

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Пеньковская Мария Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Психологическая коррекция коммуникативных навыков учащихся младшего
школьного возраста с расстройством аутистического спектра**

Направление подготовки 37.04.01 Психология
Направленность (профиль) образовательной программы
Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

д-р мед. наук, профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д-р мед. наук, профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. мед. наук, В.Ю. Потылицина

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся

Пеньковская М.В.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Проблема коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	8
1.1. Сущность понятия коммуникативные навыки	8
1.2. Психологические особенности учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	16
1.3. Особенности коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	27
Выводы по первой главе	32
Глава 2 Эмпирическое исследование коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	34
2.1. Описание исследования: выборка, обзор применяемых методик	34
2.2. Обработка данных и интерпретация результатов	39
Выводы по второй главе	52
Глава 3 Программа психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	54
3.1 Научно-методические основы программы психологической коррекции ..	54
3.2 Содержание программы психологической коррекции	67
Выводы по третьей главе	78
Заключение	82
Список литературы	84
Приложения	94

Введение

Актуальность исследования: Проблема коммуникативных навыков на сегодняшний день является одной из важнейших тем среди научного психологического сообщества. Ее изучением занимались многие ученые-исследователи, такие как Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн. В своих научных трудах Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, А.С. Валявский, В.А. Лабунская, М.И. Лисина, А.А. Люблинская раскрывали особенности коммуникации младших школьников.

Коммуникация занимает одно из важнейших мест среди факторов, способствующих успешной социализации человека в современном обществе. В психологии коммуникация рассматривается как одно из наиболее важных условий развития всех сфер жизнедеятельности ребенка, помимо этого, умение коммуницировать является залогом успешной адаптации ребенка в обществе. Большинству детей коммуникативный процесс дается без особого труда, однако, есть категория детей, которым это дается с огромным трудом.

Проблема психологической коррекции коммуникативных навыков приобретает свою актуальность в контексте ее осмысления относительно детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Учащиеся начальных классов с расстройством аутистического спектра испытывают серьезные трудности в процессе коммуникации. Нарушение социального развития, нарушение вербальной и невербальной коммуникации, стереотипность в поведении, заикленность, дезадаптивное поведение, неумение контролировать эмоции – лишь малая часть тех трудностей и проблем, что испытывают дети с расстройством аутистического спектра ежедневно.

Важнейшей задачей психолога является психологическая коррекция коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с

расстройством аутистического спектра, которая поможет им овладеть рядом необходимых навыков для успешной социализации.

В связи с вышеизложенным, необходимо разработать, описать и апробировать программу психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра для того, чтобы психологи в дальнейшем могли применять ее в своей профессиональной практике.

Методологическая основа исследования

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать на практике психологическую программу коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Объект исследования: уровень коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Предмет исследования: методы психологической коррекции коммуникативных навыков

Гипотеза исследования: предполагается, что в младшем школьном возрасте у большинства учащихся с расстройством аутистического спектра низкий уровень коммуникативных навыков. Уровень коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра может увеличиться с помощью психологической коррекции.

Задачи исследования:

1. Произвести теоретический анализ проблемы коммуникативных навыков;
2. Описать психологические особенности учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра;
3. Изучить особенности коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра;

4. Исследовать уровень коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра;

5. Представить научно-методические основы программы психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра;

6. Разработать, апробировать психологическую программу коррекции коммуникативных навыков и представить результаты её эффективности.

Методы исследования: в ходе исследования были использованы теоретические (анализ и синтез научной литературы) и эмпирические (тестирование, формирующий эксперимент) методы исследования.

Методики исследования:

1. Модифицированная методика А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра»

Научная новизна и теоретическая значимость исследования: Данная работа позволяет внести вклад в изучение проблемы коммуникативных навыков: особенностей коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра и применения программы психологической коррекции.

Научная новизна работы заключается в том, что на сегодняшний день программ психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра недостаточное количество. Разработка такой программы позволит внести свой вклад в развитие отечественной психологии.

Практическая значимость исследования: разработанная программа психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра может быть использована в работе практикующих психологов.

База исследования: базой исследования является муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа №13» г. Норильска.

Этапы исследования:

Исследование производилось в 2 этапа:

Первый этап (ноябрь 2018 – ноябрь 2019.): собраны и изучены научные данные о проблеме коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, проанализированы методики диагностики коммуникативных навыков, отобрана адаптированная для России и подходящая по возрасту методика, изучены особенности психологической коррекции коммуникативных навыков.

Второй этап (январь 2020-ноябрь 2020.): проведено эмпирическое исследование уровня коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра на базе МБОУ «Средняя школа №13», разработана и апробирована программа психологической коррекции учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, проведено повторное исследование уровня коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, систематизированы и описаны результаты исследования.

Структура и объём работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка литературы в количестве 100 источников. В первой главе описаны теоретические аспекты проблемы коммуникативных навыков, психологические особенности учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, особенности коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, во второй главе описано эмпирическое исследование данной категории учащихся, в третьей главе

описаны научно-методические основы психологической коррекции коммуникативных навыков, представлено содержание программы, а также результаты исследования эффективности программы психологической коррекции коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Глава 1 Проблема коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

1.1 Сущность понятия коммуникативные навыки

Владея коммуникативными навыками на достаточном уровне, человек способен выстраивать социальные связи, обмениваться результатами своей деятельности, высказывать свое мнение, делиться опытом и получать новые знания. Именно благодаря коммуникации, человек может успешно социализироваться в современном обществе.

Проблеме исследования коммуникативных навыков детей с РАС посвящены работы таких авторов, как: Е.Р. Баенская, В.М. Башина, Н.И. Григорьева, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева. [5, 8, 42, 52, 66, 72,73]

Анализ специализированной литературы по проблеме исследования коммуникативных навыков показал, что зарубежные и отечественные ученые-исследователи по-разному дают определение понятиям «коммуникация» и «коммуникативные навыки», «общение». Необходимо рассмотреть представленные понятия.

Ч. Хортон впервые ввел понятие «коммуникация» в 1909 г., определив ее как средство актуализации «органически целого мира человеческой мысли».

А. Б. Зверинцев, А.П. Панфилов, в своих научных трудах характеризуют коммуникацию как «специфический обмен информацией, как процесс передачи эмоционального интеллектуального содержания». [75]

В.М. Филатов определяет коммуникацию как «общение, передачу информации от человека к человеку в процессе деятельности».

Существует несколько точек зрения ученых – исследователей: одни разделяют понятия «коммуникация» и «общение», другие, наоборот, рассматривают эти понятия как единое целое, неотъемлемое друг от друга.

Г.М. Андреева определяет коммуникацию как одну из сторон процесса общения. Общение, по мнению автора, характеризуется процессом передачи информации, межличностным взаимодействием субъектов и общением как восприятием.

Т.А. Репина, А. Г. Рузская выделяют единую взаимосвязь общения и деятельности, разъясняют общение как деятельность, и, в связи с этим, рассматривают коммуникативную деятельность как синоним определения общения.

В.Н. Мясищев определяет общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга и воздействующих друг на друга. [69]

Последователь его учения Я.Л. Коломинский конкретизирует определение общения, рассматривая его как «информационное и предметное взаимодействие». Автор выделяет характерные функции общения, такие как: передача информации, установление контакта между субъектами в процессе совместной деятельности.

А.А. Леонтьев рассматривает общение как особый вид деятельности, который призван реализовывать разные виды отношений людей (общественные, личностные, психологические) в коллективе. Реализация же таких процессов осуществляется посредством специфических средств и, прежде всего, языка. [49]

Л.С. Выготский связывает общение с возможностью человека обобщенно отражать действительность с помощью мышления. [13]

В современной психологии многие ученые разделяют точку зрения М.И Лисиной, утверждающей, что «коммуникация» и «общение»

тождественные понятия. Автор выделяет следующие структурные компоненты коммуникации:

1. Предмет общения. Предметом общения является собеседник как субъект.

2. Потребность в общении. Она заключается в стремлении человека к познанию и оцениванию других людей, отсюда стремясь к познанию и оцениванию себя.

3. Мотивы коммуникации. Собственно то, ради чего человек вступает в коммуникативный процесс. Для того, чтобы начать любую коммуникацию, человеку необходим мотив. Личностные мотивы охватывают ту сферу взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет саму деятельность общения. Личностные мотивы получают в процессе взаимодействия субъектов общения свое окончательное удовлетворение. Познавательные мотивы появляются у детей, когда те удовлетворяют свои потребности в новых, ранее неизвестных для них впечатлениях, в новых знаниях, благодаря которым у детей появляются поводы, чтобы обратиться за помощью к взрослым. Деловые мотивы возникают у детей в процессе удовлетворения потребностей в активной деятельности как результат непереносимости помощи взрослых.

4. Действия общения – единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия.

5. Задачи общения – цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения.

6. Средства общения – это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения.

7. Продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения. [53, 54]

Изучение общения детей со взрослыми привело авторов к выделению трех ключевых, наиболее значимых категорий средств общения:

- 1) экспрессивно-мимические (что-либо выражают);
- 2) предметно-действенные (что-либо изображают);
- 3) речевые операций (содержание, которое ребенок желает передать взрослому, и получить ответ). [53]

В рамках нашей магистерской диссертации, наиболее важной для нас стороной общения является коммуникативная сторона. Необходимо рассмотреть ее подробнее.

Н.И. Лепская в своей монографии «Язык ребёнка: онтогенез речевой коммуникации», выделяет следующие важные аспекты коммуникативной стороны общения: формы общения, вербальные и невербальные средства коммуникации. В рамках нашего исследования необходимо остановиться на них более детально. [50]

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, И.М. Сеченов определяют речь как высшую психическую функцию человека и характеризуют ее как основную знаковую систему вербальной коммуникации. [13]

Общая психология выделяет три основные функции речи: коммуникативная, познавательная и регулирующая.

Существует несколько разновидностей речевой деятельности:

1. говорение - этот вид речевой деятельности используется для того, чтобы что-то рассказать;
2. слушание - восприятие содержания звучащей речи;
3. письмо - закрепление содержания речи на бумаге;
4. чтение - восприятие закреплённой на бумаге информации.

И.Н. Горелов считает, что речевое общение не представляется возможным, если не использовать невербальные средства коммуникации.

(Горелов, 1980). Невербальные средства коммуникации дополняют речь, могут замещать ее, а также способны передавать эмоциональное состояние собеседников. [18]

Невербальные средства общения представляют собой несколько систем:

1. Оптико-кинетическая система. Она содержит мимику, жесты и пантомимику (руки - отвечают за жестикуляцию, лицо – за мимику, позы – пантомимика).

2. Паралингвистическая и экстралингвистическая системы. Паралингвистическая система – это качество голоса, его диапазон и тональность. Экстралингвистическая система — включение в речь пауз, других вкраплений, таких как покашливание, плачь, смех, темп речи.

3. Проксемика как отдельная область, которая занимается нормами пространственной и временной организации общения, располагает в настоящее время большим экспериментальным материалом. В случае человеческой коммуникации предложена особая методика оценки интимности общения на основе изучения организации его пространства. [18]

Многочисленные исследования (Д.Б. Эльконин, И.Н. Горелов, Е.И. Негневицкая, Е.Н. Винарская, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин), проведенные в области изучения детской речи, наглядно показывают необходимость использования невербальных средств коммуникации, которые позволят ребенку проявлять коммуникативную активность, дадут возможность понимать и выражать смысл. Когнитивное и коммуникативно-речевое развитие ребёнка, «врастание» его в социум обеспечивается, неоспоримо, за счет «взаимного опосредствования смысловой и невербальной структур». [91]

Для того чтобы человеку достичь результативного контакта с окружающими А.А. Бодалев указывает на необходимость присутствия у

личности определенной психологической культуры, основные положения которой сводит к трем элементам:

- 1) умению ориентироваться в других людях и правильно производить оценку их психологию;
- 2) правильно эмоционально откликаться на их поведение и состояние;
- 3) подбирать согласно взаимоотношению к собеседникам такого рода метод обращения, который соответствовал бы их индивидуальным особенностям. [11]

Форма общения — это деятельность общения на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности перечисленных черт и параметров. Она выстраивается следующим образом:

- 1) время возникновения;
- 2) место, которое занимает данная форма в системе более обширной жизнедеятельности ребенка;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой ребенком в ходе данной формы общения;
- 4) ведущие мотивы, которые побуждают ребенка на каждом этапе к общению с окружающими его взрослыми людьми;
- 5) основные средства общения, используя которые происходит контакт ребенка и взрослого. [11]

М.А. Нуждина, Р.П. Мильруд в своих работах придерживаются теории, что общение невозможно, если человек не обладает достаточными уровнем сформированности коммуникативных навыков.

Коммуникативные навыки - совокупность навыков, которые позволяют человеку выбирать уместные модели речевого поведения в зависимости от ситуации общения.

Б.Ф. Ломов выделил несколько основных функций коммуникативных навыков: информативно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная и регуляционно-коммуникативная. [55]

Информативно-коммуникативные навыки представляют собой умение вступать в коммуникативный процесс. Например, ребенок может выразить просьбу, поприветствовать, поздравить или пригласить куда-либо знакомого человека, может инициировать диалог и соблюдать его правила, применять вербальную и невербальную коммуникацию в зависимости от ситуации, выражать свои мысли. [55]

Регулятивно-коммуникативные навыки представляют собой умение согласовывать свои действия, мнение, установки с потребностями собеседника. Например, ребенок способен осуществлять контроль над своими действиями, выполнять совместные с другими людьми задания, поддерживать партнеров, говорить честно о своих намерениях, не уклоняться от ответов, оценивать результаты взаимодействия. [55]

Аффективно – коммуникативные навыки представляют собой умение делиться своими переживаниями, чувствами, настроением с другими людьми, проявлять чуткость, оценивать эмоциональное состояние и поведение людей. [55]

Таким образом, в своей работе, основываясь на результатах анализа современной специализированной научной литературе по проблеме исследования, под категорией общения, мы понимаем взаимодействие двух (или более) людей, которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. [55]

Коммуникативные навыки — это структурный компонент коммуникативной деятельности, представляющий собой выполнение операций и действий общения, которые впоследствии могут автоматизироваться до навыка.

Ключевыми навыками коммуникации являются: навык давать собеседнику ответную реакцию, проявлять заинтересованность в коммуникативной деятельности; навык комментирования событий,

предметов, людей и действий, навык привлекать внимание и задавать вопросы, диалоговые навыки, навык выражения своих эмоций, чувств, их передача.

Таким образом, в своем исследовании, мы, основываясь на результатах анализа современной психологической литературы, под категорией «коммуникация» понимаем - взаимодействие двух (или более) людей, которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

1.2 Психологические особенности учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Психологические особенности учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра проявляются поведенческой и эмоционально-волевой сферах, а также в процессе их деятельности.

В зависимости от психоэмоционального развития у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра возникает определенный стереотип общения с окружающими людьми, позволяющий разделить детей данной категории на 4 основные группы. Для характеристики этих групп О.С. Никольская и соавторы предлагают использовать определенную классификацию. [70]

1. «Дети с лицом принца» - так образно называют учащихся с РАС данной группы. В данной группе учащиеся полностью отстранены от реального мира. У учащихся данной группы отмечается наличие «полевого» поведения – перемещение от одного объекта к другому. Характерной чертой учащихся данной группы является нарушение речи: палилаллии, вербигерации. Нередки продуцирования нечленораздельной речи, ритмической вокализации. В основном имеющаяся речь носит регрессивный характер. Отмечается псевдоглухота (ребенок как-бы не слышит). Дети данной категории не чувствуют опасности, они могут ударяться головой о мебель, вылезать из окон, подвергая тем самым опасности свою жизнь. Поскольку детей данной категории не интересует общение со сверстниками, членами семьи, учителями в школе, организовать их учебную деятельность или включить их в социальные мероприятия не представляется возможным. У ребенка первой группы зачастую отсутствуют сформированные навыки самообслуживания. Такой вариант аутистического дизонтогенеза рассматривается как регрессивный. [70, 71, 72]

2. «Тираны семьи» - учащиеся второй группы. В данном случае расстройство аутистического спектра проявляется в отвержении окружающей реальности.

Дети данной группы также избирательны во взаимоотношениях с окружающими людьми, тем самым представляя опасность для себя, и в отношениях с окружающими. Если на пути к достижению цели перед ребенком будет «преграда» в виде кого-то из члена семьи, то, несмотря на привязанность, ребенок может проявить агрессию (ударить, ущипнуть, поцарапать, кинуть чем-либо в близкого родственника). У детей этой группы отсутствует инстинкт самосохранения, поэтому в качестве предмета игры они могут использовать опасные бытовые предметы (спички, ножницы, нож и др).

У детей наблюдаются признаки глубокой задержки речевого и психического развития. Характерными особенностями детей данной группы также являются: стереотипии, проявления агрессии и аутоагрессии. Проводя аналогию с первой группой детей, можно сказать о том, что дети данной группы проявляют себя как более встревоженные и выглядят более испуганными. Если дети данной группы вступают в контакт с кем-либо, они избегают взгляда в глаза, смотрят боковым зрением. У детей наблюдаются многочисленные страхи, например, если они слышат громкий, как им кажется, звук, то они закрывают уши. Детей отличает одержимость двигательными, сенсорными, речевыми стереотипиями, импульсивными движениями (прыжки, взмахи, перебежки), которые доставляют им эмоционально положительно окрашенные ощущения, повышающие психический тонус, заглушающие неприятные воздействия извне. Дети данной группы не любят новое: если это одежда, то та, к которой они привыкли; если прием пищи, то тот, к которому они привыкли. Что-то новое воспринимается детьми неохотно, зачастую с проявлением агрессии к себе или окружающим. У них отмечаются одни и те же игры с неигровыми

предметами, либо манипуляции неигрового характера (стучание, перебирание, пересыпание, выстраивание в ряд). У них вырабатываются лишь простейшие реакции на окружающее, стереотипные бытовые навыки, односложные речевые штампы–команды. Множество отсроченных эхололий, персевераций. Дети не достигают должного уровня коммуникативных навыков. [70, 71, 72]

3. Третья группа детей получила образное название «Отчаянные энтузиасты» в связи со стойкой стереотипной привязанностью к сверхценным увлечениям.

Это и фантазии, и разыгрывание сюжетов с монологами на определенную тему и аутостимуляции посредством неприятных пугающих впечатлений. Дети данной категории отличаются эгоизмом, частым возникновением конфликтных ситуаций, они не берут во внимание интересы и желания других людей. У них наблюдается более высокий уровень речи, отмечается более высокий когнитивный потенциал и более развитый уровень эмоционально-волевой сферы. Во время коммуникативного процесса дети данной группы тоже смотрят «сквозь» человека, они могут закрывать лицо руками и смущаться, если все-таки посмотрят в глаза собеседнику. Во время игровой, досуговой деятельности, а также во взаимоотношениях с близкими, они могут проявить агрессию. У них наблюдается низкий уровень эмоциональной привязанности, они практически не могут сопереживать кому-либо. Дети любят строить гримасы, дурачиться. Отмечаются сверхценные интересы и увлечения, которые могут выражаться в форме коллекционирования. Дети много говорят одно и то же на запретные темы (устрашающие сюжеты, бранные слова). Речь характеризуется как «магнитофонная», «попугайная». Ребенок называет себя во 2-м лице или по имени. Интеллектуальное и эмоциональное развитие детей крайне диспропорционально. В связи с психологическими особенностями и особенностями поведения, социализация детей данной группы практически

невозможна. Они игнорируют правила социального поведения, игнорируют моральные нормы. Если ребенок не может получить то, чего хочет, он может проявлять агрессию по отношению к кому-либо или себе, невзирая на то, где находится и кому причиняет боль. [70, 71, 72]

4. «Висящие на матери дети» - образное название для учащихся 4 группы. Название группы связано с тем, что дети характеризуются повышенной ранимостью, тормозимостью в контактах, сильной зависимостью от эмоциональной поддержки взрослых, особенно матери. Дети данной категории зачастую педанты, любят порядок во всем, при необходимости могут попросить о помощи. Для детей 4 группы характерен пониженный фон настроения, сверхценные страхи, тихая малоподвижная игра; нарастание боязливости и скованности при малейшем изменении привычного стереотипа. В напряженных ситуациях проявляются стереотипии. Типичны заторможенность и неуверенность движений. Робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности. При плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у взрослых; сохраняют постоянство среды за счет активного усвоения поведенческих штампов, формирующих образцы правильного социального поведения. Стараются быть «хорошими», выполнять требования близких. [70, 71, 72]

Организация учебной деятельности затруднена для всех перечисленных выше групп учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Младшим школьникам с РАС тяжело сидеть за партой продолжительное количество времени, им непременно хочется ходить по классу во время проведения уроков. Дети медлительны, если учитель задает им вопрос, они могут ответить спустя какое-то время или невопад. Задание учителя они могут сделать не сразу или не сделать вообще. Внимание таких детей рассеяно, на уроках они могут играть в свои игры, не слушая учителя и одноклассников. Поведение таких детей

контролировать тяжело, нередко они не обращают внимание на учебный процесс. Проявляют неадекватные реакции – плачь, смех, двигательные стереотипии, речевое возбуждение, могут говорить на свою тему, при этом не обращая внимание на других людей.

