

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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Додышева Наталья Дмитриевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Сравнительное изучение коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н. доцент Беляева О.Л.

«13» 11 2023г. 

Руководитель магистерской программы

к.п.н. доцент Мамаева А. В.

«13» 11 2023г. 

Научный руководитель

к.п.н. доцент Агаева И.Б.

«13» 11 2023г. 

Обучающийся

Додышева Н.Д.

«13» 11 2023г. 

Оценка _____

Красноярск 2023

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы изучения сформированности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом.....	9
1.1. Понятия «коммуникация» и «коммуникативные умения» в психолого-педагогической и логопедической литературе	9
1.2. Развитие коммуникативных умений в онтогенезе.....	16
1.3. Причинная обусловленность нарушений коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом.....	26
1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию коммуникативных умений у обучающихся младшего школьного возраста с аутизмом	40
Выводы по главе I.....	54
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы.....	55
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	55
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	68
2.3. Содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы.....	80
Выводы по главе II.....	116
Заключение.....	118
Библиография.....	122
Приложения	130

Введение

Актуальность исследования. По данным имеющихся сегодня исследований, степень встречаемости различных форм аутизма среди детей в среднем составляет 4-26 случаев из 10000 (0,04 - 0,26% от общего объема детской популяции) Одновременно с этим, имеется выраженная тенденция к повышению распространенности данного нарушения развития, ввиду чего вопрос о различных возможностях преодоления разного рода проблем социализации детей с аутизмом сегодня стоит достаточно остро.

По данным Всемирной организации здравоохранения, количество детей с диагнозом «аутизм» растёт на 13% в год. Согласно имеющимся данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, в 2018 году диагноз о наличии расстройства аутистического спектра был впервые поставлен более чем 4 тыс. детей; в 2019 году число детей с диагнозом аутизм в России превысило 31 тыс. человек [11].

Согласно исследованиям, отечественных и зарубежных учёных, для детей с аутизмом характерны следующие трудности: нарушение социального развития, нарушение вербальной и невербальной коммуникации, стереотипность в поведении, интересах, занятиях. Указанные дефициты являются препятствием для эффективного обучения данных детей в школе и для их погружения в социум. По мнению О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг, дети с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности в адаптации к обучению в образовательном учреждении, прежде всего, из-за низкого уровня коммуникативных умений [41].

В соответствии с требованиями к адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (далее — АООП НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья согласно ФГОС НОО, среди основных предметных результатов освоения АООП НОО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра выделяются: умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбор адекватных языковых средств для успешного решения

коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач. Среди основных результатов освоения коррекционно-развивающей области АООП НОО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра выделяются: умение вступать в диалогическое взаимодействие с окружающими, используя различные средства коммуникации (вербальные и невербальные), умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, ответить на вопрос собеседника, умение обратиться к взрослому с просьбой) [50].

Таким образом, актуальность исследования обусловлена растущим количеством обучающихся с аутизмом и недостаточной сформированностью у большинства из них навыков взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, необходимых для включения в учебную деятельность, в том числе, навыков коммуникативных умений.

На сегодняшний день различные исследователи представляют программы, методики и приёмы коррекционно-развивающей работы с детьми с аутизмом в рамках индивидуальных занятий и занятий в малой группе, однако анализ данных работ свидетельствует о том, что этот опыт недостаточно обобщён и адаптирован для применения в рамках логопедической деятельности. Поэтому актуальность исследования также продиктована необходимостью определения содержания логопедической работы по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом и разработки коррекционной работы. Для того, чтобы определить эффективное содержание формирующей работы указанного направления, необходимо опираться на данные об актуальных особенностях развития коммуникативных умений современных младших школьников с аутизмом разных групп.

Исходя из этого, проблемой исследования становится выявление специфических и общих особенностей коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы.

Объект исследования: коммуникативные умения младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы.

Предмет исследования: общие и специфические особенности сформированности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что коммуникативные умения у обучающихся младших классов с аутизмом 2 и 3 группы имеют как общие, так и специфические особенности, учет которых позволит разработать содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию коммуникативных умений обучающихся каждой группы.

Цель исследования: теоретически изучить и выявить общие и специфические особенности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого- педагогическую, методическую и логопедическую литературу по проблеме исследования.
2. Составить диагностический комплекс и выявить общие и специфические особенности сформированности коммуникативных умений у младших классов с аутизмом 2 и 3 группы.
3. На основе выявленных сравнительных особенностей разработать дифференцированные методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у младших классов с аутизмом 2 и 3 группы.

Вопросы и проблемы формирования коммуникативных умений у детей с аутизмом рассматривались в работах таких исследователей как В.М. Башина [7]; Э. Бонди [9]; К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская [22]; С.А. Морозова [34]; Т.И. Морозова [4]; Е.В. Панина [45]; М.Л. Семенович, Н.Г. Манелис [61]; А.В. Хаустов [59; 60]; L. Wing [76] и др.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

– теория Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития [10];

– основы прикладного анализа поведения (Б.Ф. Скиннер [75], Дж. Уотсон [43], И. Ловаас [73], Дж. Майкл [29], М. Сандберг [54], Дж. Партингтон [66] и др.);

– особенности и закономерности психического развития у детей с аутизмом (О.С. Никольская [41], Е.Р. Баенская [41], К.С. Лебединская [22], М.М. Либлинг [41], Л. Винг [76], Л. Каннер [71], Г. Аспергер [67] и др.);

– особенности формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом (М.Л. Семенович, Н.Г. Манелис [61], А.В. Хаустов [59] и др.).

