рыскина. – Санкт-Петербург : НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – 75 с. : ил.

73. Сандберг, М. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Протокол [Текст] : методические рекомендации для специалистов / Марк Сандберг ; пер. с англ. С. Доленко. – Москва : MEDIAL, 2013. – 108 с. : ил.

74. Сандберг, М. Протокол оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Протокол [Текст] : методические рекомендации для специалистов / Марк Сандберг ; пер. с англ. С. Доленко. – Москва : MEDIAL, 2013. – 386 с. : ил.

75. Семянникова, Алефтина Андреевна. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы [Электронный ресурс] : учебное пособие для студентов и педагогов / А. А. Семянникова. – Электрон. дан. и прогр. – Москва. : МГУ, 2019. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0129264380.

76. Сизова, О. Б. Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора [Текст] : учебное пособие для студентов и педагогов педагогических вузов / Ольга Сизова. – Санкт-Петербург : НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – 67 с. : ил.

77. Смычек, А. Коммуникация как основа образования учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] : учебное пособие для практикующих психологов / Алексей Смычек. – Санкт-Петербург : НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. – 29 с. : ил.

78. Солдатенкова, Е. Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] : учебное пособие для студентов, педагогов и психологов / Елена Солдатенкова. – Москва : Эксмо, 2013. – 64 с. : ил.

79. Стадскейв, К. Обследование и оценка развития детей, нуждающихся в альтернативных и дополнительных средствах коммуникации [Текст] : методические рекомендации для практикующих специалистов / Кристина Стадскейв. – Санкт-Петербург : Торговый Дом «Скифия», 2016. – 118 с. : ил.

80. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра [Текст] : практические рекомендации для практикующих специалистов / Стивен Течнер. – Москва : Теревинов, 2014. – 432 с. : ил.

81. Хаустов, Андрей Викторович. Рекомендации для сотрудников ДООУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] : рекомендации для практикующих специалистов / А. В. Хаустов. – Электрон. дан. и прогр. – Москва. : МГУ, 2017. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0119572380.

82. Шпицберг, Игорь Леонидович. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] : практические рекомендации для практикующих специалистов / И. Л. Шпицберг. – Электрон. дан. и прогр. – Москва. : МГППУ, 2015. – 1 дискета. – Систем. требования: IBMPC, Windows 95, Word 6.0. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации 0943629680.

83. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [Текст] : учебное пособие для практикующих специалистов / Роберт Шрамм ; пер. с англ. З. Измайловой-Камар. – Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2014. – 208 с. : ил. – Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 2 – Характеристика выборки

№	ФИО	Возраст	Диагноз
1	Злата В.Г.	3 г. 6 мес.	ДЦП, РАС
2	Ольга К.А.	4 г. 2 мес.	РАС
3	Арина В.Л.	3 г. 7 мес.	РАС
4	Екатерина Ж.Е.	4 г. 9 мес.	Синдром Дауна, РАС
5	Ева П.А.	3г. 3 мес.	РАС
6	Павел О.Д.	4 г. 2 мес.	ДЦП, РАС
7	Вадим К.Ж.	4 г. 1 мес.	РАС
8	Алан А.Ж.	5 л.	РАС
9	Артур Я.Э.	3 г. 2 мес.	Органич.пор-е ЦНС, РАС
10	Данила М.Д.	4 г. 10 мес.	РАС
11	Матвей Н.П.	4 г. 11 мес.	ДЦП, РАС
12	Роман И.Б.	3 г. 6 мес.	РАС
13	Лев Ч.А.	3 г. 2 мес.	РАС
14	Владислав О.М.	3 г. 10 мес.	Псевдобульбар. Син-м, РАС
15	Марат К.Х.	4 г. 1 мес.	Синдром Дауна, РАС
16	Всеволод У.А.	4 г. 11 мес.	Сенсо-моторная алалия, РАС
17	Максим М.А.	3 г.	РАС
18	Ильдар Б. У.	3 г. 10 мес.	Моторная алалия, РАС
19	Илья Л.Вю	3 г. 4 мес.	РАС
20	Никита С.Р.	4 г. 1 мес.	РАС
21	Александр В.А,	4 г. 5 мес.	Синдром Дауна, РАС
22	Дмитрий П.В.	3 г. 1 мес.	Органич.пор-е ЦНС, РАС
23	Игорь К. В.	3 г. 11 мес.	РАС
24	Георгий С.К.	3 г. 8 мес.	РАС
25	Константин У.В.	4 г. 8 мес.	ДЦП, РАС