Характерны проявления негативизма, резкий отказ от выполнения заданий. [70, 71, 72]

Для преодоления трудностей, которые возникают в процессе организации учебной деятельности, необходимо понимать природу проблем ребенка. Например, поведение ребенка может быть неадекватным (громкий непрекращающийся смех, плачь), и обусловлено значительно большим, чем обычно, утомляемостью и пресыщаемостью такого ребенка, его выраженной психической незрелостью. Незрелость может проявиться как особая возбудимость. Если поведение учащегося с РАС адекватно дома или в других привычных местах, оно может быть неадекватно в стенах школы или на индивидуальных занятиях. Это может быть связано со сменой обстановки, новым учителем или новым школьным коллективом. Ребенок может стать неуправляемым, не выполнять инструкции, проявлять агрессию, кричать, плакать, громко смеяться, дурачиться или провоцировать других людей.

Графо-моторные неловкости и трудности организации пространства проявляются при обучении детей данной категории письму. Младшие школьники с расстройством аутистического спектра с трудом ориентируются на листе бумаги, не могут правильно держать письменные принадлежности. Зачастую им трудно воспроизвести букву алфавита по образцу. На этом фоне возникает опасность негативизма к обучению письму, отказ школьника брать в руки ручку и пытаться что-то делать. [70, 71, 72]

Характерными особенностями младших школьников с РАС так же является общая раскоординированность, неловкость в движениях, усугубляемая рассеянностью и возбудимостью. Дети могут бежать на

преграду, наткаться на различные предметы, ронять вещи. В связи с этим за детьми необходим постоянный присмотр взрослых.

Речевые нарушения проявляются как в понимании, так и в экспрессивной речи младших школьников с расстройством аутистического спектра. Даже при достаточном словарном запасе дети могут испытывать трудности в процессе коммуникации. Например, если нужно ответить развернуто, ребенок даст ответ односложно. Без организации специальной психолого-педагогической коррекционной работы эти трудности преодолеть невозможно. Если такую работу не организовать в период начальной школы, дети не смогут учиться в средних и старших классах. При хорошей фразовой речи и возможности развернутого монолога дети затрудняются в организации диалога: стремятся говорить сами и не слушают, не учитывают то, что им говорят. Трудности речевого развития выступают в контексте более общих проблем коммуникации. Зачастую учащиеся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра не понимают, как правильно ответить на вопрос, который им задал учитель, а также зачем необходимо делиться информацией с учителем и сверстниками. Дети не понимают, что окружающие не понимают их автоматически, что им нужно объяснять свои мысли, делиться чувствами, обосновывать свою правоту. [70, 71, 72]

Для много и активно говорящих младших школьников с РАС типичны нарушения темпа речи, ее ритма, интонации; характерны и замедленная, «смазанная» речь, и слишком быстрая, «захлебывающаяся»; возможны запинки. Все эти особенности влекут за собой дополнительные трудности в коммуникативном процессе. Что касается пассивной речи, то ребенку часто трудно следовать развернутой, многоступенчатой инструкции, трудно понять многоречивое пояснение задания. Это отмечается именно в ситуации, требующей произвольной организации внимания младшего школьника, когда он должен выслушать учителя и действовать по инструкции. В то же время,

когда речь обращена не к нему, а, например, к другому ученику, он может непроизвольно воспринимать гораздо более сложные сообщения, и его дальнейшее поведение показывает, что он учитывает полученную информацию. [70, 71, 72]

Таким образом, способность младшего школьника с РАС понимать обращенную речь различна в ситуации непроизвольного и произвольного внимания. Это говорит о том, что ребенку с РАС необходимо обучение в классе с разными детьми. В такой среде ребенок не попадет в обедненную речевую среду, получит возможность выстраивать диалог со сверстниками и взрослыми, получит возможность быть инициатором и активным участником множества диалогов, научится слышать и понимать развернутую инструкцию, научится распознавать обращенную речь.

Во время обучения проявляются когнитивные особенности младших учащихся начальной школы с расстройством аутистического спектра. Распространено мнение о механическом усвоении такими детьми учебного материала. Оно возникает потому, что мы не учитываем особенности восприятия и переработки ими информации. Им очень трудно быть гибкими и взаимодействовать с меняющимися обстоятельствами, «смотреть на вещи» с разных сторон. В окружающем мире дети ценят определенность, стараются выделить постоянные условия, способы действия и не разрушать их. Учебный материал они тоже стремятся «схватить» целиком, как его организует учитель, в том контексте, в котором он его подает. Воспроизводят они его так, как усвоили, и с трудом переносят в другую ситуацию. Полученные знания и навыки жестко связаны для них с ситуацией обучения. Им трудно самостоятельно использовать усвоенные знания в другой ситуации, связывать их со своим жизненным опытом. Это касается не только учебного материала: восприятие мира у такого ребенка фрагментарное, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. [70, 71, 82]

Трудности, о которых написано выше, обнаруживаются у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра тогда, когда они начинают осваивать новые школьные навыки и умения. Зачастую это происходит неожиданно, особенно для учителя, который не думал, что за негативизмом, неадекватным поведением ребенка, стоят не менее важные и серьезные проблемы.

У ребенка с расстройством аутистического спектра в процессе обучения в школе наблюдаются трудности социально - эмоционального развития. Ребенок нуждается в помощи для понимания эмоционального смысла происходящего вокруг. Нередко даже у ребенка, который умеет читать, писать, считать, отсутствуют простейшие социально-бытовые навыки. Ребенок может владеть социально – бытовыми навыками, использовать их дома, но, придя в школу, он будет испытывать серьезные трудности. Ему будет сложно пользоваться общим умывальником, принимать пищу вместе со всеми.

Такой ребенок ведет себя со взрослыми и с сверстниками как маленький ребенок: может стесняться взрослых или, наоборот, быть с ними доверчивым, открытым; детей может тоже либо бояться, либо контактировать с ними только на самом простом уровне: бегать вместе, обнимать, толкать, заглядывать в глаза и смеяться. Хотя он не избегает других детей, хочет быть вместе с ними, в реальности он часто испытывает другие чувства. Одноклассники нередко утомляют и раздражают его, и он не хочет делить с ними внимание и похвалу учителя. [70, 71, 82]

Как уже отмечалось, трудности проявляются по-разному у детей разных групп.

Дети второй группы могут со временем освоить хорошо организованный стереотип жизни класса. В начале обучения они не будут общаться со сверстниками, следовать общей инструкции, но будут выполнять индивидуальные задания и обращенную к ним инструкцию.

Опасность в данном случае представляет неожиданная смена привычного учебного распорядка, например, новый учитель, новый предмет, неожиданное мероприятие или экскурсия. Препятствием в освоении материала становится страх неудачи, возникающие трудности. Детям данной группы сложно понять и принять развернутую инструкцию, которую дает учитель. При неподготовленном переходе к новому материалу ребенок может дать стойкий отказ от обучения. Серьезной проблемой в данном случае становятся собственно речевые трудности ребенка: неумение пересказать текст, неумение дать развернутый четкий ответ на вопрос. [70, 71, 72]

Представители третьей группы зачастую обладают учебной мотивацией. Они ориентируются на учителя, стремятся к взаимодействию с ним. Дети испытывают трудности, когда необходимо работать со сверстниками, поскольку им необходимо единоличное внимание учителя. Дети стремятся говорить с учителем на тему своих увлечений и интересов, возражения в свой адрес не принимают, не принимают и отвлечения учителя на других учеников.

Дети данной группы дают негативную реакцию, если они терпят неудачу, а их одноклассники в чем-либо наиболее успешны. Дети стремятся быть первыми во всем, отвечать на вопросы учителя даже если они адресованы не им, получать всевозможные награды и похвалу. Такое поведение учащегося с РАС может ставить под угрозу работу всего классного коллектива. Обучение нормам и рамкам социального поведения таких детей представляется возможным, но требует большего количества времени. [70, 71]

Дети четвертой группы проявляют чрезвычайную ранимость и тормозимость в контактах с учителем и сверстниками. Учителю мешает их крайняя утомляемость и пресыщаемость. Организованные на индивидуальном занятии, в обществе других детей они легко

перевозбуждаются, становятся двигательно расторможенными, откликаются на шутки, шалости сверстников и, возбужденно воспроизводя их, выглядят дурашливыми. Овладеть их вниманием и успокоить в это время очень трудно. Так же, как дети второй группы, они с трудом воспринимают развернутую инструкцию, им требуется индивидуальная поддержка учителя, любая трудность может дезорганизовать их поведение. Поэтому часто состояние таких детей квалифицируется педагогами как тяжелая задержка развития. [70, 71]

Период обучения в школе очень важен как для самих учащихся с расстройством аутистического спектра, так и для их близкого окружения. Поступлению в школу часто предшествуют годы усилий семьи и специалистов по возвращению ребенка в русло нормальной жизни.

Опыт отечественных ученых показывает, что ребенку с РАС постоянно необходима стимуляция для перехода к более сложным отношениям с окружающим миром. Такую стимуляцию нельзя организовать искусственно, можно лишь добиваться адаптации ребенка в нормальной среде, которая естественным образом заставляет детей «собираться» и решать новые жизненные задачи. Выход ребенка в сложную социальную школьную среду, обучение с разными детьми, общение с большим количеством людей — это большая победа ребенка и открытие для него новых возможностей развития. Школа для ребенка с РАС это место получения не только необходимых академических знаний, но и то место, которое стимулирует ребенка быть социально активным. Для ребенка с РАС необходимо посещать школу, учиться общаться со взрослыми и сверстниками, а не учиться дома по индивидуальной программе.

Расстройство аутистического спектра напрямую не связано с интеллектуальными возможностями детей. Оно может осложнять жизнь детей с задержкой психического развития и одаренных детей. Опыт

показывает, что все дети, даже самые умные, для того, чтобы не просто удержаться в школе, а получить знания и навыки, которые потом смогут использовать во взрослой жизни, нуждаются не только в заступничестве и терпении, но и в направленной психологической помощи. [70, 71]

1.3 Особенности коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Навыки коммуникации занимают одно из важнейших мест среди факторов, которые способствуют успешной социализации человека. Но есть особая категория людей, которым коммуникативный процесс дается с большим трудом. К такой категории относятся учащиеся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Английский исследователь Лорна Винг сформулировала «Триаду нарушений» раскрывающую основные характеристики РАС. В эту триаду нарушений так же вошли нарушения коммуникации (трудности невербальной и вербальной коммуникации, особенности речевого развития).

Листунова О.Г отметила в своей работе, что существует две основных причины отсутствия коммуникаций у младших школьников с расстройством аутистического спектра: первая – непреднамеренная – это когда ребенок не понимает что это как то может повлиять на других людей, и вторая – преднамеренная – это когда ребенок пытается что-то сообщить другому человеку. [46]

Все ученые по-разному описывают причину несформированности коммуникативных навыков. Например И.В. Морозова считает, что это патология речи, а исследователи О.С. Никольская, Е.Р. Баенская связывают особенности психического развития младших школьников с расстройством аутистического спектра и, в частности, речи. [70]

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Морозова в своих трудах уделяют особое внимание развитию коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра. Нарушения коммуникации становятся серьезным барьером при адаптации в обществе данной категории детей. [70]

Л. В. Занков, М. Ф. Гнездилова, В. Г. Петрова, Г. М. Дульнева, М. П. Феофанова в своих трудах уделяют особенностям речи у детей с расстройством аутистического спектра. [30, 31]

Диалогическая речь у детей с РАС во многом отличается от речи нормотипичных детей. Дети в исключительных случаях проявляют инициативу во время диалога. Это связано с ограниченным кругом их интересов, недоразвитием речи, отсутствием мотивов общения, с неумением справиться со стеснительностью, и неумением выступать в качестве инициатора диалога, а также адекватно воспринимать и понимать высказывания или вопрос собеседника, дать вразумительный и четкий ответ на вопрос. Дети данной категории не умеют слушать собеседника, задавать ему вопросы. Нередко дети с такими ментальными нарушениями молчаливы, отвечают неадекватно или эхολалично. От такой категории детей практически никогда нельзя услышать ответы на вопросы, состоящие из одного или двух простых предложений. У детей с РАС достаточно поздно происходит развитие фонематического слуха, который представляет собой сложную психическую деятельность по восприятию и различению звуков речи. Среди детей с РАС есть те, кто совсем не владеет речью, а также дети с достаточно хорошо развитой активной речью. У всех этих детей отмечается ограниченное понимание обращенной к ним речи. [30, 31]

Для детей с РАС характерен низкий уровень коммуникативных навыков. Л. С. Выготский утверждает, что для детей с РАС свойственно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов, что является значимыми факторами, которые обуславливают аномальное и замедленное развитие коммуникативных навыков. [30, 31]

Дети с РАС практически не проявляют интереса к окружающему миру, для них характерна неактивная мыслительная деятельность. Ребенок с РАС достаточно поздно и менее выражено вступает в эмоциональный контакт

с близким семейным окружением. В последствии ребенок чаще всего не проявляет интерес к окружающим его предметами, игрушкам. На основе совместных действий с игрушками, в дальнейшем не возникает новая форма коммуникации, свойственная младенческому возрасту в норме, — жестовая, не происходит своевременного перехода к общению с взрослым. Вступление в социальные контакты, умение поддерживать беседу и начинать общение очень важны для успешной социализации человека. Дети с РАС зачастую не проявляют инициативу в ситуации диалога. Это связано с речевым недоразвитием, с отсутствием мотивов и узким кругом интересов, с застенчивостью и неумением начать беседу, понять вопрос или высказывание собеседника, адекватно ответить ему. [30, 31]

Таким образом, коммуникация детей младшего школьного возраста с РАС характеризуется отсутствием или низким уровнем речевой активности. Высшие психические функции слаборазвиты: память – кратковременная, нарушена прочность и точность запоминания, внимание – рассеянное, произвольное, речь – зачастую отсутствует или ограничена несколькими фразами. Чаще дети используют невербальные средства общения, реже – вербальные. У таких детей наблюдается ограниченный круг общения и социальной коммуникации, выход за пределы ежедневно повторяющихся действий могут вызвать у детей негативные эмоции. Дети данной категории эмоционально бедны, они не понимают чувств других людей и смысла в их поведении. Они не могут инициировать диалог, выразить свои эмоции и чувства.

Коммуникативные навыки у детей с РАС сформированы чаще всего на низком уровне. Наиболее развит у детей с РАС навык выражать свои требования и просьбы. Практически все дети могут просигнализировать в своих базовых потребностях (попить, поесть). Могут потребовать заняться любимым видом деятельности. Но попросить о повторении действия,

выбрать предмет в ситуации выбора или попросить о помощи им будет куда сложнее.

Кроме того, практически все дети могут откликаться на свое имя, выражать согласие, но при этом им придется приложить множество усилий для того, чтобы научиться отвечать на личные вопросы или приветствовать других людей. [30, 31]

Дети с РАС умеют выражать, зачастую, только базовые чувства: физическая боль и радость, недовольство. Им не свойственны такие проявления своих чувств как нежность, удовлетворённость, усталость, страх, гнев. [30, 31]

Детям с РАС потребуется немало усилий и терпения для того, чтобы овладеть более сложными коммуникативными навыками. Например, навык привлекать внимание людей, задавать сложные и простые вопросы, комментировать различные ситуации, предметы, людей, события в прошлом, настоящем и будущем, описывать различные ситуации – всему этому детей необходимо обучать, прикладывая множество педагогических и родительских усилий.

Навыки ведения диалога также не развиты у большинства детей с РАС. Они не могут выступать инициатором диалога, поддерживать диалог, делаясь информацией с собеседником, беседовать на определенную тему или в различных социальных ситуациях. Зачастую дети не соблюдают правила диалога. [30, 31]

Характерными особенностями коммуникации учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра являются: задержка языкового развития, непонимание обращенной речи, неумение выразить свои мысли, неумение инициировать диалог и быть активным его участником, слабая невербальная форма коммуникации, непонимании намерений собеседника. [30, 31]

У детей с расстройством аутистического спектра наблюдается недостаточное развитие вербальной и невербальной коммуникации. В значительной степени это обусловлено недостаточным уровнем развития коммуникативного поведения. Если взять психологическую характеристику младшего школьника, то можно определить, что с приходом ребёнка в школу для него ведущей деятельностью становится учёба, основными людьми с кем он общается это одноклассники и учитель. Идет развитие всех психических функций мышление, память, внимание. Ребёнок с каждым днём получает все больше новых знаний, развивается. [30, 31]

О не сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра рассказывают многие исследователи в своих работах. Они выделяют следующие причины: врожденная неспособность ребенка к установлению контакта, мутизм (отсутствие речи), когнитивные нарушения. [30, 31]

Л. Каннер своих исследованиях раскрыл, что аутизм проявляется как предельное одиночество ребёнка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации, трудности в установлении глазного контакта, взаимодействие взглядом, мимикой, жестом, интонацией. Попытки к общению остаются непонятными другими людьми, что приводит к возникновению проблем в поведении. Дети с РАС будто не видят и не слышат окружающих. Этим детей можно мимолётно заинтересовать, но привлечь к минимально развёрнутому взаимодействию крайне трудно. [45]

РАС у детей проявляется в нарушении контактов, уходе от реальности в мир собственных переживаний. У детей с расстройством аутистического спектра наблюдается нарушение социального взаимодействия и способности к общению. Для них характерны выраженное стремление к одиночеству, ритуальные, стереотипно повторяющиеся формы поведения, специфическое развитие или отсутствие речи, неадекватные реакции на сенсорные стимулы, страхи. [86, 85]

Выводы по первой главе

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

коммуникативные навыки в общем смысле это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая. У ученых-исследователей на сегодняшний день нет единой позиции: кто-то неразрывно связывает коммуникацию и общение, кто-то разделяет эти понятия как отдельные феномены.

М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, подчёркивая неразрывную связь общения и деятельности, интерпретируют общение как деятельность, в связи с чем, коммуникативную деятельность рассматривают как синоним общения.

А.В. Хаустов выделил ключевые коммуникативные навыки: навык выражать свои просьбы и требования; навык давать ответную социальную реакцию; навык называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события; навык привлечения внимания; навык эмоционального выражения; навык социального поведения; диалоговые навыки.

По мнению Л. С. Выготского, для детей с РАС характерно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов, что является значимыми факторами, которые обуславливают аномальное и замедленное развитие коммуникативных навыков.

В коммуникативной деятельности учащиеся с РАС испытывают значительные трудности: используют неадекватные ситуации средства общения при вступлении в контакт (или не иницируют его), не способны верно декодировать не только речевую (языковую) информацию, но и передаваемую посредством жестикуляции, мимики, взгляда. При этом нарушены как вербальные, так и невербальные навыки.

Таким образом, в первой главе было сформулировано понятие «коммуникация» и «коммуникативные навыки», выделены компоненты коммуникации и коммуникативных навыков. Также были рассмотрены психологические особенности учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, изучены особенности коммуникативных навыков у детей данной категории. Всё это необходимо для многоаспектного изучения проблемы психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Глава 2 Эмпирическое исследование коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

2.1. Описание исследования: выборка, обзор применяемых методик

Исследование коммуникативных навыков проводилось на базе МБОУ «Средняя школа №13, находящейся в г. Норильске. Общее количество участников исследования – 16 человек. В исследовании принимали участие учащиеся начальной школы с расстройством аутистического спектра от 7 до 10 лет.