Для решения поставленных в работе задач использовались следующие **методы исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и методической литературы, обобщение опыта массовой практики по преодолению коммуникативных нарушений у младших классов с аутизмом 2 и 3 группы в процессе логопедической деятельности, изучение медико-психолого-педагогической документации обучающихся.

2. Эмпирические: наблюдение за деятельностью и поведением младших классов с аутизмом, констатирующий эксперимент.

3. Интерпретационные: качественный и количественный анализ результатов исследования.

Научная новизна исследования определяется тем, что на основе сравнительного комплексного обследования выявлены общие и специфические особенности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы, а также теоретически и практически обосновано содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию у младших классов с аутизмом 2 и 3 группы коммуникативных умений.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования позволяют подтвердить и уточнить имеющиеся научные данные

о нарушениях коммуникативных умений у младших классов с аутизмом 2 и 3 группы в процессе логопедической деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в разработке дифференцированного методического комплекса упражнений по формированию у младших классов с аутизмом 2 и 3 группы коммуникативных умений, который может быть использован учителями-логопедами, работающими с обучающимися данных категорий в процессе логопедической деятельности.

Организация исследования.

Исследование проводилось на базе нескольких образовательных учреждений советского и центрального районов города Красноярска в период с 2021 года по 2022 год

В эксперименте приняли участие 20 обучающихся 2-3 классов с аутизмом 2 и 3 группы.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

1 этап (поисково-теоретический) – изучение и анализ литературы по заявленной проблеме исследования;

2 этап (основной) – проведение обследования и анализ полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента, апробация комплекса заданий;

3 этап (аналитико-обобщающий) – разработка дифференцированных методических рекомендаций по формированию коммуникативных умений у младших классов с аутизмом 2 и 3 группы.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

1. участие с докладом на VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Вызовы современного образования в исследованиях молодых учёных» Тема доклада: «Сравнительное изучение коммуникативных умений у младших школьников 2 и 3 группы с аутизмом». Красноярск, 2021г.

2. Публикацию статьи: «Понятия коммуникативных умений в психолого-педагогической и логопедической литературе» в сборнике в сборнике «Молодежь и наука XXI века» в XXII Международном форуме студентов, аспирантов и молодых учёных «Вызовы современного образования в исследованиях молодых учёных», Красноярск, май, 2021 г.

3 Публикация статьи «Сравнительное исследование особенностей сформированности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы» в сборнике «Молодежь и наука XXIV века» в XXIV Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых учёных «Педагогика и психология развития личностного потенциала: современные практики», Красноярск, апрель, 2023 г.

4 Участие с докладом на презентационной площадке №1 «Педагогика, образование и комплексное сопровождение детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями» в рамках XXIV Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука XXI века» с темой «Сравнительное исследование особенностей сформированности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы», Красноярск, апрель, 2023 г.

Структура исследования. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, дифференцированного методического комплекса упражнений, заключения, списка литературы из 78 источников, приложений (1). Работа содержит 131 страниц, включает 9 таблиц, 4 графических рисунков, 2 рисунка изображения, 1 схема.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ

1.1. Понятия «коммуникация» и «коммуникативные умения» в психолого-педагогической и логопедической литературе

В научном сообществе и повседневной жизни термин «коммуникация» зачастую идентифицируется с содержанием такого понятия, как «общение». Общение является сложным, многоплановым процессом установления и развития контактов между людьми, который порождается потребностями в совместной деятельности и включает обмен информацией, взаимодействие, восприятие и понимание другого человека. Исследователи, в основе процесса общения выделяют три составляющих компонента: 1) межличностное взаимодействие; 2) коммуникация; 3) понимание людьми друг друга-взаимовосприятие [31].

Обратимся к определению понятия о коммуникации в различных справочных изданиях. Термин «коммуникация» происходит от латинского «communication» – сообщение, передача и от «communicare» – делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать [21, с. 125]. В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «коммуникация» передаёт понятие «общение, общение» [42, с. 546]. В большом психологическом словаре коммуникация определяется, как целенаправленный процесс передачи некоторого мысленного содержания. [8]. В кратком психологическом словаре отмечается, что коммуникация представляет собой смысловой аспект социального взаимодействия и включает, как и любое действие (наряду с физическим) коммуникативный аспект [55].

В научной литературе термин «коммуникация» появился в начале XX века в работах известного социолога Ч.Х. Кули, определяющего коммуникацию как передачу «всех символов разума» в пространстве и во времени [20, с. 379]. Изучением проблемы коммуникации и общения занимались такие отечественные ученые, как Г.М. Андреева [2], Я.Л.

Коломинский [16], Н.И. Лепская [25], М.И. Лисина [27], Б.Ф. Ломов [28], Б.Д. Парыгин [46], С.В. Чернов [64], А.В. Мудрик [37], А.А. Бодалев [52], А.А. Леонтьев [24] и др. В современной литературе существует большое количество исследований, посвященных проблеме коммуникации. Среди зарубежных исследователей отметим работы Ф. Аппе [3], Ст. Гринспена [12], А.М. Уэзерби, Г. Родрикеса [78].

Н.И. Лепская называет коммуникацию сложным многоаспектным процессом, основной целью которого выступает реализация и поддержка контактов между индивидуумами и их группами, в итоге является основой культурного творчества и социальной деятельности. Лепинская Н.И. характеризует коммуникацию, как многоаспектное явление, состоящее из эмоционального, фактического и предметно-содержательного аспекта. Эмоциональный аспект становится предметом сообщения; фактический аспект коммуникации на старте индивидуального развития реализуется в сиюминутном желании общения, а на более поздних сроках — становится универсально значимой темой сообщения о намерении вступить в контакт; предметно-содержательный аспект выражается мыслеформирующим способом передачи сложного сообщения [25, с. 18].