Таблица 3 – Результаты первичной диагностики

№	Результаты первичной диагностики по набору методик		
	M-CHART	VB-MAPP	Функциональная оценка ЦППА
1	Тяжелый аутизм	8	0/70
2	Средний уровень	52	29/45
3	Средний уровень	44	34/65
4	Средний уровень	46	51/74
5	Слегка аутична	59	60/33
6	Тяжелый аутизм	5	0/63
7	Тяжелый аутизм	6	2/77
8	Слегка аутичен	77	40/52
9	Тяжелый аутизм	4	8/88
10	Средний уровень	15	32/46
11	Средний уровень	23	61/59
12	Средний уровень	28	81/42
13	Тяжелый аутизм	9	0/22
14	Слегка аутичен	63	53/71
15	Слегка аутичен	72	68/42
16	Средний уровень	43	30/22
17	Средний уровень	25	28/45
18	Средний уровень	51	46/23
19	Средний уровень	30	11/54
20	Слегка аутичен	70	59/20
21	Слегка аутичен	68	37/31
22	Тяжелый аутизм	10	0/31
23	Слегка аутичен	81	40/65
24	Средний уровень	45	39/22
25	Средний уровень	32	58/36

Пример программы по формированию вербального поведения у детей дошкольного возраста с РАС с использованием технологий АВА-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения

Таблица 4 – Информация

Дата заполнения:	27.02.2019	Возраст	4 г. 6 мес.
ФИО	Данила М.Д.	Диагноз	РАС
Город, адрес	Г. Владивосток	Лекарства	Рисполепт, адаптол, глицин
Телефон	*****	Медицинские условия (н-р, аллергии, диета и т.д.)	На цитрусы
Почта	*****	Тестирующий	Антипина Я.А.
Контактное лицо	Мама Алина		

Информация о направлении:

Данила, 4 года 6 месяцев, был направлен в Центр НИИ «Неврологии и педиатрии «Дети Индиго»» для реабилитации, получения комплексной диагностики, составления программы поведенческого вмешательства из-за проблем с нежелательным поведением и дефицитом коммуникативных и социальных навыков.

Таблица 5 – Информация о направлении

Источник данных	Дата	Основные осведомители
Прямое наблюдение в кабинете. Интервью с родителями. Манипуляции предшествующими факторами и последствиями. Отчет о наблюдении.	27.02.2019	Мама Алина, специалист Антипина Я.А.

Методы оценки:

1. Программа оценки вех развития и вербального поведения VB-MAPP;
2. Функциональная оценка ЦППА: идентификация предшествующих факторов и последствий поведения;
3. Скрининговый тест на степень проявления аутизма (M-CHAT);
4. Протокол наблюдения собеседования для функциональной оценки поведения.

Техники наблюдения:

1. Запись событий
2. Запись продолжительности поведения
3. Запись интервалов неопределенного поведения
4. Процент возможностей целевого поведения

Содержание программы:

1. Введение
2. Адаптивные навыки
3. Коррекция нежелательного поведения
4. Методы обучения
5. Мотивационный профиль
6. Программа обучения
7. Резюме

Введение: данная программа составлена для родителей и педагогов, имеющих контакт с ребенком, для облегчения взаимодействия и структурирования процесса поведенческого вмешательства. В программе содержится три важных раздела: работа с адаптивными навыками, программа коррекции нежелательного поведения и программа обучения. В первом разделе рассматриваются наиболее значимые дефициты в развитии адаптивных навыков. Во втором, представлена информация о нежелательном поведении ребенка, а также планы коррекции. В заключительном разделе программы содержатся примеры упражнений для



компенсации дефицитов развития вербального поведения, а также предложены рекомендации по работе с мотивационной сферой ребенка.

Адаптивные навыки:

1. Навык самостоятельности:

Резюме: Данила самостоятельно надевает нижнее белье, колготки, куртку и шапку. Рубашки, майки, свитера помогает надевать мама (Данила подтягивает). Данила самостоятельно пользуется вилок и ложкой. Мама на полной физической подсказке помогает Даниле мыть руки и чистить зубы. В ванной Данилу моет мама и вытирает полотенцем.

Рекомендации: Родители будут обучать Данилу навыкам сомообслуживания и гигиеническим навыкам по методу обучения цепочке поведения, с использованием визуального расписания и физических подсказок. Родители будут учить ребенка самостоятельно одеваться, понемногу ослабляя подсказки. Метод обучения обратной цепочки действий. Рекомендуются занятия развитием навыков мелкой моторики.

2. Навык туалета:

Резюме: акт деуринации осуществляет сидя в унитаза. Акт дефекации осуществляет самостоятельно, но последнем этапе «вытереть попу» на помощь приходит мама.

Рекомендации: родители будут обучать Данилу осуществлять акт деуринации стоя. Для обучения данному навыку будет использован метод формирования реакции. В процессе обучения ребенка «вытирать попу» родители будут использовать метод «обратной цепочки действий».

3. Пищевое поведение:

Резюме: Данила имеет широкий пищевой диапазон. Навык в пределах нормы.

4. Сон:

Резюме: Данилу мама укладывает спать на протяжении полутора часов. Ребенок бежит по комнате, после маминой просьбы вернуться в

кровать-ложится. Так повторяется несколько раз до тех пор, пока Данила не уснет. Данила спит с мамой на одной кровати.