Целью исследования является выявление актуального состояния коммуникативных навыков у учащихся начальной школы с расстройством аутистического спектра.

Задачи исследования:

1. Выявление уровня коммуникативных навыков (низкий, средний, высокий) у младших школьников с расстройством аутистического спектра в процентном соотношении.
2. Охарактеризовать уровни коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
3. Выделить критерии развития коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Гипотеза исследования: предполагается, что в младшем школьном возрасте у большинства учащихся с расстройством аутистического спектра отмечается низкий уровень коммуникативных навыков. Уровень коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра может увеличиться с помощью психологической коррекции.

В соответствии с целями и задачами работы, представленными во введении, психофизиологическими особенностями исследуемой возрастной группы, была выбрана модифицированная методика А.В. Хаустова, подходящая по возрасту и адаптированная в России. Ключевой метод диагностики – наблюдение.

Рассмотрим методику А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра». Для проведения методики были выделены критерии и показатели коммуникативных навыков. (Приложение А)

Каждый коммуникативный навык описан на трех уровнях: низкий, средний, высокий; которые отражают динамику их развития - от низкого через средний к высокому.

О низком уровне коммуникативных навыков свидетельствует:

- отсутствие, или затруднение в привлечении внимания других людей;
- неумение или способность выражать лишь некоторые просьбы (потребность в приеме пищи); требования;
- неумение комментировать окружающие события, предметы, людей адекватным способом, используя вокализации, указательный жест, однословные высказывания, тесно связанные с непосредственной ситуацией общения;
- несформированность адекватной социальной реакции: неумение реагировали на свое имя, отвечать на приветствие, неспособность дать положительный или отрицательный ответ, отсутствие ответов на комментарии других людей;
- неспособность сообщать и делать запрос информации;
- неспособность вступить в диалог, поддерживать его на определенную тему, быть инициатором или активным участником, поддерживать диалог в разных социальных ситуациях или завершить его;

- неспособность сообщать о своих чувствах и эмоциях адекватным способом.

О среднем уровне коммуникативных навыков свидетельствует:

- адекватное выражение ребенком своих просьб;
- адекватно реагировать на определенные высказывания и поступки других людей; умение комментировать происходящие в округ события, называть любимых персонажей из сказок и мультфильмов, называть предметы и знакомых людей;

- частично описывать действия, нахождение различных предметов, используя при этом двух-, трехсловные высказывания, которые носят ситуативный характер и невербальные средства коммуникации;

- частично отвечать на простые вопросы, которые задает взрослый, иногда задавать свои;

- неспособность описывать свойства предметов, прошедшие и будущие события, отвечать на вопросы, требующие понимания причинно-следственных связей и временных представлений;

- неумение выстраивать диалог, поддерживать его на определенную тему, быть инициатором или активным участником, поддерживать диалог в разных социальных ситуациях, завершить его и соблюдать правила ведения диалога.

О высоком уровне коммуникативных навыков свидетельствует:

- адекватная способность выражать ребенком свои требования и просьбы;

- давать ответную адекватную реакцию на высказывания, просьбы, требования и действия другого человека;

- способность адекватно комментировать свои действия и действия окружающих, называть различные предметы, людей, персонажей из мультфильмов, книг, описывать местонахождение и свойства различных предметов, прошедшие и будущие события;

-способность дать адекватные ответы на всевозможные вопросы взрослого и способность задавать правильные вопросы в ответ, используя при этом развернутую фразовую речь, не ограниченную непосредственной ситуацией общения, и невербальные средства общения;

- сформированность диалоговых навыков: выступать инициатором диалога, обращаться к человеку по имени, использовать стандартные фразы, делиться информацией с собеседником, поддерживать диалог в различных социальных ситуациях и соблюдать правила построения диалога.

Соединение критериев коммуникативных навыков с уровнями их проявления позволяет нам разработать матрицу определения уровня коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра (Приложение А).

Интерпретация результатов: Опросник представляет собой перечисление коммуникативных навыков, которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки используется балльная система.

В столбце «баллы» напротив каждого утверждения необходимо поставить цифры: «0», «1», «2» в зависимости от уровня актуального развития навыка.

«0» - навык не сформирован. Ученик никогда не использует данный коммуникативный навык.

«1» - навык сформирован частично. Ученик иногда использует данный коммуникативный навык, (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично - только с подсказкой.

«2» - навык сформирован полностью. Ученик всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях – в разных местах, с разными людьми.

Когда все баллы проставлены, необходимо просчитать сумму по каждой области и общую сумму баллов. В столбце «комментарии», можно отметить все особенности: например, ребенок использует навык только при взаимодействии с мамой, или только с подсказкой, или только используя жесты и т.д.

Таким образом, с помощью модифицированной и адаптивной в России методики А.В. Хаустова, можно выявить уровень актуального состояния коммуникативных навыков, а также рассмотреть критерии этих уровней у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Исходя из вышеизложенного, можно подытожить, что выборка исследования составила 16 человек и является достаточной для целей исследования. Возрастной состав участников от 7 до 11 лет, соответствующий младшему школьному возрасту.

2.2 Обработка данных и интерпретация результатов

В ходе исследования было обработано 16 анкет участников в возрасте от 7 до 10 лет, содержащих ответы на указанную ранее методику диагностики. На первом этапе были обработаны все результаты диагностики, описаны уровни и критерии, а также по каждому школьнику были добавлены комментарии. На втором этапе были проанализированы и сопоставлены результаты диагностики, что позволило заметить некоторые особенности в проявлении коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Все первичные данные были переведены в процентные показатели для наглядности. Необходимо отметить, что каждый из 7 критериев коммуникативных навыков был рассмотрен нами по отдельности у каждого учащегося для полноценной диагностики. После того, как у каждого учащегося был выявлен уровень коммуникативных навыков по каждому критерию, мы произвели расчеты для определения общего уровня коммуникативных навыков у каждого конкретного участника исследования.

Данные исследования описаны ниже.

Таблица 2. – Характеристика учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

№ п/п	Учащийся	Пол	Возраст	Заболевание
1	Учащийся 1	Ж	8	Атипичный аутизм
2	Учащийся 2	М	7	Детский аутизм
3	Учащийся 3	Ж	7	Детский аутизм
4	Учащийся 4	М	9	Атипичный аутизм
5	Учащийся 5	М	10	Детский аутизм
6	Учащийся 6	Ж	9	Детский аутизм
7	Учащийся 7	М	9	Атипичный аутизм
8	Учащийся 8	Ж	10	Атипичный аутизм

Окончание таблицы 2

9	Учащийся 9	М	9	Атипичный аутизм
10	Учащийся 10	Ж	7	Детский аутизм
11	Учащийся 11	Ж	7	Детский аутизм
12	Учащийся 12	М	8	Детский аутизм
13	Учащийся 13	М	10	Атипичный аутизм
14	Учащийся 14	Ж	8	Детский аутизм
15	Учащийся 15	М	9	Детский аутизм
16	Учащийся 16	Ж	9	Атипичный аутизм

Для удобства проведения анализа актуального уровня коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, представим полученные данные по выделенным нами навыкам: навык выразить просьбы/требования, навык давать ответную социальную реакцию, навык называть, комментировать, описывать предметы, действия, людей; навык привлечения внимания; навык выразить свои чувства, эмоции, сообщить о них; диалоговые навыки. Результаты диагностики представлены от наименее сложного до наиболее сложного коммуникативного навыка.

Навык выразить просьбы и требования проявляется у учащихся младшего школьного возраста с РАС на разных уровнях: низком, высоком и среднем. (Рисунок 1)

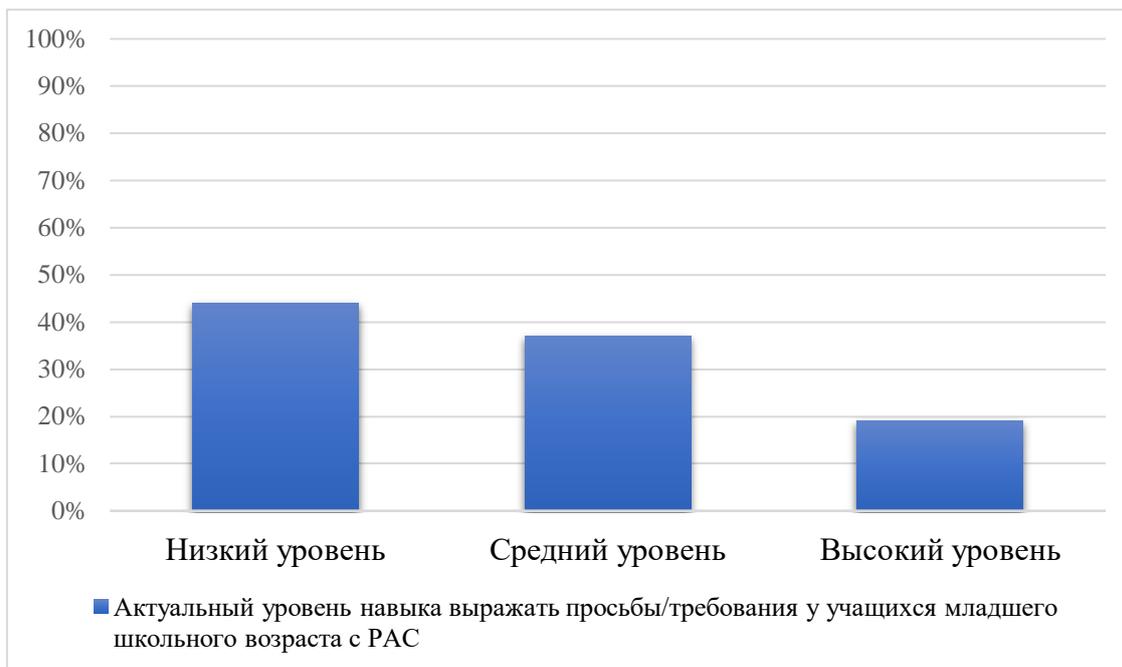


Рисунок 1 — Диаграмма: гистограмма 1. Актуальный уровень навыка выражать просьбы/требования у учащихся младшего школьного возраста с РАС

Анализируя данные диаграммы, можно заметить, что навык выражать свои просьбы и требования сформирован у учащихся младшего школьного возраста с РАС на трех разных уровнях: низкий, средний и высокий. Низкий уровень наблюдается у 44% учащихся, средний уровень у 37% и высокий уровень лишь у 19% учащихся. Учащиеся с низким уровнем могут просигнализировать о базовых потребностях, например о желании принять пищу или попить, также они могут выбрать необходимый предмет, зачастую используя для этого невербальные средства общения. Учащиеся со средним уровнем могут попросить поесть или попить, используя для этого вербальные средства общения, а также выбрать нужный предмет или попросить о помощи. Учащиеся с высоким уровнем данного навыка могут попросить о повторе какого-либо действия, попросить о помощи, выбрать любимый вид деятельности, сообщить о потребностях, используя вербальные

средства общения как основной источник донесения информации, и невербальные средства общения – как дополнительный.

По результатам диагностики можно сделать вывод о том, что навык давать ответную социальную реакцию у учащихся младшего школьного возраста с РАС развит также на разных уровнях: низком, среднем и высоком.

(Рисунок 2)

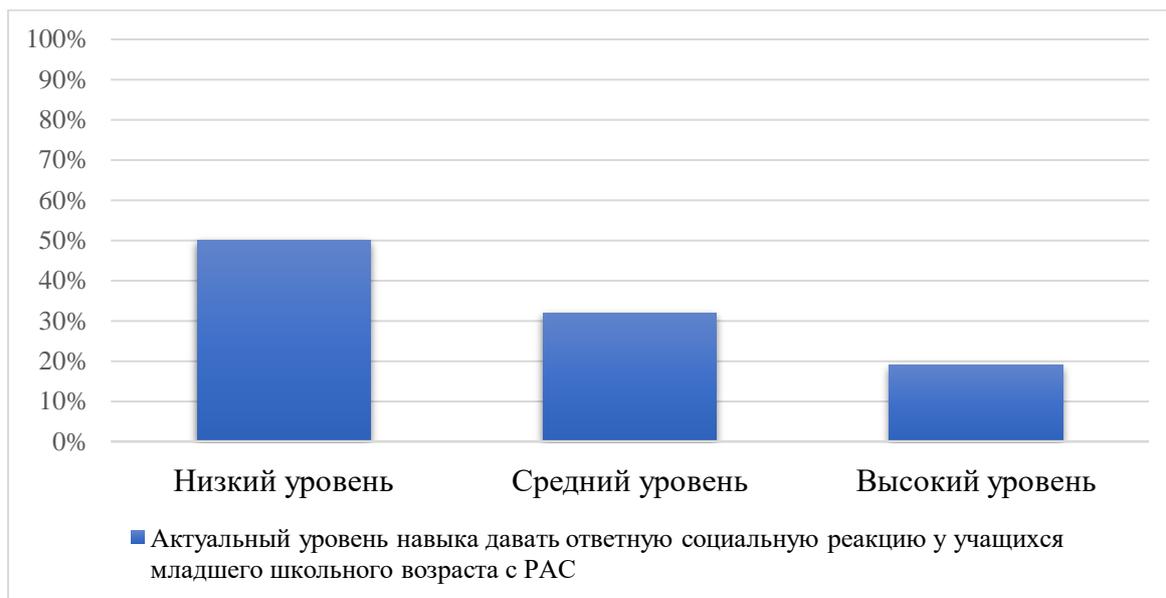


Рисунок 2 — Диаграмма: гистограмма 2. Актуальный уровень навыка давать ответную социальную реакцию у учащихся младшего школьного возраста с РАС

Результаты обследования показали, что у учащихся наблюдается разные уровни навыка давать ответную социальную реакцию.

Низкий уровень у 50%, средний уровень у 32% и высокий уровень у 18% учащихся младшего школьного возраста с РАС.

Учащиеся с низким уровнем откликаются на свое имя, выражают согласие или отказываются от чего-либо, а также могут ответить на приветствие знакомых людей, зачастую используя невербальные средства общения. Учащиеся со средним уровнем выражают согласие и отказываются

от чего-либо, дают ответную реакцию на приветствие знакомых и малознакомых людей, зачастую используя вербальные средства общения. Учащиеся с высоким уровнем откликаются на свое имя, приветствуют в ответ знакомых и незнакомых людей, выражают согласие или отказ от какого-либо действия или предмета, не односложно отвечают на личные вопросы, используя вербальные средства общения.

Навык привлечения внимания и умение задавать вопросы у учащихся младшего школьного возраста с РАС выражается на разных уровнях: низком, высоком и среднем. (Рисунок 3)

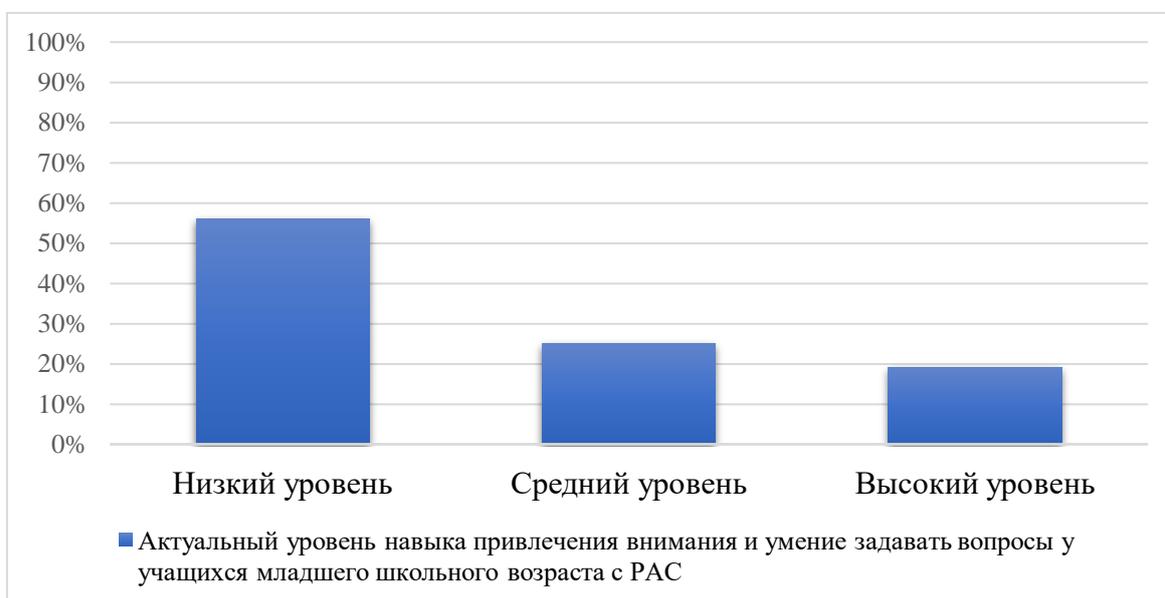


Рисунок 3 — Диаграмма: гистограмма 3. Актуальный уровень навыка привлечения внимания и умение задавать вопросы у учащихся младшего школьного возраста с РАС

Результаты диагностики показали, что у младших школьников с РАС наблюдаются разные уровни навыка привлекать внимание и задавать вопросы.

Учащиеся с низким уровнем (56%), могут привлечь внимание другого человека, задать вопросы о предмете («что это такое?»), используя зачастую невербальные средства общения.

Учащиеся со средним уровнем (25%), могут задать вопросы о другом человеке («кто это?»), могут привлечь внимание другого человека, позвав его, задать вопросы о предмете («что это такое?»).

Учащиеся с высоким уровнем (19%) могут задать вопросы, связанные с местонахождением или понятием времени, задать вопросы о предмете или человеке, могут привлечь внимание, задать вопросы, требующие односложного ответа, используя вербальные средства общения.

Результаты диагностики показали, что у учащихся наблюдаются разные уровни навыка называть, комментировать, описывать предметы, действия, события. (Рисунок 4).

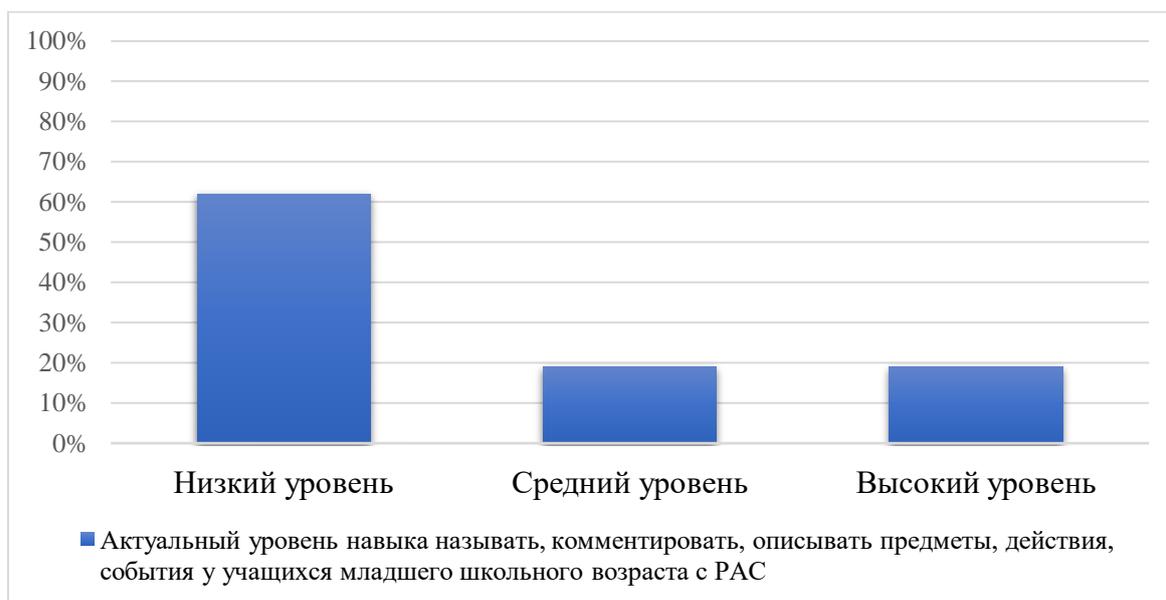


Рисунок 4 — Диаграмма: гистограмма 4. Актуальный уровень навыка называть, комментировать, описывать предметы, действия, события у учащихся младшего школьного возраста с РАС

Анализируя данные диаграммы, можно сделать вывод о том, что низкий уровень наблюдается у 62%, средний и высокий у 19% учащихся, принимавших участие в исследовании.