Наиболее часто употребляемым в современной научной литературе является определение Б.Д. Парыгина, который рассматривает коммуникацию как сложный многогранный процесс, который может выступать одновременно в следующих различных проявлениях: как процесс взаимодействия индивидов; как информационный процесс; как отношение людей друг к другу; как процесс воздействия людей друг на друга; как процесс сопереживания и взаимного понимания людьми друг друга [46].

Б.Ф. Ломов определяет, что коммуникация – это элемент общения, в ходе которого осуществляется обмен различными представлениями, идеями, интересами, чувствами и выделяет три основные функции коммуникации (общения): информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную [28].

М.И. Лисина определяет коммуникацию как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Такое взаимодействие всегда тесно связано с деятельностью, и выполняет многообразные функции в жизни людей, среди которых основными могут выступать: организация совместной деятельности, формирование развития межличностных отношений и познание людьми друг друга [27].

Более узкое трактование понятия «коммуникация» представлено в трудах Г.М. Андреевой [2], А.В. Батаршева [6], Я.Л. Коломинского [16], в которых ученые под коммуникацией подразумевают только процесс передачи информации.

Как отмечает А.А. Бодалев, коммуникация всегда представляет собой действия, направленные на другого человека. Для отнесения вида взаимодействия к разряду коммуникаций, исследователь выделяет следующие четыре критерия:

- 1) Взаимодействие подразумевает интерес и внимание к иному человеку, что подтверждает факт его восприятия (взгляд в глаза, внимание к словам и действиям другого);
- 2) Взаимодействие каждый раз подразумевает эмоциональное отношение к человеку;
- 3) Наличие инициативных актов, ориентированных на то, чтобы привлечь к себе внимание партнера;
- 4) Чувствительность человека к тому отношению, которое проявляет к нему партнер [52].

В процессе общения и коммуникации развиваются коммуникативные умения и навыки личности, именно поэтому с понятием коммуникации тесно связано понятие «коммуникативные умения». Владение человеком коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях в общем как коммуникативность [2]. Г.М. Андреева считает, что для того чтобы обладать коммуникативностью, необходимо освоить конкретные

коммуникативные умения, являющиеся целым комплексом осознанных коммуникативных действий, которые базируются на высокой теоретической и практической подготовленности личности, которая в свою очередь, позволяет реализовывать имеющиеся знания для отражения и преобразования действительности [2].

Под коммуникативными умениями, по мнению М.А. Мкртчян, понимаются умения, которые связаны с надлежащим формированием своего поведения, что проявляется в способностях выбрать правильную интонацию, соответствующие жесты, давать оценку людям, проявлять эмпатию по отношению к людям, с которыми выстраиваешь коммуникацию, представлять себя на их месте, уметь предсказать как среагирует собеседник, по отношению к каждому собеседнику выбирать оптимальный способ общения. Навык — это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий [33].

В исследовании У.А. Мыльниковой, М.Ю. Буслаевой, коммуникативные умения представляют собой группу обобщенных сложных умений, включающих в себя передачу, сообщения и прием информации; регуляцию, коррекцию поведения, деятельности; изменение эмоционально-аффективного состояния коммуникаторов [39].

Согласно С.В. Чернову, коммуникативные умения являются осознанными коммуникативными действиями учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способностью правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [64].

А.В. Мудрик под коммуникативными умениями понимает умения, основанные на правильном выстраивании личного поведения, пониманием психологии человека: умение подобрать необходимую интонацию, соответствующие жесты, умение разбираться в людях, проявлять эмпатию, уметь поставить себя на место собеседника, предвидеть его реакцию, к каждому собеседнику подбирать надлежащий способ общения [37].

Исходя из анализа имеющихся определений в научной литературе, можем сделать вывод, что коммуникативные умения отражают навыки общения и взаимодействия с людьми, то есть умение людей осуществлять взаимодействие, сопереживать, понимать друг друга и оказывать взаимное влияние.

Формирование коммуникативных умений тесно связано с развитием личностных новообразований в сфере интеллекта. Г.М. Андреевой выделено 3 группы умений, соответствующих одной из трех сторон коммуникации (коммуникативной, перцептивной и интерактивной) [2]. К коммуникативной группе умений исследователем отнесены все аспекты коммуникационной стороны общения (цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания). К перцептивной стороне общения относятся понятия эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. К интерактивной стороне коммуникации относится понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г.М. Андреевой, можно выделить комплекс коммуникативных умений, освоение которыми будет способствовать личностному развитию, в результате которого личность будет способной к результативному общению. Исследователь выделяет умения межличностной коммуникации; межличностного взаимодействия; межличностного восприятия [2].

Так, анализ рассмотренных определений и трактовок понятия о коммуникативных умениях позволил определить, что их основными оставляющими являются умение передавать и получать информацию, окрашенную определенным смыслом; умение слушать собеседника; умение понимать другого человека; умение демонстрировать эмпатию, сопереживать;

умение объективно оценивать себя и окружающих; умение принимать мнение другого; умение искать решения конфликтных ситуаций; умение встраиваться в коммуникацию в коллективе.