Рекомендации: родители купят и поставят дома для Данилы отдельную кровать. Родители будут обучать Данилу спать в своей кровати, для этого, они будут укладывать его в кровать. По необходимости, родители могут поставить кровать рядом со своей.

Коррекция нежелательного поведения:

Для грамотного взаимодействия родителям и педагогам рекомендуется исключить из своей речи вопросительные конструкции при подаче инструкций, перестать дублировать инструкции несколько раз, а также придерживаться принципа «с ребенком работает один человек», по которому, если кто-либо из родителей начал работу над выполнением Данилой инструкции, другие члены семьи не включаются в процесс.

Для облегчения структурирования ежедневной рутины рекомендуется применять метод визуального расписания. Родители подготовят планшетку «сначала-потом» и будут использовать ее, чтобы обусловить получение мотивационного предмета или деятельности.

Резюме: Данила показал высокий уровень поведенческих преград обучения. Балл: 4 средний уровень.

Рекомендации: Родители будут использовать процедуру прайминга - предупреждение о наступлении немотивационной деятельности (уход с площадки, забор игрушки), так же родители будут возвращать Данилу к визуальному расписанию, чтобы напомнить какие занятия необходимо сделать. При демонстрации нежелательного поведения родители будут использовать процедуру гашения, то есть не будут убирать требования и заблокируют нежелательные реакции (не дадут укунить или ущипнуть). Родители не должны комментировать свои действия или действия Данилы.

Методы обучения:

Метод случайного обучения (NET) - заключается в использовании инициативы ребенка.

Метод обучения отдельными блоками (DTT) - заключается в том, что ребенку предоставляют возможность выполнить инструкцию и предоставляют поощрение за ее выполнение. Если ребенок не справляется, то получает помощь в виде подсказки.

Метод формирования реакции (Shaping) - помогает обучить ребенка более совершенным реакциям, которые уже имеются в его репертуаре.

Мотивационные профиль:

Таблица 6 – Оценка стимулов, действующих в качестве усилителей

Пищевые стимулы	Шоколад, конфеты, сладости, хлеб, кукурузные палочки
Игрушки, предметы	Любые новые игрушки, кнопочные и музыкальные игры
Действия, занятия	Рисовать, играть на планшете
Физическая активность	Кружиться
Похвала, благодарность	«Молодец», «Правильно»
Специфический поощрения	Новые креативные игрушки и занятия

Резюме: Данила показал низкий уровень преград в мотивационной сфере.

Программа обучения:

На данный момент приоритетным направлением в обучении Данилы является обучение навыкам просьбы, имитации и выполнению инструкций. Родителям необходимо создать определенные условия, чтобы увеличить необходимость у Данилы проявлять коммуникативную инициативу в течение дня. Для этого рекомендуется максимально обеднить домашнюю среду Данилы и обусловить получение мотивационных предметов через демонстрацию поведения просьбы. Родителям и педагогам стараться использовать любые возможности для обучения Данила в течение дня, использовать все представленные выше

методы обучения. Для ситуации на занятиях лучше всего подходит метод NET. Остальные методы активно применяются в быту.

#### Резюме

В процессе оценки у Данилы были выявлены сильные стороны и дефициты. Прежде всего, Данила показал хорошие результаты в навыках имитации, визуального восприятия, в то время как в навыках просьбы, наименования, выполнения инструкций, а так же сотрудничества наблюдается дефицит. У Данилы имеются барьеры для обучения, связанные с нежелательным поведением, которые препятствуют тому, чтобы он прогрессировал на типичном уровне развития.

Таблица 7 – Результаты повторной диагностики

№	Результаты первичной диагностики по набору методик		
	M-CHART	VB-MAPP	Функциональная оценка ЦППА
1	Средний аутизм	15	10/63
2	Слегка аутична	86	36/40
3	Слегка аутична	55	30/69
4	Средний уровень	50	47/88
5	Слегка аутична	59	60/33
6	Средний уровень	12	24/59
7	Тяжелый аутизм	9	8/55
8	Слегка аутичен	79	35/59
9	Средний уровень	17	10/79
10	Средний уровень	23	37/40
11	Средний уровень	25	44/57
12	Слегка аутична	56	89/23
13	Тяжелый аутизм	10	5/56
14	Слегка аутичен	76	76/54
15	Слегка аутичен	80	62/40
16	Средний уровень	40	12/43
17	Слегка аутичен	60	17/57
18	Средний уровень	78	36/21
19	Средний уровень	55	34/43
20	Слегка аутичен	78	41/82
21	Слегка аутичен	89	30/28
22	Тяжелый аутизм	10	4/30
23	Слегка аутичен	84	36/70
24	Средний уровень	64	23/54
25	Средний уровень	46	32/65