Учащиеся с низким уровнем могут определить принадлежность собственных вещей, назвать знакомых людей по имени.

Учащиеся со средним уровнем могут определить принадлежность собственных вещей, назвать знакомых по имени, описать свойства предметов, назвать персонажей из любимого мультика, назвать знакомые предметы.

Учащиеся с высоким уровнем могут дать комментарий на неожиданное действие, назвать различные предметы, определить принадлежность собственных вещей, узнать знакомых людей по имени, описать свойства предметов, рассказать о настоящих и прошедших событиях.

Навык выражения своих чувств и эмоций у учащихся младшего школьного возраста с РАС выражается на разных уровнях: низком, высоком и среднем. (Рисунок 5)

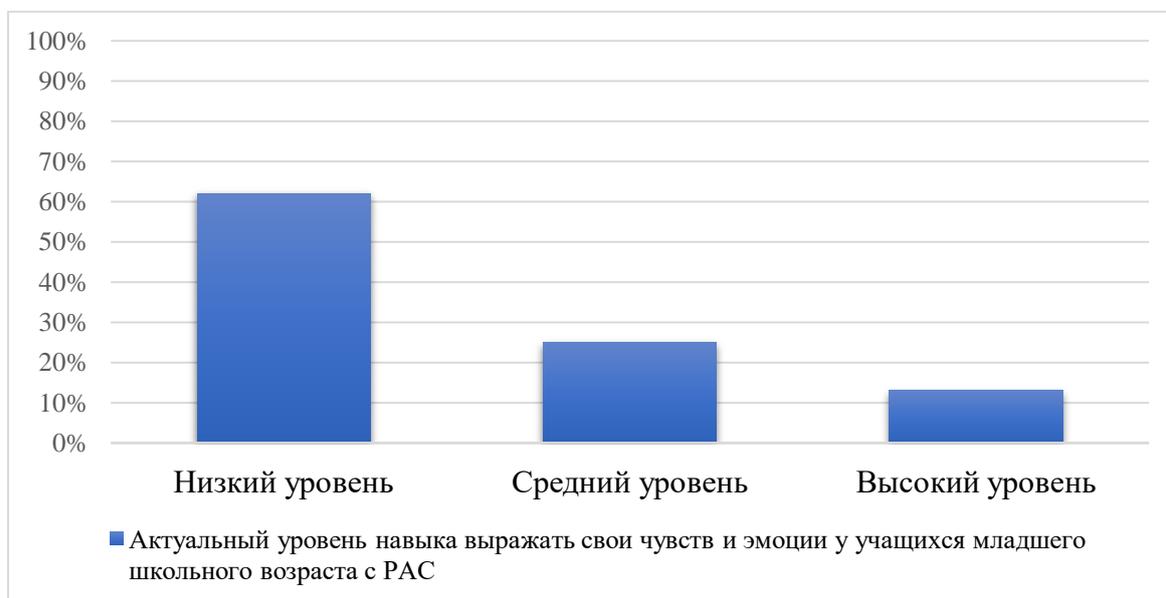


Рисунок 5 — Диаграмма: гистограмма 5. Актуальный уровень навыка выражать свои чувства и эмоции у учащихся младшего школьного возраста с РАС

Низкий уровень наблюдается у 62% учащихся, средний у 25% и высокий уровень наблюдается у 13% учащихся младшего школьного возраста с РАС.

Учащиеся с низким уровнем навыка выражать свои эмоции и чувства могут сообщать о том, что их что-то беспокоит или о том, что им нравится или не нравится посредством невербального способа коммуникации.

Учащиеся со средним уровнем могут сообщать о том, что им весело, о том, что их беспокоит и о том, что им нравится, посредством невербального и вербального способов общения.

Учащиеся с высоким актуальным уровнем развития данного навыка могут говорить о том, что им весело, выражать это с помощью слов и мимики, могут сообщить о том, что они чего-то боятся, грустят или им больно. Могут выразить удовольствие или недовольство, сообщить об усталости посредством вербальной и невербальной коммуникации.

Результаты диагностики показали, что у учащихся наблюдаются разные уровни диалоговых навыков. (Рисунок 6)

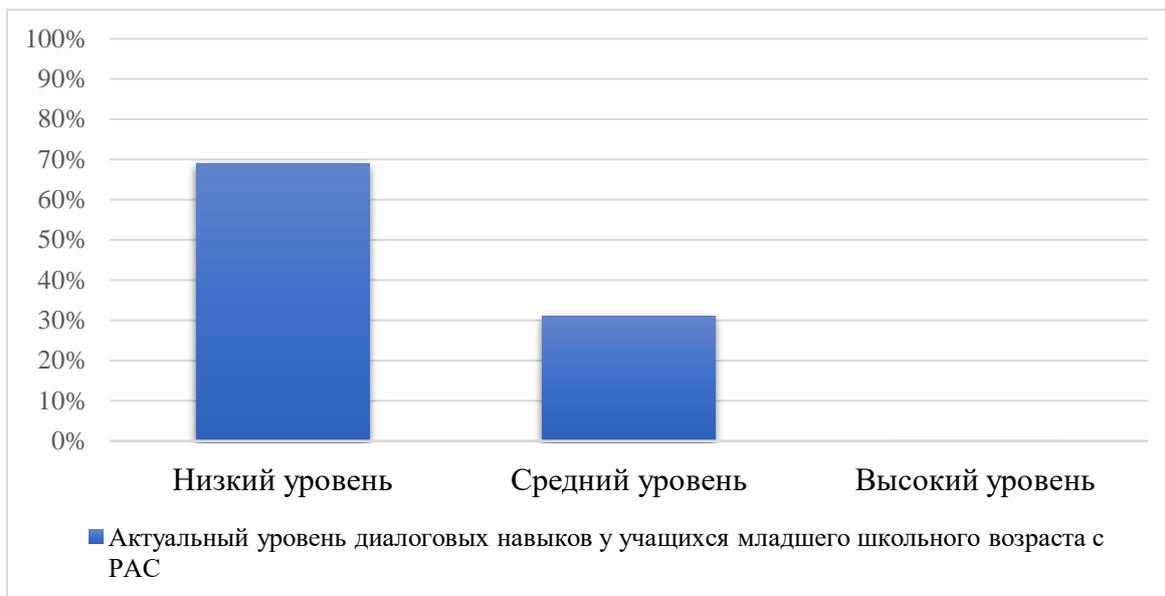


Рисунок 6 — Диаграмма: гистограмма 6. Актуальный уровень диалоговых навыков у учащихся младшего школьного возраста с РАС

Низкий уровень отмечается у 69% учащихся, средний уровень отмечается у 31% учащихся. На высоком уровне ни у кого из учащихся этот навык не выявлен.

Учащиеся с низким уровнем диалоговых навыков могут лишь инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени и с помощью невербальных и вербальных средств общения соблюдать правила разговора (смотрят в лицо, прислушиваются, соблюдают дистанцию).

Учащиеся со средним уровнем диалоговых навыков могут инициировать диалог, используя стандартные фразы и обращаясь по имени. Они так же способны поддержать диалог на определенную тему, соблюдают правила разговора и могут поделиться какой-либо информацией на интересующую их тему.

Результаты диагностики показали, что у учащихся наблюдаются разные уровни навыка социального поведения. (Рисунок 7)

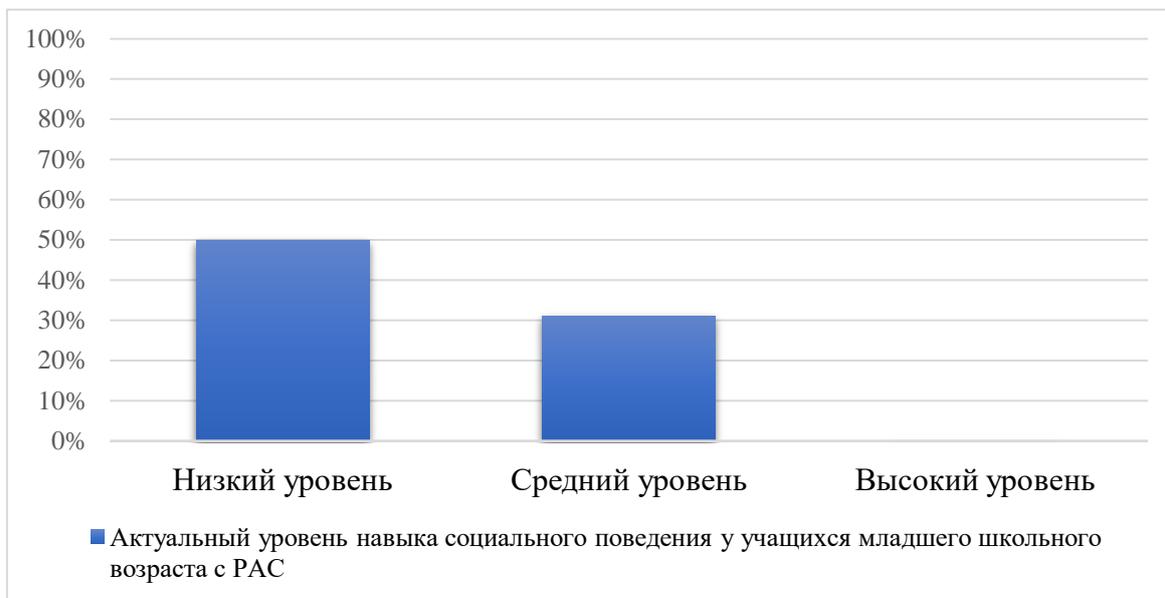


Рисунок 7 — Диаграмма: гистограмма 7. Актуальный уровень навыка социального поведения у учащихся младшего школьного возраста с РАС

Низкий уровень навыка социального поведения отмечается у 50% учащихся, средний у 31% и высокий у 19% учащихся, соответственно.

Учащиеся с низким уровнем могут попросить повторить социальную игру, попросить поиграть вместе, используя мимику и жесты.

Учащиеся со средним уровнем могут попросить повторить социальную игру, попросить поиграть вместе, могут поделиться чем-либо адекватно, используя вербальные средства коммуникации.

Учащиеся с высоким уровнем могут попросить повторить социальную игру, попросить поиграть вместе, могут поделиться чем-либо адекватно, могут выразить чувство привязанности, могут оказать помощь, когда это требуется, а также используя невербальные средства коммуникации попытаться утешить другого человека.

Анализ полученных данных позволил нам определить актуальный уровень коммуникативных навыков каждого учащегося младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. (Приложение Б)

Анализ полученных данных позволил нам определить общий уровень коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, участвовавших в исследовании.

Таблица 4. - Общий уровень коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

№ п/п	Наименование	Общий уровень
1	Ребенок 1	низкий
2	Ребенок 2	низкий
3	Ребенок 3	низкий
4	Ребенок 4	высокий
5	Ребенок 5	средний
6	Ребенок 6	низкий
7	Ребенок 7	низкий
8	Ребенок 8	низкий
9	Ребенок 9	средний
10	Ребенок 10	средний
11	Ребенок 11	низкий
12	Ребенок 12	низкий
13	Ребенок 13	низкий
14	Ребенок 14	низкий
15	Ребенок 15	низкий
16	Ребенок 16	низкий

Процентное соотношение общего уровня коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра представлен на рисунке 8. (Рисунок 8)

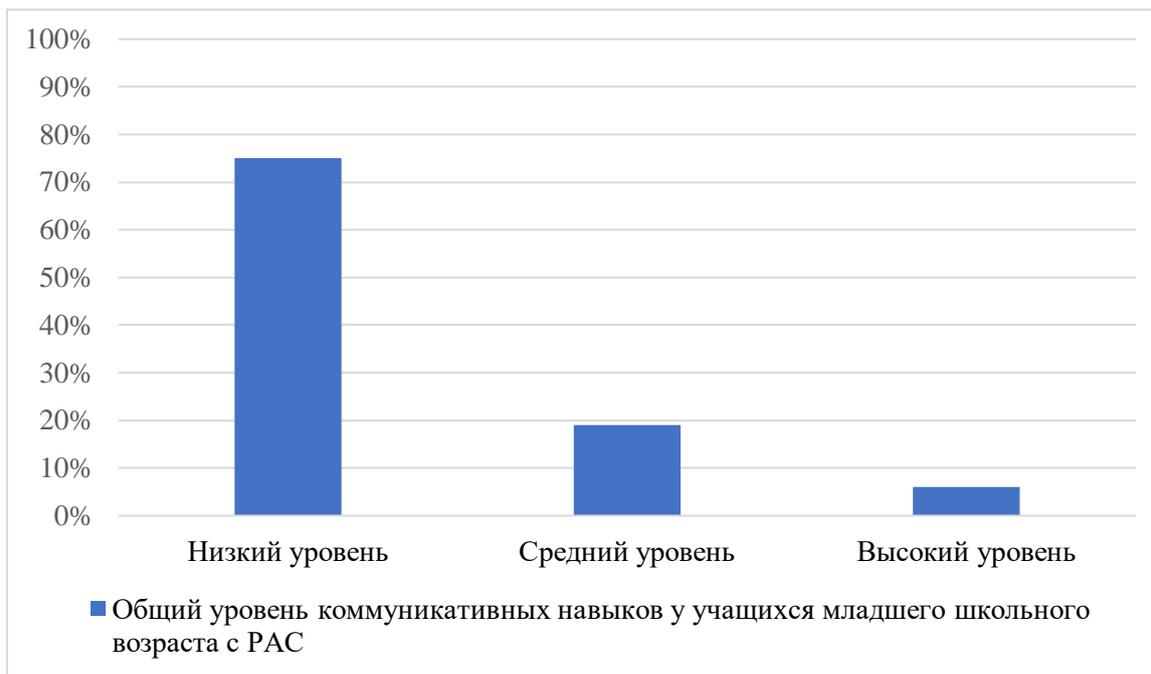


Рисунок 8 — Диаграмма: гистограмма 8. Общий уровень коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с РАС

Анализ полученных данных позволил нам определить общий уровень коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, принимающих участие в исследовании.

Низкий уровень коммуникативных навыков зафиксирован у 75%, средний у 19% и высокий у 6% учащихся младшего школьного возраста с РАС.

Полученные результаты свидетельствуют о серьезных трудностях, которые испытывают учащиеся в процессе коммуникации.

Они не умеют обращаться к людям по имени, не могут поддержать диалог, не могут поделиться радостными событиями, не могут попросить повторения понравившейся игры, не могут рассказать о своих чувствах, выразить удовольствие или недовольство, не могут задавать вопросы о

предмете, действиях, не умеют задавать сложные вопросы, связанные с местонахождением или понятием времени.

Младшие школьники испытывают трудности в описании различных предметов, комментировании действий, местонахождении предметов и людей, в описании персонажей из книг или мультфильмов. Им нелегко дается просьба о помощи, выражение согласия или отклик на свое имя.

Наиболее «западающими» навыками можно назвать: навык называть, комментировать, описывать предметы, действия, людей; навык привлекать внимание и задать вопросы; навык выражать свои чувства, эмоции, сообщить о них; диалоговые навыки.

Навыки выражать просьбы и требования, навык давать ответную реакцию и навыки социального поведения оказались наиболее сохранны.

Таким образом можно говорить о том, что гипотеза, что в младшем школьном возрасте у большинства учащихся с расстройством аутистического спектра низкий уровень коммуникативных навыков, подтвердилась.

Выводы по второй главе

Во второй главе магистерской диссертации отражено описание и результаты исследования коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра из школы г. Норильска. В исследовании приняли участие 16 человек, что является достаточно хорошей выборкой для исследования.

Нами были проанализированы и отобраны методы диагностики, отвечающие требованиям объективности, валидности и надежности. Для своего исследования нами была выбрана модифицированная методика А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра», адаптированная в России.

На этапе экспериментальной работы нами было изучено актуальное состояние коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с РАС.

Для этого нами были выделены определенные коммуникативные навыки: навык выражать просьбы и требования; навык давать ответную социальную реакцию; навык называть, комментировать и описывать разные предметы, людей, действия, события; навык привлекать внимание и задавать вопросы; навык выражать эмоции, чувства, сообщать о них; диалоговые навыки и навыки социального поведения. Также нами были охарактеризованы показатели и уровни сформированности коммуникативных навыков: низкий, средний, высокий.

Анализ полученных данных позволил нам определить общий актуальный уровень коммуникативных навыков у учащихся, принимавших участие в исследовании.

Низкий уровень коммуникативных навыков отмечается у 62% учащихся экспериментальной группы, средний у 31% и высокий у 7%. Полученные результаты свидетельствуют о серьезных трудностях, которые

испытывают младшие школьники с РАС во время коммуникации с людьми. Они не умеют обращаться к людям по имени, не могут поддержать диалог, не могут поделиться радостными событиями, не могут попросить повторения понравившейся игры, не могут рассказать о своих чувствах, выразить удовольствие или недовольство, не могут задавать вопросы о предмете, действиях, не умеют задавать сложные вопросы, связанные с местонахождением или понятием времени. Учащиеся младшего школьного возраста испытывают трудности в описании различных предметов, комментировании действий, местонахождении предметов и людей, в описании персонажей из книг или мультфильмов. Им нелегко дается просьба о помощи, выражение согласия или отклик на свое имя.

В рамках исследования нами была выдвинута гипотеза: в младшем школьном возрасте у большинства учащихся с расстройством аутистического спектра низкий уровень коммуникативных навыков. В ходе исследования удалось проверить эту гипотезу. В результате исследования выяснилось, что у 75% респондентов отмечается низкий уровень коммуникативных навыков, у 19% средний, и лишь у 6% учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра отмечается высокий уровень коммуникативных навыков.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что гипотеза исследования нашла подтверждение. Для повышения уровня коммуникативных навыков необходимо разработать и внедрить программу психологической коррекции коммуникативных навыков у младших школьников с РАС.

Глава 3 Программа психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

3.1 Научно-методические основы программы психологической коррекции

Опираясь на вышеизложенные знания о содержании коммуникации, особенностях коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, хотелось бы разработать, описать и апробировать психологическую программу коррекции коммуникативных навыков. В первую очередь, необходимо, чтобы программа опиралась на базовые принципы оказания психологической помощи, отвечала этическим психологическим требованиям. [56, 70, 71, 86]

Одним из видов коррекции коммуникативных навыков является психологическая коррекция. В широком смысле понятие «психологическая коррекция» рассматривается как комплекс клинико-психологических воздействий, направленных на выявление и ликвидацию имеющихся у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств. В узком смысле психологическая коррекция рассматривается как метод психологического воздействия для оптимизации развития психических процессов и функций и гармонизации развития личности. [56, 70, 71, 86]

Проводя психологическую коррекцию с детьми, имеющими ментальные нарушения, следует учитывать их психофизиологические особенности, учитывать социальную ситуацию развития, и все возникающие изменения личности ребенка.

Каждая форма аномального развития имеет свою специфику целей, задач и методов коррекции. Например, если у ребенка расстройство аутистического спектра, то психологическая коррекция будет направлена на

его эмоциональную стимуляцию, на развитие его коммуникативных функций и формирование социальной активации. [56, 70, 71, 86]

Принципы психологической коррекции базируются на следующих фундаментальных положениях психологии:

1. Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин рассматривают личность как целостную структуру, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения. [13, 83, 71, 56]

2. М.И. Лисина утверждает, что развитие ребенка возможно только в процессе общения со взрослыми. [53,54]

3. Д.Б. Эльконин в своих научных трудах отводит важную роль психического развития в формировании ведущего вида деятельности ребенка. [91]

4. Развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка. При наличии определенных, строго продуманных условий все дети обладают способностью к развитию (Л. С. Выготский, М. Монтессори). [13]

Первоочередным принципом психологической коррекции при работе с детьми с расстройством аутистического спектра является принцип комплексного клинико-психологического-педагогического воздействия. Эффективность психологической коррекции зависит от учета всех факторов в развитии ребенка. [56, 70, 71, 86]

Вторым важнейшим принципом психологической коррекции является принцип единства коррекции и диагностики. Прежде чем начать психологическую коррекцию с ребенком, необходимо определить уровень сформированности психологических новообразований, узнать особенности психического развития ребенка, выявить соответствуют ли знания и умения ребенка его возрастному периоду. Л. С. Выготский подчеркивал, что «...в

диагностике развития задача исследователя заключается не только в установке известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития». Д. Б. Эльконин отмечал, что психологическая диагностика должна быть направлена не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше. Схема и подбор диагностических и психокоррекционных методов должны соответствовать нозологии заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, спецификой ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного 19 периода.