И.Я. Лернером были конкретизированы и объединены перечисленные умения в несколько групп коммуникативных умений:

1) умение ориентироваться в собеседнике и его характеристиках (способность определять характер, его настроение; понимать экспрессию поведения, верно, ее истолковывать);

2) умение понимать соотношение своего и чужого статуса. Как половозрастного, так и ролевого; оценивать уровень близости и степень доверия;

3) умение ориентироваться в ситуации общения [26, с. 90].

Применительно к младшим школьникам речь идет о сформированной для данной возрастной группы степени владения этими перечисленными умениями. Умение ориентироваться в ситуации общения изначально предполагает обучение школьников навыкам по формированию контактов в различных ситуациях с теми партнерами, которые для них желательны или необходимы с практической стороны вопроса; способность инициировать общение с определенным партнером; вступать в происходящую ситуацию общения; предлагать темы для общения в вышеназванных случаях. Обучающийся должен овладеть умением дифференцировать различные виды коммуникации (межролевое, межличностное), формы общения (в группе, в коллективе) и уметь подобрать приемлемый способ с членами коллектива и партнерами.

Анализ вышеуказанных дефиниций коммуникации и общения показал, что понятия «общение» и «коммуникация» зачастую в научной литературе отождествляются. Исходя из этого, коммуникация представляет собой: а) процесс общения, т.е. транслирование информации от человека к человеку; б) средство связи любых объектов материального и духовного мира; в) передачу и обмен информацией в целях воздействия на него.

Анализ научной литературы позволил обнаружить, что авторы по-разному дают определение коммуникативным умениям. Исходя из анализа имеющихся определений в научной литературе, можем сделать вывод, что в целом коммуникативные умения транслируют навыки общения и межличностного взаимодействия, то есть способность людей взаимодействовать, оказываться друг на друга взаимное влияние, понимать и переживать. Исследователи определяют несколько классификаций коммуникативных умений. Конкретные коммуникативные умения являются характерными для конкретной возрастной группы, они складываются и развиваются посредством общения, в ходе реализации различных его видов и форм.

Анализ научно-методической литературы по обозначенной проблеме позволил нам рассмотреть различные определения и содержание понятий «коммуникация» и «коммуникативные умения». В основу данного исследования считаем целесообразным взять определение коммуникации, предложенное Б.Д. Парыгиным, который рассматривает ее как сложный многогранный процесс, выступающий одновременно как деятельность по взаимодействию индивидов; как информационный процесс; как процесс взаимного воздействия людей друг на друга; как отношение людей друг к другу; как процесс сопереживания, эмпатии и взаимного понимания людьми друг друга [46].

На наш взгляд, в наибольшей степени данное определение согласуется с определением понятия о коммуникативных умениях, которое дает С.В. Чернов: «коммуникативные умения являются осознанными коммуникативными действиями учащихся и их способностью правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [64, с. 158]. В отношении обучающихся в рамках начального общего образования коммуникативные умения – это освоенные учениками методы реализации действий в процессе общения, которые зависят от уровня сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей,

ценностных ориентации, и обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений.

Таким образом, опираясь на имеющиеся определения, взятые за основу, а также выделенные коммуникативные умения, отраженные в требованиях к освоению коррекционно-развивающей области АООП НОО для обучающихся с РАС, считаем целесообразным определить следующее содержание коммуникативных умений младших школьников в рамках данной работы – умение вести диалог с окружающими, посредством различные средства коммуникации (вербальные и невербальные), умение начать и поддержать беседу, самостоятельно сформулировать вопрос и дать ответ на вопросы оппонента, способность высказать просьбу другому человеку — взрослому.

1.2. Развитие коммуникативных умений в онтогенезе

Развитие и становление любой личности осуществляется посредством социализации. Ключевым моментом эффективного вовлечение личности в данный процесс, выступает коммуникативная компетенция, ценность которая обусловлена уровнем развития человека как биологического существа [40].

Согласно одному из ключевых принципов специальной педагогики, становление и развитие различных видов умений, в том числе коммуникативных, должно формировать на основе общих законов развития [48].

Формирование коммуникативных умений осуществляется посредством осуществления общения взрослого и ребенка, однако наиболее важное значение в этом вопросе имеет процесс общения ребенка с взрослым, который близок ему и значим для него. В ходе проведенных исследований, направленных на изучение характера общения ребёнка и взрослого, М.И. Лисина обозначила 4 основные формы общения: ситуативно-личностное;

ситуативно-деловое; внеситуативно-познавательное общение; внеситуативно-личностное, каждая из которых имеет основные характерные особенности.

Ситуативно-личностное общение характерно для периода младенчества и зависит от нюансов ситуативного взаимодействия взрослого и ребенка, очерченного рамками конкретной ситуации, в ходе которой удовлетворяются потребности последнего. При этой форме общения непосредственные эмоциональные контакты выступают ключевым содержанием коммуникации, так как главным объектом внимания для ребёнка выступает взрослый. В связи с этим, в этот период для ребенка является важным удовлетворение потребности в эмоциональном, доброжелательном внимании со стороны взрослого [27].

Ситуативно-деловое общение формируется у ребенка в период раннего детства (1-3 года), когда у него возникает потребность осуществлять сотрудничества, реализуемая в ходе совместных со взрослым действий.

Внеситуативно-познавательное общение формируется у ребенка на этапе младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет), когда коммуникация побуждается познавательными мотивами. У ребенка по-прежнему остается желание и потребность сотрудничать со взрослым, но теперь это сотрудничество обусловлено, в первую очередь, активным познавательным интересом ребенка, что связано также с развитием и формированием у ребенка наглядно-образного мышления. В процессе такого взаимодействия и коммуникации ребенка со взрослым, взрослый становится в этот период главным источником знаний и информации для ребёнка [27].

В период среднего и старшего дошкольного возраста (4-6 лет) у ребенка начинает активно формироваться четвертая ведущая форма общения – внеситуативно-личностная, которая характеризуется главным образом, возникновением у ребенка потребности во взаимопонимании и сопереживании. Взрослый в этот момент становится для ребёнка авторитетом, просьбы и требования которого необходимо выполнять [27]. Если на данном этапе вышеуказанная форма общения не сформирована, то это является

показателем того, что ребенок не готов на психологическом уровне к обучению в школе.

Различные классификации коммуникативных умений включают в себя различные умения, которые в особой степени необходимо развивать у детей с теми или иными нарушениями. Так, ряд исследователей подчеркивают, что у детей с расстройствами аутистического спектра требуется развивать такие умения как умение слушать собеседника, понимать его, использовать в коммуникации невербальные средства общения [59; 36; 13]. Вместе с тем, ряд детей с РАС довольно часто самостоятельно не могут овладеть целым спектром коммуникативных способностей, и использовать для выражения своих эмоций, потребностей и т. д. социально неприемлемое поведение, что служит значительным к включению в социум, а также к их успешной учебной деятельности [60].

Анализ существующих научных и методических источников, позволил нам выделить ряд коммуникативных умений детей, которые зачастую рекомендуются к развитию у детей с расстройствами аутистического спектра:

- 1) умение выражать просьбу или требование;
- 2) умение демонстрировать социальную ответную реакцию;
- 3) умение называть, комментировать, описывать людей, события, действия, предметы и т. п.;
- 4) умение привлекать внимание и задавать вопросы;
- 5) умение выражать эмоции и чувства, сообщать о них;
- 6) социально-поведенческие умения;
- 7) вербальные и невербальные диалоговые умения [13; 36; 61].

В свою очередь, каждое из вышеперечисленных видов коммуникативных умений подразделяется на ряд конкретных умений.

Рассмотрим этапы онтогенеза, которые являются ключевыми для развития и формирования каждой из представленных категории коммуникативных умений. Необходимо отметить, что все виды умений тесно

имеют взаимосвязь, в связи с чем разделение умений, приобретенных в процессе онтогенеза, условна:

Формирование умения выражать просьбу или требование начинается еще на этапе младенчества, когда ребенок свои требования выражает криком. Так, криком ребенок выражает потребность в удовлетворении всех возникающих у него на тот период потребностей (голод, физический дискомфорт, недостаток эмоционального контакта, перевозбуждение, исключение ярких объектов из поля зрения и т. д.).

В 7-8 месяцев в голосе ребенка начинает формироваться интонация, сопряженная с просьбой или обращением, что является показателем того, что ребенок ожидает от близких ему людей характерных действий. На данном этапе закладываются основы невербального общения: движениями и жестами может обозначить свои желания и стремления (например, ребенок протягивает ручки, выражает просьбу «взять его на руки»). По завершению первого года жизни в голосе у ребенка просматриваются признаки настойчивости появляются; использование им жестов приобретает уверенный характер [25].

В словарном запасе ребенка второго года жизни уже просматриваются глаголы, с помощью которых он демонстрирует свои потребности, ребёнок активно использует жесты. Ближе к 2 годам начинает складываться элементарная фразовая речь, состоящая из несколько слов, которые также выражают потребности. Возрастает объем общих слов, развивается умение правильно выстраивать предложение, которое требуется для надлежащего выражения просьб.

В дальнейшем перечень требований и просьб увеличивается соответственно расширению лексикона и роста уровня лексико-грамматического строя речи, а также в связи с пониманием и принятием правил и социальных норм [58].

Умение выражать социальную ответную реакцию (реакция на собственное имя, демонстрация согласия или выражение отказа, приветствие как ответная реакция) возникает в результате понимания речи, выражается в

том, что ребенок способен распознавать различные звуки привычной для него речи, то есть родной, анализировать эту информацию. Так у ребенка формирование самосознание, он усваивает правила и нормы поведения, принятые в данном социуме. Ребенок уже в первые месяцы жизни начинает проявлять реакцию на голос и прикосновения близкого взрослого, его появление. Он успокаивается, когда видит взрослого, когда его укачивают или берут на руки. Усиленные движения ног и рук или сосредоточение и замирание, являются реакцией на голос взрослого. В 2-3 месяца ребенок начинает улыбаться, смехом реагировать в ответ на обращенные к нему улыбку и голос взрослого. Именно в этом период у ребенка формируется механизм узнавания близких ему взрослых, маминого голоса. В 4 месяца можно наблюдать, что ребёнок начинает поворачивается (головой или всем телом), реагируя на звук своего имени, начинает различать одобрительные и осуждающие интонации [25].

По достижении ребенком полугода, он начинает демонстрировать голосовую активность в ответ на голос и присутствие взрослого, происходит развитие восприятия звуков речевого и неречевого характера: ребёнок оборачивается, ища источника этого звука. По-разному проявляется реакции ребенка на свое и чужое имя; возникает понимание ряда фразы-инструкции, подкрепленных жестами; на слова и фразы ребенок демонстрирует адекватную реакцию, которая подкреплена жестами и мимикой; осознает, что его ругают [58]. Данные социальные ответные реакции формируются и в ходе участия ребенка в различных играх, соответствующих его возрасту.