Третьим принципом психологической коррекции является принцип личностного подхода. Используя этот принцип в своей работе, специалист рассматривает ребенка как целостную личность и учитывает все ее особенности и сложности. В процессе психологической коррекции необходимо ориентироваться не на один какой-то параметр, а, как справедливо подчеркивает А. С. Спиваковская, «...на создание условий для развития тех или иных психологических качеств каждого участника психокоррекции». [56, 70, 71, 86]

Четвертым принципом психологической коррекции является принцип деятельностного подхода. Личность проявляется и формируется в процессе деятельности. Соблюдение этого принципа является чрезвычайно важным в процессе психологической коррекции. Психокоррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков ребенка, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная, осмысленная деятельность ребенка, органически

вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. Психокоррекционный процесс должен проводиться с учетом основного ведущего вида деятельности ребенка: если это дошкольник – в контексте игровой деятельности, если школьник – в учебной деятельности. Однако, исходя из специфики и задач психокоррекционного процесса, необходимо ориентироваться не только на ведущий тип деятельности ребенка, а также на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка.

Пятым принципом психологической коррекции является принцип, базирующийся на положениях Л. С. Выготского, который считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Упражнение и тренировка уже имеющихся у ребенка психологических способностей не делает коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя способности в чисто количественном направлении, не поднимая их на более перспективный качественный 20 уровень. [56, 70, 71, 86]

Организовывая психологическую коррекцию, можно использовать две основные формы работы: групповая и индивидуальная. В процессе индивидуальной психологической коррекции происходит воздействие на определенного ребенка со стороны психолога, который использует различные методы и приемы работы, учитывая возрастные, индивидуальные особенности и возможности ребенка. Во время групповой психологической коррекции психолог работает с группой детей одной возрастной категории и, чаще всего, имеющими тождественные проблемы.

По характеру направленности психокоррекционных воздействий можно выделить два вида: симптоматическую и каузальную, а по способу

коррекционных воздействий выделяются директивные и недирективные виды коррекции. [56, 70, 71, 86]

И.И. Мамайчук предлагают разделить психологическую коррекцию на три формы организации: общую, частную и специальную психокоррекции.

Под общей психологической коррекцией подразумеваются мероприятия общепедагогического порядка, нормализующие социальную среду ребенка. В нее входит регуляция психофизических и эмоциональных нагрузок ребенка в соответствии с его возрастом и индивидуальными особенностями. Задачи общей психокоррекции сливаются с задачами психогигиены, психопрофилактики, педагогической этики и деонтологии. [56, 70, 71, 86]

Частная психологическая коррекция – это набор психолого-педагогических воздействий. То есть это специально разработанные системы психокоррекционных мероприятий, таких как семейная психокоррекция, музыкотерапия, психогимнастика и пр.

Специальная психокоррекция – «это комплекс приемов, методик и организационных форм работы с ребенком или группой детей одного возраста, являющийся наиболее эффективным для достижения конкретных задач формирования личности...». Основная цель специальной психокоррекции – исправление последствий неправильного воспитания.

Психологическая коррекция представляет собой особый метод психологического воздействия на личность, реализуемый при помощи общих, частных и специальных процедур. Такое деление весьма условно и не отвечает основному назначению психологической коррекции как процессу психологического воздействия, направленного на исправление у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств. В процессе психологической коррекции психолог может использовать общие, частные и специальные методы.

Как было отмечено выше, психологическую коррекцию принято рассматривать в двух смыслах: в широком – как комплекс клинико-психолого-педагогических воздействий, направленных на исправление имеющихся у детей недостатков в развитии, и в узком – как метод психологического воздействия, направленный на оптимизацию развития психических процессов и функций у ребенка и гармонизацию развития его личностных свойств. [56, 70, 71, 86]

Сложность, многообразие и специфика развития ребенка с расстройством аутистического спектра требует системного подхода к разработке технологий психологической коррекции. Технологии психологической коррекции представляют собой совокупность знаний о способах и средствах проведения психологической коррекции.

В первую очередь процесс психологической коррекции представляет собой сложную систему, которая включает в себя стратегические и тактические задачи. Стратегические задачи включают в себя разработку программ и комплексов психологической коррекции. Тактические задачи включают в себя разработку методов и техник психологической коррекции, формы проведения коррекционной работы, комплектование групп, время занятий. [56, 70, 71, 86]

Во-вторых, нельзя создать универсальную программу психологической коррекции для детей с расстройством аутистического спектра. Это обусловлено тем, что, кроме степени тяжести его проявления заболевания, необходимо учитывать время его возникновения, уровень развития межфункциональных связей, индивидуально-психологические особенности ребенка, а также предшествующую социальную ситуацию развития. [56, 70, 71, 86]

В-третьих, как подчеркивалось выше, коррекционная работа с ребенком должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психологической

деятельности, а как целостная осмысленная деятельность. При этом необходимо проводить коррекционную работу как с самим ребенком по изменению его отдельных психологических образований, так и с условиями жизни, воспитания и обучения, в которых находится ребенок. [56, 70, 71, 86]

В-четвертых, важно, чтобы психологическая коррекция детей с нарушениями развития носила опережающий, предвосхищающий характер. Она должна стремиться не к упражнению и совершенствованию того, что уже есть, что уже достигнуто ребенком, а к активному формированию того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе в соответствии с законами и требованиями возрастного развития и формирования личности. То есть при разработке стратегических основ психологической коррекции необходимо ориентироваться на перспективу развития. [56, 70, 71, 86]

А.А. Осипова выделяет три основные модели психологической коррекции: общая, типовая и индивидуальная.

Общая модель коррекции – это система оптимального возрастного развития личности в целом. Она включает в себя щадящий охранительно-стимулирующий режим для ребенка, соответствующее распределение нагрузок с учетом психического состояния, организацию жизнедеятельности ребенка в школе, в семье и в других группах.

Типовая модель коррекции основана на организации конкретных психокоррекционных воздействий с использованием различных методов: игротерапии, семейной терапии, психорегулирующих тренировок и пр.

Индивидуальная модель коррекции ориентирована на коррекцию различных нарушений у ребенка с учетом его индивидуально-типологических, психологических, клинико-психологических особенностей. Это достигается в процессе создания индивидуальных психокоррекционных программ, направленных на коррекцию имеющихся недостатков с учетом индивидуальных факторов. [56, 70, 71, 86]

Все эти три модели тесно связаны и взаимозависимы, хотя имеют разные задачи.

Эффективность процесса психологической коррекции в значительной степени зависит от умения психолога составить психокоррекционную программу. При этом необходимо учитывать следующие методические требования:

1. Определить цели психологической коррекции;
2. Выделить первостепенные задачи психологической коррекции;
3. Определить содержание психокоррекционной работы с учетом особенностей, возможностей каждого конкретного ребенка;
4. Определить форму работы;
5. Определить методы и техники психокоррекционной работы с учетом возраста, особенностей ребенка;
6. Запланировать участие родителей в психокоррекционном процессе;
7. Разработать методы анализа оценки динамики психологической коррекции;
8. Подготовить помещение, необходимое оборудование и материалы.

Целенаправленное психокоррекционное воздействие на ребенка с проблемами в развитии осуществляется через психокоррекционный комплекс, который состоит из четырех взаимосвязанных блоков:

1. диагностический;
2. коррекционный;
3. оценочный;
4. прогностический. [56, 70, 71, 86]

Эффективность психологической коррекции зависит от формы проведения психокоррекционной работы, от подбора и комплектации коррекционных групп и от продолжительности и режима коррекционных занятий.

Традиционно выделяются две формы проведения психокоррекционных занятий – индивидуальную и групповую.

Выбор формы работы зависит от особенностей психического и физического развития ребенка, от его возраста и выраженности аффективных проблем. Помимо перечисленных форм работы, психологи нередко используют индивидуально-групповую формы психологической коррекции. [56, 70, 71, 86]

Индивидуальная психологическая коррекция выбирается в следующих случаях:

- если проблемы ребенка имеют индивидуальный характер;
- если ребенок отказывается работать в группе по каким-либо причинам;
- если у ребенка наблюдаются выраженные аффективные проблемы: высокая тревожность, необоснованные страхи, неуверенность в себе.

Индивидуальная форма психологической коррекции в основном используется в работе с детьми, имеющими тяжелые формы психических и физических нарушений.

Групповая форма психологической коррекции включает в себя целенаправленное использование всей совокупности взаимодействий и взаимоотношений между участниками группы в коррекционных целях. Психокоррекционная группа представляет собой искусственно созданную малую группу, в которой ребенок отражает свой коммуникативный потенциал и проблемы. Группа для ребенка выступает как модель реальной жизни, где он проявляет те же отношения, установки, ценности, эмоциональные и поведенческие реакции.

При комплектации психокоррекционных групп необходимо учитывать степень тяжести, возраст и особенности проявления заболевания у ребенка. При комплектовании коррекционной группы детей с расстройством аутистического спектра необходимо ориентироваться на уровень их аффективного и интеллектуального развития. [56, 70, 71, 86]

Групповую психокоррекцию детей с психическими расстройствами рекомендуется проводить в малых группах (4–7 человек). Поскольку общение активно формируется у детей в дошкольном и младшем школьном возрасте, но не является ведущим видом деятельности, рекомендуется формировать микрогруппы численностью 2–3 человека.

Психокоррекционный процесс может быть кратковременным или долговременным. Продолжительность занятий зависит от задач психокоррекции, от психологических особенностей членов группы и от возраста участников психокоррекции. [56, 70, 71, 86]

Таким образом, эффективность психокоррекционной работы в значительной степени определяется правильной организацией занятий, что требует индивидуального и дифференцированного подхода к ребенку с учетом формы заболевания и степени тяжести проявления заболевания.

Для организации психологической коррекции, необходимо рассмотреть основные этапы психологической коррекции при работе с детьми с расстройством аутистического спектра:

Первый этап – установление контакта с ребенком с расстройством аутистического спектра. Для успешной реализации этого этапа рекомендуется создающая сенсорная атмосфера занятия. Это достигается с помощью спокойной негромкой музыки в специально оборудованном помещении для занятий. Важное значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий. Психолог должен общаться с ребенком негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами. Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего психокоррекционного процесса. Перед психологом стоит конкретная задача преодоления страха у аутичного ребенка, и это достигается с помощью

создания постоянной устойчивой обстановки занятий, поощрением любой, даже минимальной активности ребенка. На данном этапе занятий не рекомендуются директивная игровая терапия. Психолог присутствует в качестве наблюдателя за ребенком в процессе его игр, фиксирует реакции ребенка, отмечает, что вызывает у ребенка отрицательные и положительные эмоции. Коррекционные воздействия на данном этапе должны быть направлены на реализацию ребенком собственных резервов и механизмов базальной аффективной. Это достигается с помощью разнообразных приемов, направленных на изменение аффективного состояния. На данном этапе очень важна роль родителей, их положительная установка на занятие и активность в его организации.

Второй этап психокоррекции детей с расстройством аутистического спектра – усиление психической активности детей. Решение этой задачи требует от психолога умения почувствовать настроение ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции.

На третьем этапе психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения ребенка с РАС. Это достигается с помощью музыкального сопровождения занятий и специальных игр, направленных на длительное положительное сосредоточение ребенка. [56, 70, 71, 86]

В процессе психологической коррекции психолог выделяет несколько блоков работы:

1. диагностико-консультативный;
2. ориентировочный;
3. основной коррекционный;
4. закрепляющий.

Каждый блок включает в себя конкретные задачи. Основные задачи первого блока психокоррекционных занятий. Предварительное знакомство с ребенком и его родителями. Это знакомство проходит в форме консультации

в кабинете. Ребенку предлагаются разнообразные игры, которые он выбирает самостоятельно и играет в течение беседы психолога с родителями. С детьми возможно проведение психологического тестирования. Следует подчеркнуть, что психологическое тестирование аутичного ребенка носит вспомогательный характер, а главным диагностическим критерием должны быть наблюдения за ребенком в свободной игре и в процессе психокоррекционных воздействий.

Задачами второго блока являются выбор формы психологической коррекции и установление эмоционального контакта психолога с ребенком. Важным на этом этапе занятий является анализ степени нарушения аффективного развития ребенка. Психолог специфику стереотипности, формы ауто-стимуляции особенности взаимодействия ребенка с окружающими. Кроме того, необходимо обратить внимание на особенности интеллектуального развития ребенка. На ориентировочном этапе занятий необходимо проследить, как формируются у ребенка реакции оживления, слежения за предметами, слухомоторные и зрительно-моторные координации, каковы особенности его манипулятивной деятельности. [56, 70, 71, 86]

Основной коррекционный блок занятий направлен на исправление нарушений у ребенка с РАС, в зависимости от поставленной задачи.

Методические требования к занятиям:

1. Задания предлагаются с использованием наглядностей;
2. Инструкции психолог дает простые, последовательные;
3. Разговаривать с ребенком необходимо спокойным, негромким голосом;
4. Занятия необходимо проводить в одно и то же время и в одном и том же месте;

5. После выполнения задания психолог должен обязательно обратить внимание ребенка на его успехи. Даже минимальная активность ребенка-аутиста требует обязательного поощрения. [56, 70, 71, 86]

Во время психологической коррекции коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра используются индивидуальная и подгрупповая формы работы. Переход от одной формы к другой осуществляется поэтапно.

1. Индивидуальная. На этом этапе осуществляется формирование каждого коммуникативного навыка в индивидуальной форме на занятиях психолога.

2. Подгрупповая (2 ребенка и психолог). На данном этапе дети еще не обращаются друг к другу. Оба ребенка контактируют с психологом. Взаимодействие осуществляется по принципу параллельной игры, когда оба ребенка играют в одну и ту же игру, но отдельно друг от друга. Дети учатся использовать коммуникативный навык в присутствии другого ребенка.

3. Подгрупповая. Закрепление коммуникативного навыка осуществляется при взаимодействии детей непосредственно друг с другом. Психолог в данном случае находится в роли организатора и координатора коммуникативного акта. [56, 70, 71, 86]

В процессе проведения психологической коррекции коммуникативных навыков необходимо соблюдать следующие принципы:

1. Учет психического состояния ребенка.

2. Ориентация на интересы ребенка и доступные ему виды деятельности.

3. Любое выполненное ребенком задание необходимо обыграть, придать ему эмоциональный смысл.

4. Если у ребенка выражено полевое поведение, трудности сосредоточения на задании, то можно использовать метод совместно неразделенной деятельности психолога и ребенка. [56, 70, 71, 86]

3.2 Содержание программы психологической коррекции

Рассмотрев особенности коммуникативных навыков, их специфику у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, основы психологической коррекции, хотелось бы разработать программу, которую могли бы использовать психологи в рамках психокоррекции коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с РАС.

Цель программы коррекции: формирование психологических условий для повышения уровня коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Задачи программы коррекции:

1. Проведение психообразовательной работы в виде информирования родителей учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра о способах развития коммуникативных навыков и стимулирования коммуникативной деятельности детей;

2. проведение психокоррекционных мероприятий, направленных на повышение уровня коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Продолжительность программы: программа состоит из подгрупповых и индивидуальных еженедельных занятий длительностью от 25 до 40 минут.

Состав участников программы: однородный, 12 учащихся младшего школьного возраста от 7 до 10 лет с расстройством аутистического спектра, у которых после первичной диагностики наблюдается низкий уровень коммуникативных навыков.

Содержание программы психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра представлено ниже.

Процесс психологической коррекции включает в себя два основных этапа: индивидуальные и групповые занятия.

Вводное занятие: во время первого индивидуального занятия психолог должен познакомиться с ребенком, создать благоприятную обстановку для занятий. Для этого можно использовать различные психотехнические приемы, например, игру «Отойди и подойди», целью которой является формирование эмоционального контакта ребенка с психологом. Суть игры заключается в том, чтобы психолог отошел от ребенка на несколько шагов и руками пригласил его подойти, при этом негромко говоря: «Подойди ко мне, замечательный (имя ребенка)». Когда ребенок приблизится, то психологу необходимо обнять его, немного удерживать, если ребенок постарается сопротивляться, - необходимо постараться заглянуть в глаза ребенку, сказав: «Какой ты (имя) хороший, замечательный, красивый ребенок».

Когда контакт с ребенком будет найден, будет создана благоприятная атмосфера для занятий, можно будет приступать к *основному этапу* – психологической коррекции коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Ранее мы уже говорили о том, что индивидуальная коррекционная работа выстраивается с учетом возможностей каждого ученика, его специфических особенностей личности, особенностей проявления заболевания. Для успешной психологической коррекции коммуникативных навыков необходимо начинать работу с наиболее простого навыка, затем, после успешного усвоения его ребенком, переходить к навыку посложнее. План индивидуальных мероприятий психологической коррекции коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра представлен в приложении. (Приложение В)

После того, как детьми были освоены коммуникативные навыки индивидуальной форме, необходимо переходить к следующему этапу –

групповые занятия. На данном этапе происходит закрепление усвоенных коммуникативных навыков в детском коллективе, через совместную игровую деятельность. На данном этапе учащиеся играют в подвижные, настольные, сюжетно-ролевые игры. Несмотря на то, что участники исследования уже школьники, игровая деятельность по-прежнему занимает важнейшее место. Именно через совместную игровую деятельность происходит коррекция коммуникативных навыков. Дети учатся выражать то, чего они хотят, давать ответную реакцию всем участникам игры, учились вступать в диалог, соблюдать его правила, слушать и слышать сверстников, инициировать, завершать диалог. В процессе игровой деятельности дети учатся выражать свои эмоции, показывать их другим детям, учатся привлекать внимание, задавать вопросы, отвечать на них.

После каждого занятия (группового или индивидуального) родители получали рекомендации по психологической коррекции коммуникативных навыков у детей, учитывая их индивидуальные особенности, получали ежедневную обратную связь и комментарии, посетили индивидуальные занятия, на которых получили знания о методах альтернативной коммуникации, методе «сопровождающего обучения», технике естественного и искусственного поощрения, узнали на каких принципах выстраивается коррекционная работа с детьми.

Подытоживая описание программы психологической коррекции коммуникативных навыков, можно сказать о том, что в ней отобраны специальные инструменты, способствующие повышению уровня коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Необходимо отметить, что процесс коррекции выстроен таким образом, что в начале ребенок осваивает необходимый навык один на один с психологом, затем внедряет его в детском коллективе, а потом, с помощью родителей, закрепляет и переносит его в жизнь за пределами школы.

Программа коррекции коммуникативных навыков соответствуют общим принципам коррекции, а также базируется на фундаментальных положениях психологии. Применённые техники соответствуют тем направлениям психокоррекционной работы, которые были описаны в подпункте 3.1. В программе реализованы следующие направления:

- Психообразование родителей учащихся младшего школьного возраста с РАС по вопросам коррекции и повышению уровня коммуникативных навыков;

- Психологическая коррекция коммуникативных навыков с учетом возраста, особенностей и специфических проявлений РАС у каждого конкретного ребенка.

Цель исследования: изучение влияния программы психологической коррекции коммуникативных навыков на уровень коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Задачи исследования:

- проведение первичной диагностики уровня коммуникативных навыков;

- проведение программы психологической коррекции;

- повторная диагностика коммуникативных навыков у участников исследования;

- анализ и интерпретация результатов.

Выборка исследования: 12 детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, у которых выявлен низкий уровень коммуникативных навыков.

Гипотеза исследования: проведение программы психологической коррекции коммуникативных навыков повысить уровень коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

По окончании формирующей части эксперимента был организован и проведен контрольный срез с использованием диагностической модифицированной методики А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра», разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). Та же методика была использована в первичной диагностике.

Были получены следующие результаты. По окончании формирующей части у детей наблюдается положительная динамика в навыке выразить просьбы/требования. Сравнительные данные уровня развития умения выразить просьбы и требования отражены на рисунке. (Рисунок 9).