Примерно в 8-9 месяцев ребёнок уже способен проявлять невербальную реакцию выражая отказ, например, в виде жестов и движений. В контексте данного возраста снижается необходимость подкреплять инструкции жестами, так как у ребенка формируется понимание разных речевые команды. К концу первого года жизни у ребенка формируется один из ключевых навыков коммуникации и социализации — навык разделённого внимания. Ребенок,

смотря на объект — другого человека, понимает и разделяет эмоций по отношению к нему.

Данный навык осознание того, на какой объект смотрит другой человек. В этот период понимание речи интенсивно развивается, и ребёнок понимает, когда с ним вступают в коммуникацию.

В ходе второго года жизни ребёнок формирует способность общаться, а также совершать актам взаимодействия элементарного характера: передать предмет, похлопать в ладоши и т. п. При достижении полутора лет ребёнок способен выполнять одноступенчатые инструкции.

По достижении возраста двух лет у ребенка формируется способность различать все нюансы родной речи, понимать слова, отличающиеся одной фонемой («киска-миска») и правильно на них реагировать, в два с половиной года ребенок способность понимать несложные рассказы и иную содержательную речь, несложные рассказы; кроме того, ребенок способен давать односложные ответы на вопросы по прочитанному материалу; способен выполнять двух-трёх-ступенчатые инструкции из взаимосвязанных действий. К пяти годам у ребёнка уже должно быть в полной мере сформировано фонематическое восприятие [25; 58].

Формирование умения называть, комментировать и описывать, предполагает определенный уровень владения ребенком экспрессивной речью. Спонтанное произношение звуков формируется у ребенка в возрасте примерно 2 месяцев, появляется отраженное гуление. С 4 месяцев ребенок начинает активно гулить. В полгода уже формируется лепет в виде сочетания гласных звуков и губных согласных, которые со временем становится существенно разнообразнее, добавляются переднеязычные и заднеязычные звуки, аутоэхолалии. Такие речевые навыки проявляются в коммуникации со взрослыми в процессе игры. К концу первого года жизни ребёнок способен, как правило, внятно произносить одно слово (чаще всего – «мама»), и пробует употреблять в речи услышанные слова, в том числе в процессе коммуникации. Лепет ребенка уже можно соотнести с людьми, предметами [58].

На втором году жизни ребёнок пополняет свой словарный запас посредством воспроизведения набор речевых звуков, а также за счет повторения, ранее услышанные им небольших слова. Произносимым словам ребенок придает определенную интонацию и ритмичность в 1 г. 3 мес. ребёнок произносит примерно 5 слов, в 1 г. 6 мес. - примерно 10 слов (в основном названия). Произношение слов зачастую сопровождается, как мимикой, так и жестами. Уже к двум годам у ребенка начинает развиваться грамматический строй речи: сначала он составляет предложения из двух слов; а на третьем году жизни из 3-4 слов, и способен легко повторять фразы [25; 58].

Уже к 3 годам можно наблюдать как ребенок понимает и использует в своей речи местоимений «я» - «моё», «ты» - «твое»; а еще через полгода в речи ребенка появляются и другие, а также прилагательные.

В 4 года происходит усложнение фразовой речи ребенка: предложения структурно усложняются, количество слов в них увеличивается, активно формируется связная речь. В игре уже ребенок способен озвучивать собственные игровые действия.

К пяти годам ребёнок усваивает обиходный словарь полностью, начинает овладевать контекстной речью. В ходе коммуникации ребенок высказывает фразы, представляющие собой согласование значительной группы слов, простое предложение ребенок объединяет в сложные; понимает и употребляет в речи такие абстрактных понятий как «дружба», «правда», «обман», «радость», «страх» и пр.

В 6 лет ребёнок уже может применять в речи слова с переносным значением, а также отвлечённые понятия. В этом возрасте активно развиваются простые формы монологической речи: рассказ и пересказ [25; 58].

В рамках рассмотрения данного коммуникативного умения, необходимо отметить, что многие дети с РАС используют альтернативную коммуникацию, когда называют окружающую среду, в связи с тем, что не овладевают устной речью [59].

Коммуникативное умение привлекать внимание и задавать вопросы возникает еще на первом году жизни, благодаря использованию невербальной коммуникации и голосовых сигналов. Затем, в ходе развития активного словаря и грамматического строя в речи, у ребёнка в общении возникают вопросы: в 2 г. 6 мес. – это вопросы с использованием слов «кто?», «где?», «куда?» (при этом правильный порядок слов не всегда соблюден), в 3 г. 6 мес. – вопросы «когда?», «что внутри?», «почему?», в 5 лет формулируются разделительные вопросы («Мы пойдём гулять, да?») [58].

Умение выражать эмоции и чувства, сообщать о них начинает складываться у ребенка еще в период доречевого развития, и состоит в выражении личных эмоций, интонации, использовании мимики. В 4 месяца ребенок уже способен наглядно проявлять огорчение, если остаётся один, смеётся, когда с ним играют, не только в опосредованные предметы, но и в социальные игры. С взрослением ребёнок начинает реагировать на появление взрослого улыбкой, также он активно реагирует на мимику взрослого и его поведение (смеется, плачет и т.п.). В полугодовалом возрасте эмоции ребёнка уже в достаточной степени дифференцированы, в коммуникации и взаимодействиях довольно чётко демонстрируются различия в отношениях с «близкими» и «чужими». Также, в рамках коммуникации и взаимодействия с окружающими активно формируется умение выражать своё отношение к человеку, у ребёнка возникает понимание отношения к нему других людей, он понимает эмоции окружающих; и адекватно эмоционально реагирует в ответ на определенную ситуацию коммуникации. Эмоциональное состояние ребёнок отчетливо демонстрирует посредством различных двигательных, мимических, голосовых реакций [25; 58]. Так как, в возрасте 4-5 лет эмоциональная сфера ребенка активно развивается, круг эмоций становится значительно шире, у ребенка формируется умение описывать свои чувства посредством общения [58].

Социально-поведенческие умения (высказывание просьбы вместе поиграть, вежливость, способность делиться, привязанность, помощь,

утешение) фактически оформляются в возрасте в 7-8 месяцев. Внешне ребёнок проявляет привязанность к близкому человеку (например, путем объятий), огорчается, при его уходе. Уже в возрасте 1 года ребёнок замечает, когда кто-либо выходит из комнаты, и ожидает его возвращения.

Примерно в 1 год и 2 месяца ребёнок начинает проявлять социально-поведенческие способности, как утешение и сопереживание, которые, как считают исследователи, возникают на базе умений в части эмпатии и репрезентации представлений [58].

С развитием ребенка во временной перспективе он начинает проявлять заинтересованность к установлению общения и иного взаимодействия в том числе и с детьми. Сначала ребенок становится наблюдателем за игрой других детей, а затем уже сам присоединяется к ним. Уже к 3 годам ребенок активно включается в сюжетную совместную игру с другим ребёнком. В 5 лет в сюжете игры ребенка проигрываются разные типы отношений и коммуникации (равноправие управление, подчинение), время проведения эпизодов игры увеличивается, в нее включается 4-5 детей, а также возможна смена ролей в ходе игры.

В 7 лет дети совместно выстраивают сюжетную линию игры, последовательность игровых действий и сюжетных событий, определяют правила ролевого поведения каждого.

Таким образом, в процессе коммуникации поступательно у ребёнка возникает понимание различных социальных правил, он учится соотносить регулировать своё поведение с ними и регулировать его. На пятом году жизни ребёнок овладевает умением высказывать вежливые просьбы, и может оценивать свои поступки в контексте существующих социальных норм. В 6 лет в ходе общения со взрослыми ребенок обращается к ним на «Вы» и по имени и отчеству [25; 58].

Вербальные и невербальные коммуникативные умения развиваются у детей фактически в одно время. Фундаментом их формирования выступает способность к имитации: звуковой, мимической, жестовой. Процесс

формирования указанных коммуникативных умений начинается с младенчества. В это время ребёнок демонстрирует большой интерес к человеку (внимательно смотрит на человеческое лицо, следит за реакциями и мимикой взрослого, демонстрирует внимание). В 2 месяца ребенок смотрит маме в глаза, произносит звуки, при разговоре с ним, поет. Примерно в полгода ребёнок может дифференцировать мимику и жесты окружающих. В процессе взросления у ребенка возрастает стремление к взаимодействию со взрослым, он легко входит в эмоциональный, речевой, игровой контакт, при этом отдавая предпочтение подражать действиям взрослых [58].

К 2 годам ребёнок способен активно использовать мимику и жесты, но роль их в процессе его коммуникации снижается, и основным средством коммуникации выступает речь. Ребёнок учится надлежащим образом высказывать просьбы и требования, обозначать происходящие и его комментировать, высказываться о своих чувствах. Кроме того, происходит совершенствование его умений слушать, понимать информацию, сказанную собеседником, и реагировать на нее. Первоначально эти умения проявляются исключительно в контекстных ситуациях, а в 3 с половиной года ребёнок уже вступает в диалог (посредством речи, мимики, жестов), способен дать ответы на вопросы о произошедшем в иное время и не в том месте, где происходит диалог; ребенок способен формировать диалоговую коммуникацию со своими близкими взрослыми и с детьми. В 4 года ребёнок может давать ответы на отвлечённые вопросы, а также в результате формирования коммуникативных навыков происходит дифференциация стилей общения ребенка с детьми и взрослыми [58].

Рассмотрев классификацию форм общения и особенности развития коммуникативных умений в онтогенетическом аспекте, становится возможным соотношение различных форм общения с началом формирования конкретных коммуникативных умений.

Так, до 1 года ведущей формой общения является ситуативно-личностное, и в этот период происходит формирование следующих

коммуникативных умений: умения выражения просьбы либо требования; умения выражать ответную социальную реакцию; умения выражения эмоций, чувств и проявления их.

В период от 1 года до 3 лет ведущим выступает ситуативно-деловое общение, и основными коммуникативными умениями в этот период выступают умения привлечения внимания, навыки социального поведения.

На возрастном этапе от 3 до 5 лет ведущим является внеситуативно-познавательное общение, а главными формируемыми умениями становятся умения ведения диалога.

В период от 4 до 6 лет ведущим становится ситуативно-личностное общение, и развиваются в коммуникативные умения ведения и поддержания диалога.

Таким образом, формирование большинства видов коммуникативных умений начинаются с периода младенчества, что позволяет определить и совершенствовать формы общения и коммуникации ребёнка со взрослыми, следовательно развитие коммуникативных умений складывается в ходе общения ребёнка с окружающими его людьми, где ведущее значение приобретает общение со значимыми для ребенка взрослыми и позволяет на дальнейших этапах индивидуального речевого развития совершенствовать и развивать коммуникативные умения ребенка.

1.3. Причинная обусловленность нарушений коммуникативных умений у обучающихся младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы

По результатам значительного количества проведенных многочисленных исследований и практических данных установлено, что эффективная адаптация в социуме детей с расстройством аутистического спектра (далее — РАС) существенно затруднена ввиду нарушения коммуникативных навыков, что выступает одним из ключевых барьеров в работе на данном направлении деятельности [17; 36; 45; 59; 60; 61; 62].