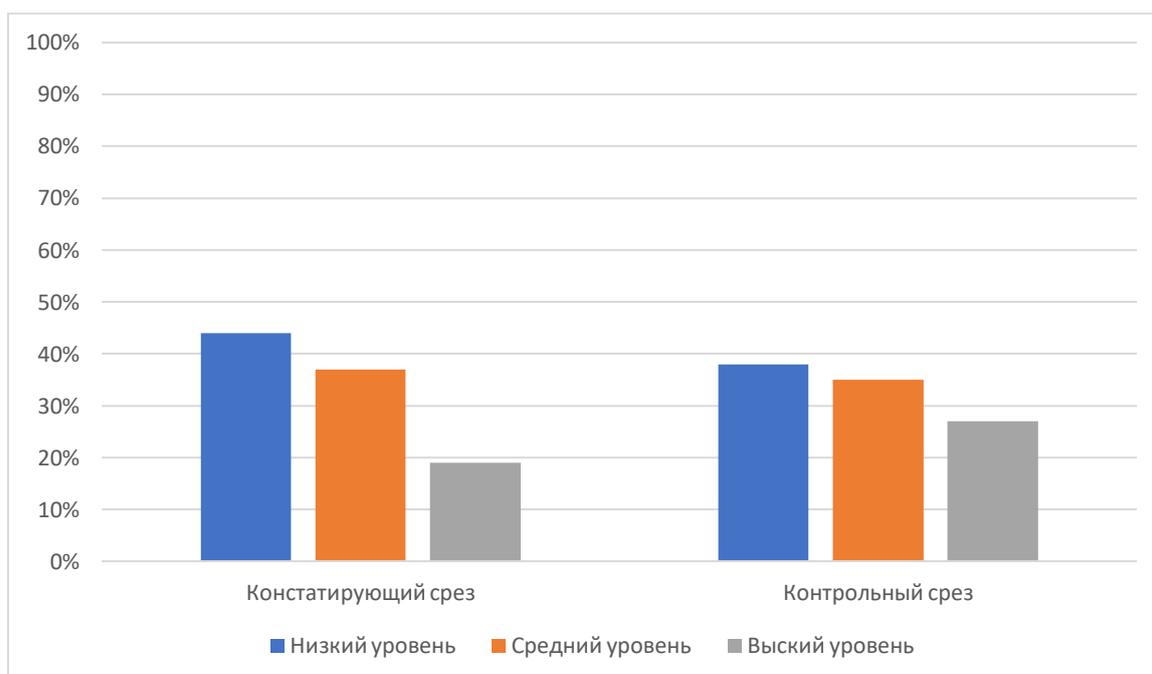


Рисунок 9. — Диаграмма: гистограмма с группировкой 9. Уровень навыка выразить просьбы и требования экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента.

После проведения индивидуальных и групповых занятий у детей также наблюдается положительная динамика в навыке давать ответную социальную реакцию.

Сравнительные данные навыка давать ответную социальную реакцию отражены на рисунке. (Рисунок 10)

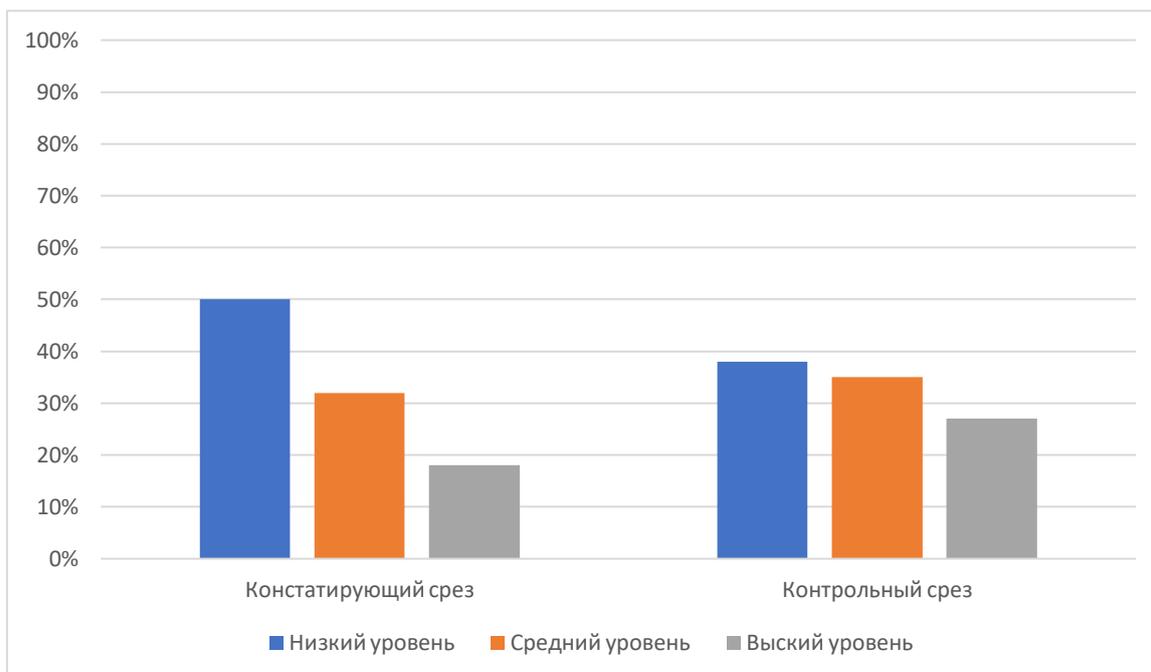


Рисунок 10. — Диаграмма: гистограмма с группировкой. 10. Уровень развития навыка давать ответную социальную реакцию экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента.

В результате усвоения детьми наиболее легких коммуникативных навыков, таких как навык выражать просьбы или требования, навык давать социальную ответную реакцию, в дальнейшем проводилась коррекционная работа, направленная на развитие навыков, которые давались детям сложнее предыдущих.

У участников экспериментальной группы также наблюдается положительная динамика в навыке привлекать внимание и задавать вопросы. (Рисунок 11).

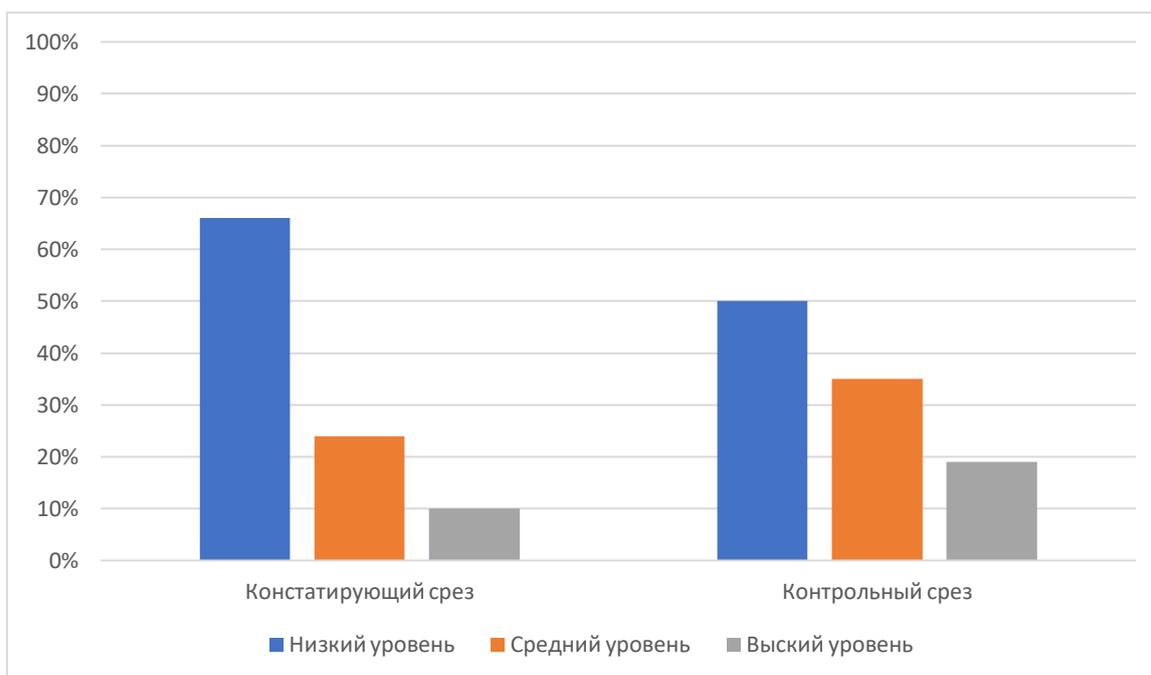


Рисунок 11. — Диаграмма: гистограмма с группировкой. 11. Уровень развития навыка привлекать внимание и умение задавать вопросы экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента.

По окончании формирующей части у детей наблюдается положительная динамика в навыке выражения своих эмоции, чувств, умения сообщать о них. Сравнительные данные уровня развития навыка выразить свои эмоции, чувства, сообщать о них отражены на рисунке. (Рисунок 12)

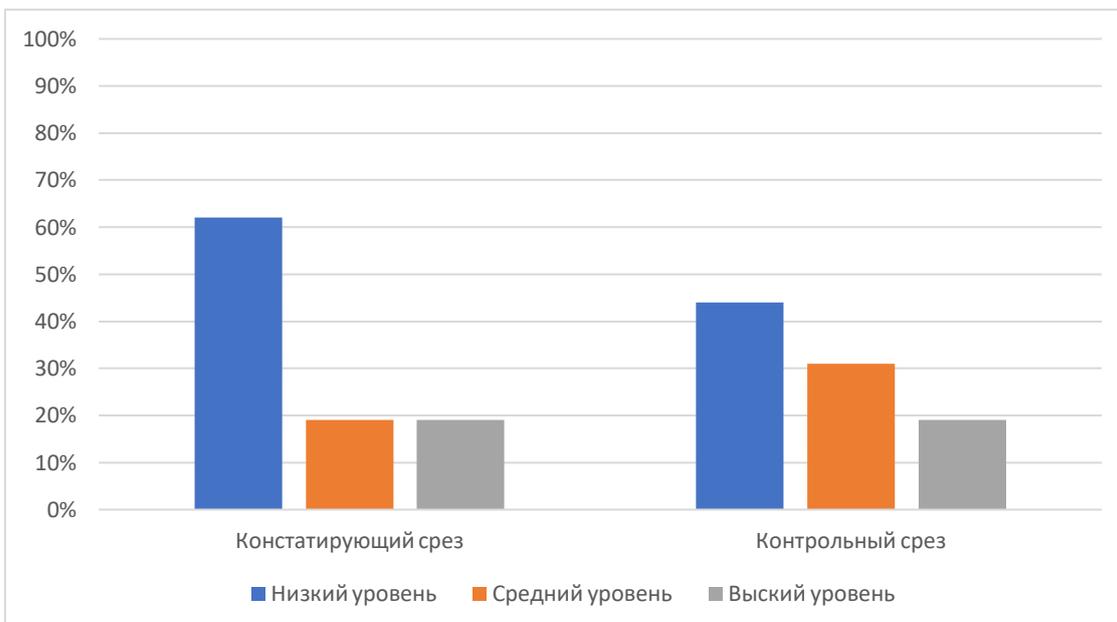


Рисунок 12. — Диаграмма: гистограмма с группировкой. 12. Уровень развития навыка выражать свои эмоции, чувства, сообщать о них экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента.

Сравнительные данные уровня развития навыка называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия и события. (Рисунок 13)

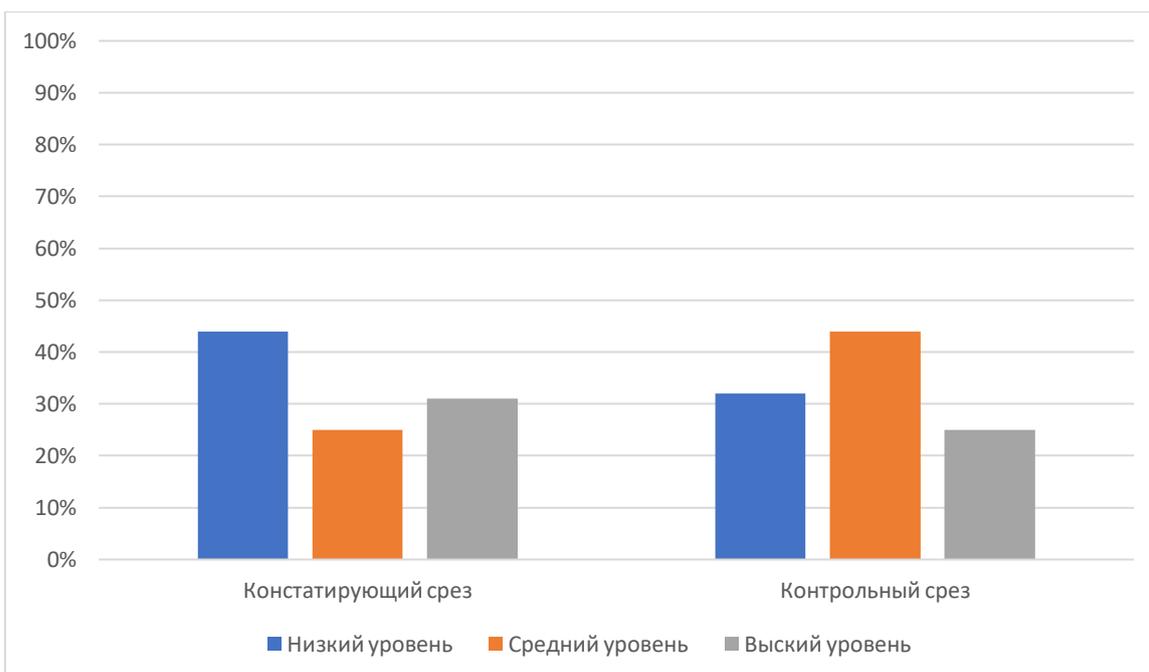


Рисунок 13. — Диаграмма: гистограмма с группировкой. 13. Уровень развития навыка называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия и события экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента.

Сравнительные данные диалоговых навыков отражены на рисунке. (Рисунок 14)

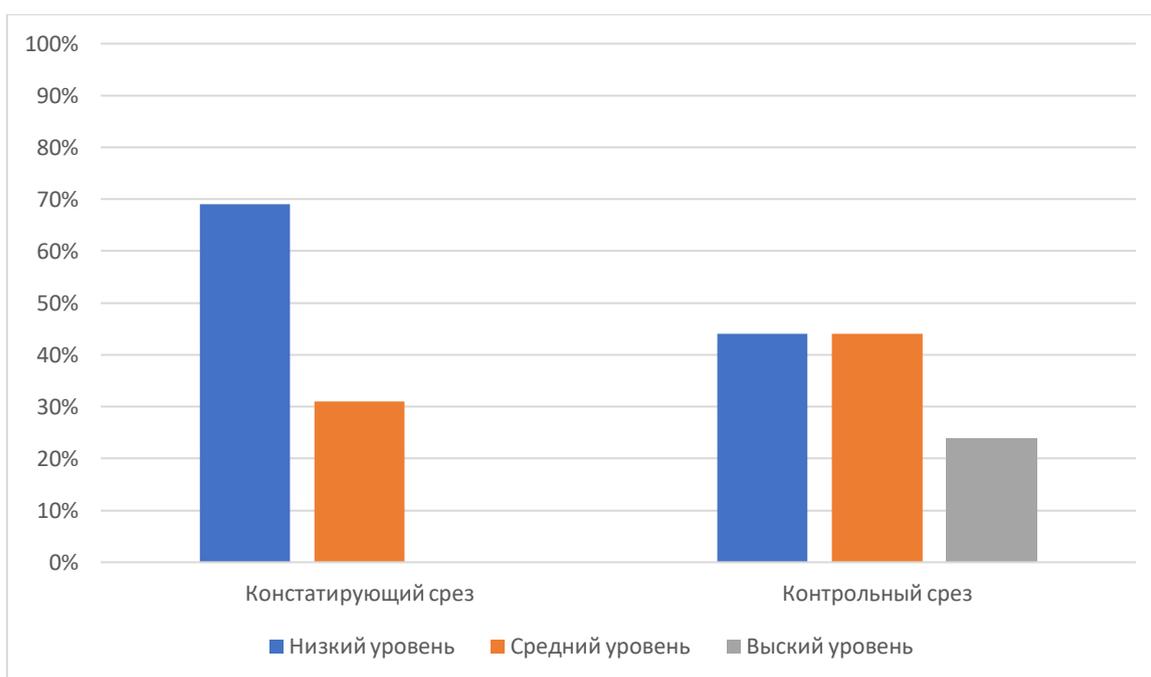


Рисунок 14. — Диаграмма: гистограмма с группировкой. 14. Уровень развития диалоговых навыков экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента.

Сравнительные данные навыка социального поведения отражены на рисунке. (Рисунок 15)

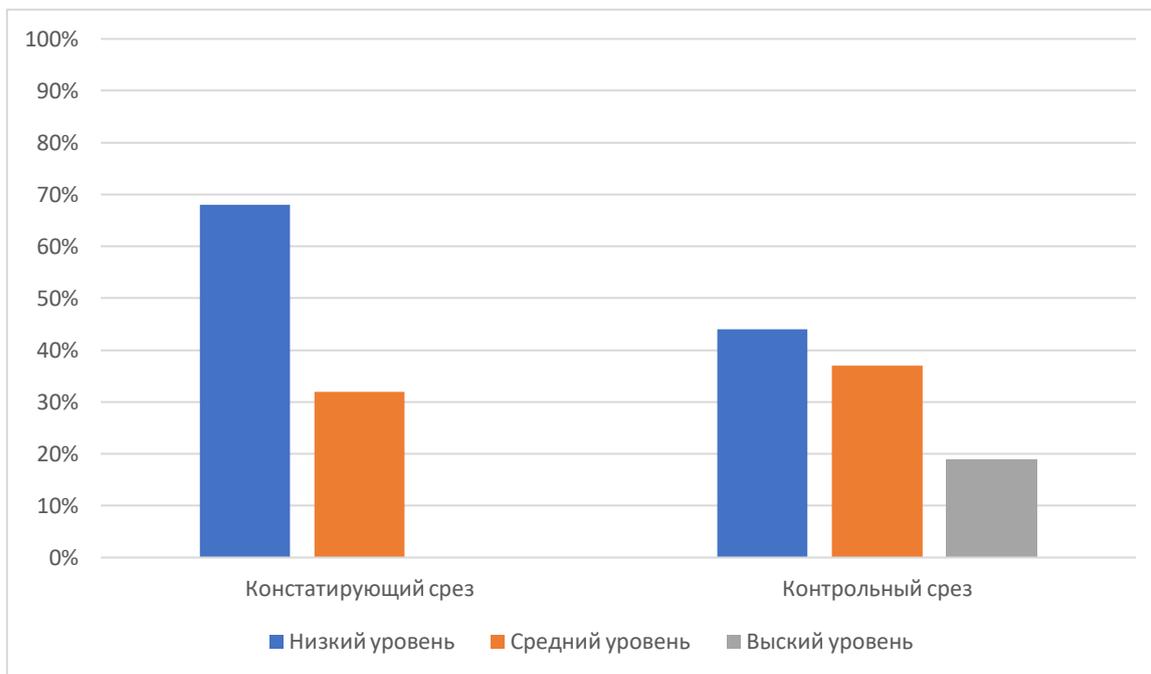


Рисунок 15. — Диаграмма: гистограмма с группировкой. 15. Уровень развития навыка социального поведения экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента.

Полученные результаты позволили нам прийти к выводу о результативности организованной программе психологической коррекции, направленной на повышение уровня коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Общий уровень коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы повысился.

Таким образом, цель и задачи исследования были осуществлены: с помощью модифицированной методики А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра» был исследован уровень коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, отобрана выборка исследования: дети младшего школьного возраста с РАС в возрасте от 7 до 10 лет, обладающие низким уровнем коммуникативных навыков,

проведено первичное и повторное тестирование уровня коммуникативных навыков участников программы, обработаны и проанализированы результаты исследования.

Анализируя результаты исследования, было замечено, что у участников программы психологической коррекции коммуникативных навыков, показатели повысились относительно первичного исследования. Из этого следует, что гипотеза о том, что программа психологической коррекции коммуникативных навыков повышает уровень коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра, нашла своё подтверждение. Таким образом, программа психологической коррекции коммуникативных навыков младших школьников с РАС апробирована и может быть рекомендована другим специалистам.

Выводы по третьей главе

В третьей главе представлены научно-методические основы, содержание, результаты исследования эффективности программы психологической коррекции коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Психологическая коррекция рассматривается как метод психологического воздействия, реализующийся с помощью общих, частных и специальных процедур. Такое деление весьма условно и не отвечает основному назначению психологической коррекции как процессу психологического воздействия, направленного на исправление у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств. В процессе психологической коррекции психолог может использовать общие, частные и специальные методы.

Организовывая психологическую коррекцию, можно использовать две основные формы работы: групповая и индивидуальная. В процессе индивидуальной психологической коррекции происходит воздействие на определенного ребенка со стороны психолога, который использует различные методы и приемы работы, учитывая возрастные, индивидуальные особенности и возможности ребенка. Во время групповой психологической коррекции психолог работает с группой детей одной возрастной категории и, чаще всего, имеющими тождественные проблемы.

В процессе психологической коррекции коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, необходимо использовать различные психологические техники и приемы: использование игровых методов и приемов позволяет усилить у ребенка социально-коммуникативную мотивацию, благодаря которой у него появляется потребность использовать формирующийся коммуникативный навык. В ходе коррекционной работы применяются разнообразные виды игр:

имитационные, хороводные, с переходом ходов, ролевые, игры перед зеркалом и т.д. Обучение в игровой форме осуществляется на всех этапах и направлениях психологической коррекции коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Разнообразные упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках, работа с бланками, карточками и т.д.) используются в ситуации структурированного занятия с целью формирования умения комментировать, отвечать на вопросы и задавать их, сообщать о своих чувствах, для формирования диалоговых навыков. Метод беседа актуален при работе с детьми, владеющими диалогической речью. Он используется с целью дальнейшего развития диалоговых навыков. Применяются поведенческие методы и техники: моделирование, побуждение, подсказка, помощь, подкрепление, использование альтернативных коммуникативных систем, метод «сопровождающего обучения». Моделирование обеспечивает ребенку возможность понаблюдать, послушать, симитировать и осуществить перенос модели коммуникативного поведения, которую продемонстрировал взрослый. Побуждение используется для активного вызывания нужного коммуникативного поведения с помощью инструкций, напоминания о том, какой коммуникативный акт необходимо совершить, и повторной демонстрации модели. С целью коррекции коммуникативных навыков в процессе психологической работы используются различные коммуникативные системы: вербальная, пиктографическая, письменная, жестовая и т.д. Комбинированное использование речи и различных невербальных альтернативных коммуникативных систем предоставляет детям дополнительную визуальную поддержку и способствует формированию вербальных и невербальных средств коммуникации.

Как было сказано выше, в 3 главе описана и апробирована программа коррекции коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Целью программы

являлось формирование психологических условий для повышения уровня коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Задачи программы коррекции являлись: проведение психообразовательной работы в виде информирования родителей учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра о способах развития коммуникативных навыков и стимулирования коммуникативной деятельности детей; проведение психокоррекционных мероприятий, направленных на повышение уровня коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Содержание программы полностью соответствует поставленным целям и задачам. Можно сказать о том, что программа психологической коррекции коммуникативных навыков базируется на фундаментальных положениях психологии.

Для того, чтобы рекомендовать применение программы психологической коррекции коммуникативных навыков, было проведено исследование её эффективности.

Для этого была отобрана группа школьников в возрасте 7-10 лет с выявленным низким уровнем коммуникативных навыков. Гипотеза исследования заключалась в том, что проведение программы психологической коррекции повысит уровень коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Диагностическим инструментарием являлись: модифицированная методика А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра».

Анализируя результаты исследования, было замечено, что у участников программы психологической коррекции коммуникативных навыков, показатели повысились относительно первичного исследования. Из этого следует, что гипотеза о том, что программа психологической коррекции коммуникативных навыков повышает уровень коммуникативных навыков у

младших школьников с расстройством аутистического спектра, нашла своё подтверждение. Таким образом, программа психологической коррекции коммуникативных навыков младших школьников с РАС апробирована и может быть рекомендована другим специалистам.

Заключение

В рамках данной работы был проведён теоретический анализ проблемы коммуникативных навыков. В отечественной психологии коммуникативный процесс, при котором непременно используются коммуникативные навыки, рассматривается как одно из наиболее важных условий развития личностной, познавательной и социальной сферы ребенка, кроме того, коммуникация является залогом успешной адаптации ребенка в современном мире.

Также в работе были описаны психологические особенности детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, а также особенности коммуникативных навыков детей данной группы. Дети с расстройством аутистического спектра в младшем школьном возрасте испытывают серьезные трудности в коммуникативном процессе с людьми. Характерными особенностями детей с такими ментальными нарушениями являются: нарушение социального развития, нарушение вербальной и невербальной коммуникации, стереотипность в занятиях, неустойчивость неконтролируемые эмоции, дезадаптивное поведение.

В работе также представлено проведённое нами исследование уровня развития коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра на базе одной из школ г. Норильска. Было выяснено, что низкий уровень коммуникативных навыков наблюдается у 68% школьников, что является существенным показателем. Кроме этого, в рамках исследования были определены критерии коммуникативных навыков.

Анализ научной литературы, проведение собственного исследования уровня коммуникативных навыков, изучение научно-методических основ психологической коррекции позволили определить подходящие инструменты психологической работы, необходимые для повышения уровня коммуникативных навыков. В результате чего была создана, описана и

апробирована на практике программа психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста, что являлось целью данной работы. Программа психологической коррекции коммуникативных навыков состоит из индивидуальных и групповых занятий. Программа полностью соответствует принципам и методам психологической коррекции и базируется на фундаментальных положениях психологии.

Для изучения эффективности программы было проведено исследование на основе модифицированной методики А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра». Гипотезой исследования являлось то, что проведение программы психологической коррекции позволяет повысить уровень коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. В результате исследования, у экспериментальной группы, участвующей в программе психологической коррекции уровень коммуникативных навыков в среднем повысился на 25%, появился средний и высокий уровень коммуникативных навыков.

Таким образом, гипотеза о том, что программа психологической коррекции повышает уровень коммуникативных навыков, подтвердилась, а значит, программа может быть рекомендована психологам-практикам в качестве инструмента психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что цели и задачи настоящей работы были достигнуты.

Список литературы

1. Абелева И.Ю. Механизмы коммуникативной речи: учебно-моногр. пособие / И. Ю. Абелева. – М.: Парадигма, 2012. – 287 с.
2. Азова О.И. К вопросу об аутизме / О.И. Азова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: 50 сборник. - М.: Московский психолого-социальный университет, 2016. - 104 с.
3. Айрис Д.Э. Ребенок и сенсорная интеграция: Понимание скрыт. проблем развития: с практ. рекомендациями для родителей и специалистов: [пер. снем.] / Э. Д. Айрис при участии Д. Роббинса. – 2-е. изд. – М.: Теревинф, 2010. – 268 с.
4. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
5. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. - М.: ИКП РАО, 2000. – 89 с.
6. Баилова Т.А. Психология детей со сложными нарушениями развития / Т.А. Баилова // Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой. - М., 2002. - 420 с.
7. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев/ - М.: ВЛАДОС, 2001. - 176с.
8. Башина В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. - М.: Медицина, 1999. - 240 с.
9. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека: Руководство к объективному изучению личности / под ред. и со вступ. ст. А. В. Гервера. — 4-е посмерт. изд. — М; Л.: Гос. изд-во, 1928. — XXIV, 544 с.: 1 л. портр., ил. — Библиогр.: с. 529-537.

10. Богдашина О.А. Аутизм: определение и диагностика / О.А. Богдашина. - Донецк: ООО «Лебедь», 1999. - 166 с.
11. Бодалев А.А. Личность и общение. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.
12. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 2/ Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. — 224 с.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под. ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504с.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с. — (Психология: Классические труды)
15. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. — М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. — 512с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. – М: Дет-ство-пресс, 2007. – 480 с.
17. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. [Текст] /К. Гилберт, Т. Питерс/ - М.: Владос, 2005. - 144 с.
18. Горелов Н.И. Невербальные компоненты коммуникации М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 112 с.
19. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов; отв. ред. В. Н. Ярцева; предисл. В. И. Карасика. – 3-е изд. – М.: ЛКИ, 2007. –104 с.
20. Гребенникова Е.В. Понимание расстройств аутистического спектра на основе междисциплинарного подхода / Е.В. Гребенникова, И.Л.

Шелехов, Е.А. Филимонова // Научно-педагогическое обозрение. - 2016. - № 3 (13). - С. 16-22 с.

21. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. - Теревинф, 2016. - 512 с.

22. Гурьянова Т.В. Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра / Т.В. Гурьянова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). - СПб.: Свое издательство, 2015 - 176 с.

23. Давидович Л.Р., Резниченко Т.С. «Ребёнок плохо говорит? Почему? Что делать? Коррекционно – педагогическая работа с неговорящими детьми» М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. – 96с.

24. Детский аутизм: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед., псих. и мед. учеб. заведений / Ин-т спец. педагогики и психологии, Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Рауля Валленберга; сост. Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 366 с.

25. Диагностика коммуникативных особенностей личности: Методические рекомендации. / Магнитогорск, пед. ин-т; Сост. Л. И. Савва, Е. Ю. Семькина. Магнитогорск, 1998. 44с.

26. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: метод. пособие для практ. психологов / [авт.: Е. О. Смирнова и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 143 с.: табл. – Рек. лит.: с. 142.

27. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения /Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова/обучения. - М.: Дрофа, 2008. - 286 с.

28. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь / М.В. Жигорева. - М.: Академия, 2006. - 238 с.

29. Жигорева М.В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: Монография / М.В. Жигорева. - М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. - 154 с.
30. Занков Л.В., Гнездилов М.Ф. Развитие устной и письменной речи школьника; Сборник. Москва: Учпедгиз, 1935. – 216 с
31. Занков Л.В., Гнездилова М.Ф. Новые пути в дефектологии. Сборник. Москва: Учпедгиз, 1935. – 216 с.
32. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: диссертация доктора педагогических наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.
33. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения. //Патологические нарушения поведения у подростков.-Л., 1973. – 68с.
34. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие / В. Б. Кашкин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 224 с.
35. Клюев Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Клюев. - М.: Рипол Классик, 2002. - 320 с.
36. Клюева Н.В. Педагогическая психология. Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Клюевой. - М.: П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.
37. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. Пальчиковый игротренинг /М. С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 214 с.
38. Конецкая В.П. Социология коммуникации. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 302 с.
39. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: учеб. пособие для студентов пед. вузов по спец. "Логопедия" / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: Центр гуманит. литературы "РОН": В. Секачев, 2002. –157 с.

40. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001. - № 2. - С. 101-104.
41. Лабунская В.А. Невербальное поведение: структура и функции/ Лабунская В.А.// Социальная психология личности [Электронный ресурс]: Хрестоматия: учеб. пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 112 с.
42. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. [Текст] / В.А. Лабунская// - М.: Знание, 1989.- 64 с.
43. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: нач. проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 97 с. – Прил.: с. 88–96.
44. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 167 с.
45. Лео Каннер аутистические нарушения аффективного контакта: *Nervous Child* 2:217-50, 1943
46. Листунова О. Г. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения / О. Г. Листунова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 24 (128). — С. 471-475.
47. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. — 368 с.
48. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. -- М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
49. Леонтьев Д.А., Ханина И.Б. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2011. №1. С.20–27.

50. Лепская Н. И. Язык ребенка: (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская Н.И Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М. Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 151 с.
51. Лепская Н.И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в формировании аспектов, форм и средств коммуникации. – М., 1997.
52. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма. «Детский аутизм: пути понимания и помощи» / М.М. Либлинг // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2014. - 94 с.
53. Лисина М.И. Формирование личности в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320с.
54. Лисина М.И., Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. –М. «Педагогика», 1974. – 288 с.
55. Ломов Б.Ф Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
56. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук - СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
57. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Панцырь С.Н., Волгина Н.Н., Мамонтова Н.А. Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. Том 13. № 2. С. 8-16.
58. Манелис Н. Г., Меликян, Н. В., Ахутина Т. В. Особенности грамматической структуры речи у детей с ранним детским аутизмом // Аутизм и нарушения развития: науч.-практ. журн. - 2005. - № 4. – С. 1-12
59. Мастюкова Е. М. Нарушения коммуникативного поведения при раннем детском аутизме // Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). - М.: Владос, 1997. - С. 99 – 104

60. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика / Е.М. Мастюкова. - М.: Владос, 1997. - 304 с.
61. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина: под ред. В. И. Селиверстова. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 407
62. Мастюкова Е.М. Этиология нарушений речи/ Е.М. Мастюкова// Лого-педия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. Учеб. заведений/ под ред. Л.С. Волкова. - 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Гуманитр. изд. центр ВЛДАОС, 2009. - С.41-56
63. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие [Текст] / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.- Минск: БГПУ, 2009. – С. 127 - 140 с.
64. Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. [Текст] /И.М. Михайлова /– М.: Псков. ПГПУ, 2005. - 188 с.
65. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10. – М.: АCADEMIA, 2008. – 408 с.
66. Морозова Т.И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А.Морозова. - М., 2002. - С. 88 - 110.
67. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции рече-вых нарушений при раннем детском аутизме//Дефектология. -1990.-№5- С. 59-66.
68. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. [Текст] /С.С. Морозова/-М.: Владос, 2007. - 66 с.

69. Мясищев Н.В. Психология отношения.: Изд. ЛГУ, 1960. С. 200-219.
70. Никольская О. С., Баенская Е.Р, Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи»: Теревинф; Москва; 2007
71. Никольская О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом/ О.С. Никольская, М.Ю. Веденина //Альманах Института коррекционной педагогики. - 2014. – Альманах №18.
72. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2014. - Альманах №18.
73. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. [Текст] /Л.Г. Нуриева/ - М.: Теревинф, 2007. – 112 с.
74. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] / Отв. ред. С.В. Алехина //. Под общ. ред. Н.Я. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. - 80 с.
75. Панфилова А. П. Психология общения: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / А. П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 368 с.
76. Панфилова А. П. Психология общения: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / А. П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 368 с.
77. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе / Елена Алексеевна Петрова. - Москва: Московское городское педагогическое общество, 1998.- 222 с.
78. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Спб., 1997. - 250 с.
79. Радина Е.И., Сорокина А.И. / Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. Изд. 3-е. - Ростов н/Д.: Феникс, 2008 - 251 с. - (Школа развития).

80. Расстройства речи у детей и подростков / под общ. ред. С. С. Ляпидевского. – М.: Медицина, 1969. – 288 с.: ил., табл. – Лит.: с. 284–287.
81. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум: арсенал практического психолога [учеб.пособ.] / А.А. 45. Реан. СПбПраймЕврознак, М.: 2006. 225 с.
82. Рубинштейн С. Я. Р82 Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». — 3-е изд., перераб. и доп.—М.: Просвещение, 1986.—192 с.
83. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
84. Туманова Т.В. Классификация нарушений речи / Т. В. Туманова // Основы дошкольной логопедии: [учеб. пособие] / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова и др. – М., 2015. – Разд. 1, гл. 2. – С. 16–20.
85. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. - М.: ЦПМССДиП. - 87 с.
86. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. - М.: ЦПМССДиП. - 87 с.
87. Чумаков Б.Н. Валеология: Учеб. Пособие. – 2 – е изд. испр. и доп. М. Педагогическое общество России, 2000 – 407 с.
88. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога Текст. / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — 320 с.
89. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы " под ред. Ж. И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965 г. - 343 с.
90. Экслейн В. Развитие личности в игровой терапии (Дибс в поисках себя) Текст.: Пер.с англ. / В. Экслейн М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000. - 256 с.

91. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) — М.: Тривола, 1994. — 168 с.
92. Юхансон И. Особое детство Текст. / И. Юхансон М.: Центр лечебной педагогики, 2001 - 168 с.
93. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия Текст. / Е. А. Янушко М.: Теревинф, 2004 — 136 с.
94. Bandura A. Principles of behavior modification. – New York: Holt, Rinehart and Winston. – 1969.
95. Bandura A. Social-learning theory. New York: General Learning Press, 1971. – pp. 1 – 46.
96. Emotional development: recent research./ Ed. by J. Nadel, D. Muir. - Oxford: Oxford University Press, 2006. - 457 p.
97. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH LISTEN SAY. Social and communication intervention for children with autism. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – P. 410
98. Taylor B.A., McDonough K.A. Selecting teaching programs. In C. Maurice (Ed.). Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals (p. 63). – Austin, TX: PRO-ED. – 1996.
99. Watson L.R., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children. – Austin, TX: PRO-ED. – 1989. – 138 p.
100. Wing, L. (1976). Diagnosis, clinical description and prognosis. In Early Childhood Autism (ed. L. Wing), pp 15-48. Pergamon: Oxford.

Приложение А

Таблица 1. – Критериальные характеристики коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Низкий уровень коммуникативных навыков	Средний уровень коммуникативных навыков	Высокий уровень коммуникативных навыков
1	2	3
<p><i>Навык выразить просьбы и требования заключается в следующем:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Учащийся просит повторить понравившееся ему действие; • Учащийся просит один из предметов в ситуации, когда необходимо сделать выбор; • Учащийся требует определенные предметы/игрушки; • Учащийся требует выполнения любимой деятельности; • Учащийся просит о помощи. 		
неспособность повторить понравившееся действие,	способность частично повторить понравившееся действие,	способность адекватно повторить понравившееся действие
неспособность попросить о помощи	неспособность адекватно попросить о помощи	способность адекватно попросить о помощи
неспособность потребовать выполнения любимой деятельности	неспособность адекватно потребовать выполнения любимой деятельности	способность адекватно потребовать выполнения любимой деятельности
неспособность попросить один из предметов, когда есть ситуация выбора	в ситуации выбора одного из предметов с помощью невербальных средств остановиться на желаемом предмете	способность адекватно выбрать один из предметов в ситуации выбора
неспособность потребовать предоставить определенный предмет или игрушку	неспособность адекватно потребовать предоставить определенный предмет или игрушку	способность адекватно потребовать предоставить определенный предмет или игрушку
<p><i>Навык давать ответную реакцию выражается в следующем:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Учащийся откликается на свое имя; • Учащийся выражает отказ от предложенного вида деятельности/предмета; • Учащийся отвечает на приветствия других людей; • Учащийся выражает согласие; • Учащийся отвечает на личные вопросы. 		
отсутствие реакции на свое имя	отсутствие адекватно откликаться на свое имя	способность адекватно откликаться на свое имя
неумение выразить отказ от предложенного вида деятельности/предмета	неумение адекватно отказаться от предложенного вида деятельности/предмета	способность адекватно отказаться от предложенного вида деятельности/предмета

Продолжение таблицы 1

неумение отвечать на приветствие других людей	неумение адекватно отвечать на приветствие других людей	способность адекватно отвечать на приветствие других людей
неумение выразить положительный ответ	неумение адекватно выразить положительный ответ	способность адекватно выразить свое согласие
неумение отвечать на личные вопросы	неумение адекватно отвечать на личные вопросы	способность дать адекватный ответ на личные вопросы
<p><i>Навык называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события выражается следующим образом:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Учащийся комментирует неожиданные события; • Учащийся может назвать различные предметы; • Учащийся умеет называть по имени различных персонажей из книжек, мультиков, сказок; • Учащийся определяет принадлежность его личных вещей (мой); • Учащийся зовет знакомых ему людей по имени; • Учащийся комментирует действия, сообщает информацию о действиях; • Учащийся описывает местонахождение предметов и людей; • Учащийся описывает свойства предметов; • Учащийся описывает прошедшие события; • Учащийся описывает будущие события. 		
неспособность дать комментарии в ответ на неожиданное событие	неспособность адекватно дать комментарии в ответ на неожиданное событие	способность дать комментарии в ответ на неожиданное событие
неспособность называть различные предметы	неспособность называть различные предметы адекватно	способность называть различные предметы адекватно
Неспособность определить собственность вещей	частичная способность определить собственность вещей	способность адекватно определить собственность вещей
Неспособность назвать различных персонажей из книг, мультфильмов	Частичная способность называть персонажей из книг, мультфильмов	Способность адекватно называть персонажей из книг, мультфильмов
Неспособность назвать знакомых людей по имени (в том числе ближайшее окружение)	Частичная способность или неспособность называть людей по имени адекватно (преимущественно близкий круг людей)	Способность адекватно называть людей по имени

Продолжение таблицы 1

Неспособность комментировать действия, сообщать информацию о действиях;	Неспособность адекватно или частично комментировать действия, сообщать информацию о действиях;	способность комментировать действия, сообщать информацию о действиях
Неспособность описывать местонахождение предметов и людей	Неспособность адекватно или частично описывать местонахождение предметов и людей	Способность адекватно описывать местонахождение предметов и людей
Неспособность описывать прошедшие события	Способность частично или неадекватно описывать будущие события	Способность описывать будущие события
Неспособность описывать будущие события	Способность частично или неадекватно описывать будущие события	Способность адекватно описывать будущие события
<p><i>Навык привлекать к себе внимание и задавать вопросы выражается следующим образом:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Учащийся умеет привлекать внимание человека; • Учащийся умеет задавать вопросы о предмете «Что __?»; • Учащийся умеет задавать вопросы о человеке «Кто __?»; • Учащийся умеет задавать вопросы действия («Что делает __?»); • Учащийся умеет задавать простые вопросы, требующие ответа да/нет; • Учащийся умеет задавать вопросы о местонахождении предметов («Где __?»); • Учащийся умеет задавать вопросы, связанные с временными понятиями («Когда __?»). 		
Неспособность привлекать внимание другого человека	Способность неадекватно привлекать внимание другого человека	Способность адекватно привлекать внимание другого человека
Неспособность задавать вопросы о предмете «Что?»	Способность неадекватно задавать вопросы о предмете «Что?»	Способность адекватно задавать вопросы о предмете «Что?»
Неспособность задавать вопросы о другом человеке «Кто?»	Неспособность адекватно задавать вопросы о другом человеке «Кто?»	способность адекватно задавать вопросы о другом человеке «Кто?»;
Неспособность задавать вопросы о действиях («Что делает?»)	Неспособность адекватно задавать вопросы о действиях («Что делает?»)	способность адекватно задавать вопросы о действиях («Что делает?»)
Неспособность задавать простые вопросы, которые требуют односложных ответов	Неспособность адекватно задавать простые вопросы, которые требуют односложных ответов	способность адекватно задавать простые вопросы, которые требуют односложных ответов

Продолжение таблицы 1

Неспособность задавать вопросы о местонахождении предметов («Где?»)	Неспособность адекватно задавать вопросы о местонахождении предметов («Где?»)	способность адекватно задавать вопросы о местонахождении предметов («Где?»)
Неспособность задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»)	Неспособность адекватно задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»).	способность задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»).
<p><i>Навык выражать эмоции, чувства, сообщать о них проявляется в следующих показателях:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Учащийся выражает чувство радости, сообщает о нем; • Учащийся выражает чувство грусти, сообщает о нем; • Учащийся выражает чувство страха, сообщает о нем; • Учащийся выражает чувство гнева, сообщает о нем; • Учащийся сообщает о том, что он чувствует боль; • Учащийся сообщает о том, что чувствует усталость; • Учащийся выражает удовольствие/недовольство («нравится, /не нравится»). 		
Неспособность выразить радость, сообщить о ней	Неспособность адекватно выразить радость, сообщить о ней	способность адекватно выразить радость, сообщить о ней
Неспособность выразить грусть, сообщить о грусти	Неспособность адекватно выразить грусть, сообщить о грусти	способность адекватно выразить грусть, сообщить о грусти
Неспособность выразить страх, сообщить о страхе	Неспособность адекватно выразить страх, сообщить о страхе	способность адекватно выразить страх, сообщить о страхе
Неспособность выразить гнев, сообщить о гнев	Неспособность адекватно выразить гнев, сообщить о гнев	Неспособность адекватно выразить гнев, сообщить о гнев
Неспособность сообщить о боли	Неспособность адекватно сообщить о боли	способность адекватно сообщить о боли
Неспособность выразить удовольствие/недовольство	Неспособность адекватно выразить удовольствие/недовольство	способность адекватно выразить удовольствие/недовольство
Неспособность сообщить об усталости	Неспособность адекватно сообщить об усталости	способность адекватно сообщить об усталости

Продолжение таблицы 1

<p><i>Диалоговые навыки выражаются с помощью следующих показателей:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Учащийся умеет начинать диалог, обращаясь к собеседнику по имени; • Учащийся умеет начинать диалог, используя для этого стандартные фразы; • Учащийся умеет закончить диалог, используя для этого стандартные фразы; • Учащийся умеет поддерживать диалог, делясь информацией с кем-либо; • Учащийся поддерживает диалог, инициированный собеседником; • Учащийся умеет поддерживать диалог на определенную тему; • Учащийся может поддерживать диалог в различных социальных ситуациях; • Учащийся соблюдает правила разговора. 		
Неумение инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	Неспособность адекватно умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	способность адекватно умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени
Неумение инициировать диалог, используя стандартные фразы	Неспособность адекватно инициировать диалог, используя стандартные фразы	способность адекватно инициировать диалог, используя стандартные фразы
Неумение завершить диалог, используя стандартные фразы	Неспособность адекватно завершить диалог, используя стандартные фразы	Способность адекватно завершить диалог, используя стандартные фразы
Неумение поддерживать диалог, делясь информацией с собеседником	Неспособность адекватно поддержать диалог, делясь информацией с собеседником	способность адекватно поддержать диалог, делясь информацией с собеседником
Неумение поддерживать диалог, организованный собеседником	Неспособность адекватно поддержать диалог, организованный собеседником	Способность адекватно поддержать диалог, организованный собеседником
Неумение поддерживать диалог на определенную тему	Неспособность поддерживать диалог на определенную тему	Способность поддерживать диалог на определенную тему
Неумение поддерживать диалог в различных социальных ситуациях	Неспособность адекватно поддержать диалог в различных социальных ситуациях	Способность адекватно поддержать диалог в различных социальных ситуациях
Неумение соблюдать правила диалога	Неспособность адекватно соблюдать правила диалога	Способность адекватно соблюдать правила диалога

<i>Навык социального поведения выражается в следующем:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Учащийся просит повторить социальную игру; • Учащийся просит поиграть вместе; • Учащийся выражает вежливость; • Учащийся может поделиться чем – либо с другим человеком; • Учащийся выражает чувство привязанности (объятия, поцелуй); • Учащийся оказывает помощь, когда просят; • Учащийся умеет утешить другого человека. 		
Неумение попросить повторить социальную игру	Неспособность адекватно повторить социальную игру	Умение адекватного повторения социальной игры
Неумение попросить поиграть вместе	Неспособность адекватно попросить поиграть вместе	Умение адекватно попросить поиграть вместе
Неумение выразить вежливость	Неумение адекватно выразить вежливость	Умение адекватно выразить вежливость
Неумение делиться с кем-то чем-либо	Неспособность адекватно с кем-либо делиться	Способность адекватно с кем-либо делиться
Неумение выразить чувство привязанности	Неспособность адекватно выразить чувство привязанности	Умение адекватно выразить чувство привязанности
Неумение оказать помощь, когда это необходимо	Неумение адекватно оказать помощь, когда это необходимо	Умение адекватно оказать помощь, когда это необходимо
Неспособность утешить человека	Неспособность адекватно утешить человека	Умение адекватно утешить человека

Приложение Б

Таблица 3. – Актуальный уровень коммуникативных навыков каждого учащегося младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

№ п/п	Наименование	Актуальный уровень навыка выразить просьбы/требования	Актуальный уровень навыка давать ответную социальную реакцию	Актуальный уровень навыка привлекать внимание и умение задавать вопросы
1	Ребенок 1	низкий	низкий	низкий
2	Ребенок 2	средний	низкий	низкий
3	Ребенок 3	низкий	средний	низкий
4	Ребенок 4	высокий	высокий	высокий
5	Ребенок 5	средний	средний	средний
6	Ребенок 6	средний	низкий	низкий
7	Ребенок 7	низкий	низкий	низкий
8	Ребенок 8	низкий	низкий	низкий
9	Ребенок 9	средний	средний	средний
10	Ребенок 10	высокий	средний	средний
11	Ребенок 11	низкий	низкий	низкий
12	Ребенок 12	средний	средний	низкий
13	Ребенок 13	низкий	низкий	низкий
14	Ребенок 14	средний	низкий	низкий
15	Ребенок 15	низкий	средний	низкий
16	Ребенок 16	средний	низкий	низкий

№ п/п	Наименование	Актуальный уровень навыка комментировать, описывать предметы, действия, события	Актуальный уровень навыка выражать свои эмоции, чувства, сообщать о них	Актуальный уровень диалоговых навыков
1	Ребенок 1	низкий	низкий	низкий
2	Ребенок 2	низкий	низкий	низкий
3	Ребенок 3	средний	средний	средний
4	Ребенок 4	высокий	высокий	высокий
5	Ребенок 5	средний	средний	средний
6	Ребенок 6	низкий	низкий	низкий
7	Ребенок 7	низкий	низкий	низкий
8	Ребенок 8	низкий	низкий	низкий
9	Ребенок 9	средний	средний	средний
10	Ребенок 10	высокий	средний	высокий
11	Ребенок 11	низкий	низкий	низкий
12	Ребенок 12	средний	средний	низкий
13	Ребенок 13	низкий	низкий	низкий
14	Ребенок 14	низкий	средний	низкий
15	Ребенок 15	низкий	низкий	низкий
16	Ребенок 16	низкий	низкий	низкий

№ п/п	Наименование	Актуальный уровень навыка социального поведения
1	Ребенок 1	низкий
2	Ребенок 2	низкий
3	Ребенок 3	низкий
4	Ребенок 4	высокий
5	Ребенок 5	средний
6	Ребенок 6	низкий
7	Ребенок 7	низкий
8	Ребенок 8	низкий
9	Ребенок 9	средний
10	Ребенок 10	высокий
11	Ребенок 11	низкий
12	Ребенок 12	средний
13	Ребенок 13	низкий
14	Ребенок 14	средний
15	Ребенок 15	низкий
16	Ребенок 16	низкий

Приложение В

Таблица 5. – План индивидуальных мероприятий психологической коррекции коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

№	Навык, на который направлена психологическая коррекция	Название упражнения	Цель
1	Навык выражать просьбу/требование	<p>«А ну-ка повтори»</p> <p>«Попроси у меня»</p> <p>«Приятного аппетита»</p> <p>«Учимся просить»</p> <p>«Давай поиграем»</p> <p>«Помоги другу»</p>	<p>формирование умения попросить повторения действия, добавки</p> <p>формирование умения попросить предмет в ситуации выбора</p> <p>формирование умения попросить поесть/попить</p> <p>формирование умения попросить предмет/игрушку</p> <p>формирование умения попросить/потребовать любимую деятельность</p> <p>формирование умения попросить о помощи</p>
2	Навык давать ответную социальную реакцию	<p>«Как тебя зовут?»</p> <p>«Не хочу!»</p> <p>«Привет!»</p> <p>«Конечно, давай»</p> <p>«Ответь, пожалуйста»</p>	<p>формирование умения реагировать на свое имя</p> <p>формирование умения выразить отказ</p> <p>формирование умения выразить приветствие</p> <p>формирование умения выразить согласие</p> <p>формирование умения отвечать на личные вопросы</p>

Продолжение таблицы 5

3	<p>Навык называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события</p>	<p>«Расскажи мне»</p> <p>«Расскажи про карандаш»</p> <p>«Что это за персонаж?»</p> <p>«Это – мое!»</p> <p>«Мой знакомый....»</p> <p>«Что ты делаешь?»</p> <p>«Где лежит игрушка?»</p> <p>«Расскажи мне про игрушку»</p> <p>«А вчера я...»</p> <p>«Завтра я буду в»</p>	<p>формирование умения дать комментарий в ответ на неожиданное событие</p> <p>формирование умения называть различные предметы</p> <p>формирование умения называть различных персонажей</p> <p>формирование умения определить принадлежность собственных вещей</p> <p>формирование умения называть знакомых людей по имени</p> <p>формирование умения комментировать действия, сообщать информацию о действиях</p> <p>формирование умения описывать местонахождение предметов, людей</p> <p>формирование умения описывать свойства предметов</p> <p>формирование умения описывать прошедшие события</p> <p>формирование умения описывать будущие события</p>
---	--	--	---

Продолжение таблицы 5

4	Навык привлекать внимание и задавать вопросы	<p>«Обрати внимание»</p> <p>«Расскажи мне, что это?»</p> <p>«Расскажи мне, кто это?»</p> <p>«А что ты делаешь?»</p> <p>«Ты согласен или нет?»</p> <p>«А где это лежит?»</p> <p>«Когда ты будешь играть?»</p>	<p>формирование умения привлекать к себе внимание</p> <p>формирование умения задавать вопрос о предмете</p> <p>формирование умения задавать вопрос о человеке</p> <p>формирование умения задавать вопрос о действиях</p> <p>формирование умения задавать вопрос, требующий ответа да/нет</p> <p>формирование умения задавать вопрос о местонахождении предмета</p> <p>формирование умения задавать вопрос «Когда ___?»</p>
---	--	--	--

Продолжение таблицы 5

5	Навык выражать свои эмоции и сообщать о них	<p>«Как здорово, ура!»</p> <p>«Как грустно мне сегодня»</p> <p>«Я боюсь»</p> <p>«Я сержусь!»</p> <p>«Ой, мне больно!»</p> <p>«Давай отдохнем»</p> <p>«Я доволен/ недоволен»</p>	<p>формирование умений выразить радость, сообщить о радости</p> <p>формирование умения выразить грусть, сообщить о грусти</p> <p>формирование умения выразить страх, сообщить о страхе</p> <p>формирование умения выразить гнев</p> <p>формирование умения сообщить о боли</p> <p>формирование умения сообщить об усталости</p> <p>формирование умения выразить удовольствие/неудовольство</p>
---	---	---	--

Продолжение таблицы 5

6	Навык социального поведения	<p>«Давай-ка повторим»</p> <p>«Хочу с тобой поиграть»</p> <p>«Пардон, мсье»</p> <p>«Разделим поровну»</p> <p>«Неразлучны мы с тобой»</p> <p>«Помоги мне»</p> <p>«Не плачь, я рядом»</p>	<p>формирование умения попросить повторения социальной игры</p> <p>формирование умения попросить поиграть вместе</p> <p>формирование умения использовать слова вежливости</p> <p>формирование умения поделиться с другим человеком</p> <p>формирование умения выражать чувство привязанности</p> <p>формирование умения оказать помощь</p> <p>формирование умения утешить другого человека</p>
---	-----------------------------	---	--

Окончание таблицы 5

7	Диалоговые навыки	<p>«Поговори со мной, друг»</p> <p>«Давай поговорим»</p> <p>«До завтра, друг»</p> <p>«Рассказать тебе о ...?»</p> <p>«Расскажи мне о ...»</p> <p>«Давай поговорим о...»</p> <p>«Мы с тобой поговорим о...»</p> <p>«Я тебя не перебую»</p>	<p>формирование умения инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени</p> <p>формирование умения инициировать диалог, используя стандартные фразы</p> <p>формирование умения завершить диалог, используя стандартные фразы</p> <p>формирование умения поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником</p> <p>формирование умения поддержать диалог, организованный собеседником</p> <p>формирование умения поддержать диалог на определенную тему</p> <p>формирование умения поддержать диалог в различных социальных ситуациях</p> <p>формирование умения соблюдать правила социального поведения при разговоре</p>
---	-------------------	---	--

Рекомендации для родителей на тему «Сопровождающее обучение»

Цель: познакомить родителей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра, с эффективным методом развития коммуникативных навыков и умений у детей с РАС.

Задачи:

1. Рассказать родителям о методе сопровождающего обучения.
2. Дать рекомендации по развитию коммуникативных навыков и умений у детей с РАС, используя этот метод.

Структура лекции:

В период обучения детей коммуникативным умениям и навыкам, родителям необходимо помогать и направлять детей для того, чтобы формирование и развитие этих умений было успешно и результативно. Развитие коммуникативных навыков и умений у детей с РАС недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на выполнении жестко структурированных упражнений и заданий и протекает исключительно в рамках образовательных занятий. В этом случае формирующиеся коммуникативные навыки и умения оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций и не используются детьми в условиях повседневной жизни.

Для решения этих проблем можно использовать метод «сопровождающего обучения», основанный на использовании естественно возникающих ситуаций. В процессе развития каких-либо умений и навыков, необходимо комбинировать выполнение учебных заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций. Такой подход к обучению позволит ребенку использовать сформированные коммуникативные умения и навыки в повседневной жизни.

Для того, чтобы помочь ребенку, вам необходимо рассматривать каждую возникающую ситуацию в жизни, как потенциальную возможность

для того, чтобы выстроить коммуникативное взаимодействие. От вас (родителей) требуется быть предельно внимательными по отношению к поведению и той эмоциональной реакции, которую может дать вам в ответ ребенок. Например, если вы заметили, что ребенок чем-то заинтересован и готов к общению, вы должны найти возможность, чтобы наладить с ребенком коммуникативный процесс. Далее будет приведено несколько примеров, которые наглядно покажут вам, как можно будет действовать:

1. Вы видите, что ребенок хочет достать какую-то игрушку, например, куклу. Но она лежит на полке, и ребенок не может до нее дотянуться. Это естественно возникающая ситуация. Процесс обучения начинается, но проходит в такой форме, что ребенок не заподозрит, что вы его обучаете. В данном случае покажите, что вы заинтересованы в сложившейся ситуации. Привлекайте его внимание (жестами, мимикой, голосом). Когда ребенок обратит внимание на вас, протяните руки в сторону полки, покажите, что готовы помочь, смотрите на ребенка. Если он попросит – достаньте игрушку, если будет затрудняться, дайте ему подсказку. Четко, громко, скажите ребенку: «Дай куклу», «Достань куклу». Когда ребенок повторит за вами, достаньте ему куклу.

2. На прогулке ребенок заинтересовался как играют соседские собаки. Проявите интерес: подойдите к ребенку, встаньте рядом или присядьте на корточки, вместе понаблюдайте за игрой собак. Обязательно дайте комментарий этой ситуации: «Это собаки», «Собаки играют», «Они друзья». Скорее всего ребенок захочет повторить за вами. Когда он повторит, посмотрите на него с одобрением, можно кивнуть немного головой. Это необходимо сделать, чтобы наладить коммуникативное взаимодействие. Если же ребенок не дал никакой реакции, можно слегка взять его за плечи и продолжать привлекать его внимание. Ваше внимание и уважение к интересам ребенка приведут к тому, что у него возникнет желание повторить ваше высказывание. Если повторять этот ритуал ежедневно, со временем у

ребенка появится желание комментировать окружающие его ситуации самостоятельно, пытаясь разделить с вами его радость.

3. Если вы видите, что ребенок ищет одежду или ботинки для прогулки, используйте эту ситуацию. Понаблюдайте за действиями ребенка, проявите к нему интерес. Когда ему понадобится ваша помощь, подскажите ему, что нужно сказать. Например: «Где шарф? Где шапка? Где обувь?». Как только ребенок повторит за вами, сразу же достаньте ребенку то, что он просит (или показывает).

4. Если вы садитесь обедать, можно также использовать эту ситуацию, как обучение. Когда вы садитесь кушать, дайте ребенку тарелку, но не давайте столовые приборы. Покажите, что вы будете кушать ложкой (или вилкой). Покажите ее и скажите: «Я буду кушать ложкой». Покажите, как вы будете это делать. Затем спросите у ребенка: «Чем ты будешь кушать?». Ждите ответа от ребенка. Когда он даст ответ, дайте ему ложку. Если ребенок затрудняется, подскажите: «Дай мне ложку», «Поддай ложку». Как только ребенок повторит, дайте ему ложку и похвалите.

Метод сопровождающего обучения можно использовать для детей с различной тяжестью ментальных нарушений. Ситуации можно моделировать искусственно.

Приведенные выше примеры дают представление о том, что использование повседневных, естественно возникающих ситуаций осуществляется с учетом потребностей и интересов ребенка. Важно то, что в подобных ситуациях происходит естественное подкрепление коммуникативных высказываний ребенка; в данном случае в качестве вознаграждения выступает результат речевого высказывания ребенка – выполнение его желания, намерения, непосредственно связанного с данной ситуацией. Это позволяет ребенку понять, что произнесенная фраза приводит к определенному результату; что с помощью речевого высказывания можно повлиять на поведение других людей, что способствует решению создавшейся ситуации.