Нарушения коммуникативной сферы проявляются в том числе в виде отсутствия разговорной речи или в отставании в ее развитии; сложностей в ведении диалога, инициативы вступления в диалог; наличии стереотипных высказываний и других характерных особенностей [17].

Предметное рассмотрение основных особенностей таких детей, позволит продемонстрировать взаимосвязь между имеющимися нарушениями и проблемами формирования коммуникативных навыков у них.

Несмотря на то, что первые слова и даже фразы могут формироваться у детей с РАС в аналогичный временной период, что и в норме развития, они не используются ими для прямой коммуникации со взрослыми. А если участники коммуникации не используют одинаковую систему значений, взаимопонимание у них, соответственно, не возникает и данная коммуникация не может быть полноценной [62].

Различные отклонения и дефициты речевого развития у детей с РАС проявляются уже на этапе формирования невербальной коммуникации. У этих детей в раннем возрасте более низкий уровень гуления и лепета, что установлено посредством наблюдения. Если сравнивать его с нормой. Произносимые звуки дети с РАС, используются ими для самостоятельной игры (сам с собой), а не для построения коммуникации. У них нет цели выстроить коммуникацию или привлечь к себе внимание, происходящее вокруг не является для привлекательным. В части невербальной коммуникации эти дети также демонстрируют дефициты, даже если ориентированы на построение коммуникации даже с близкими людьми. Они зачастую не демонстрируют потребность того, чтобы их взяли на руки. У них не наблюдается фокусировка на интересующих их вещах, они не вовлекаются в игры [17].

Не смотря на результаты многочисленных клинических наблюдений, демонстрирующих тот факт, что человека, его лицо являются для ребенка наиболее притягательными и интересующими объектами, вместе с тем, дети с РАС уже более старшего возраста не способны длительно фокусировать

внимание на этих объектах, что подтверждено исследованиями [14, 19, 36, 56,]. Взгляд ребенка как бы колеблется, что выражает желание приблизиться и одновременно желание уйти. Контакт со взрослым привлекателен для ребенка с РАС, но социальная стимуляция не оказывается в диапазоне его комфорта [56].

По имеющимся на сегодняшний день данным исследований, посвященных проблеме особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра, можно сделать вывод, что у детей данной категории выделяют как нарушения развития первичных стереотипов бытового взаимодействия, так и нарушения развития стереотипов эмоционального контакта [61].

У ребенка с РАС также происходит задержка в развитии форм поведения, связанных с имитацией и подражанием, что приводит к формированию искажения интеллектуального и речевого развития ребенка особого характера [7]. Посредством мимики, жестов, интонации такие дети, как правило, не поддерживают коммуникацию, что свидетельствует о возникающих дефицитах при формировании средств невербальной коммуникации. В речи они используют неестественные интонации, ударения, в результате чего их вокализации имеет необычный оттенок. Нарушения интонационного компонента отражает не только искажения у таких детей в эмоциональной сфере, но и в значительной мере влияет на развитие коммуникационных функций [7].

Детей с РАС демонстрируют выраженные признаки сенсорной ранимости, им свойственны нарушения активности, недостаточная степень развитости стереотипов взаимодействия, нарушение эмоционального контакта. С целью минимизации ощущения аффективного дискомфорта, такие дети прибегают к поискам дополнительной стимуляции и аутоstimуляции, способным приводить к развитию гиперкомпенсаторных механизмов, что тоже является следствием имеющихся нарушений и характеристик развития.

Эти гиперкомпенсаторные действия приносят ребенку временное облегчение, но вместе с тем приводят к усилению общей дезадаптации [49; 41].

Так, при аутизме присутствуют явно проявляющиеся нарушения формирования социального контакта, а также эмоциональные нарушения, которые выступают, результатом отсутствия выраженных, социально проявленных коммуникативных мотивов. Нюансы речевого недоразвития, дефицитной коммуникации и особенности эмоционально-волевой сферы у детей с РАС требуют уникальных коррекционных средств воздействия, ориентированных одновременно на неречевую и речевую функции [7; 70].

Для того, чтобы подробнее проанализировать проблему причинной обусловленности коммуникативных умений у обучающихся младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы обратимся к рассмотрению имеющихся на сегодняшний день классификаций групп детского аутизма и характерных особенностей коммуникативного развития детей каждой группы на этапе младшего школьного возраста.

В научном сообществе выделяют три основных вида классификации аутизма, два из которых можно отнести к медицинским, которые по своему содержанию довольно схожи, и третью – к психологическому варианту классификации. Первый вариант классификации (МКБ-10) представлен всемирной организацией здравоохранения, и основан на симптоматике заболевания; второй вариант классификации детского аутизма (DSM-V) был представлен американским сообществом психиатров. В основе данных классификаций лежат различные виды аутизма у детей и шифр, к которому он относится, различаются виды аутизма в данных медицинских классификациях только кодом. Согласно классификации МКБ-10, детский аутизм разделен на несколько подвидов:

1. Нетипичный аутизм;
2. Синдром Аспергера;
3. Расстройство, напоминающее детский аутизм;

4. Синдром Ретта;
5. Расстройство, сопровождающееся умственной отсталостью и стереотипными движениями;
6. Первазивные неспецифицированные нарушения [51].

Второй вид классификации детского аутизма (DSM-V) был представлен американским сообществом психиатров и включает в себя четыре разновидности детского аутизма:

1. аутизм (синдром Каннера);
2. синдром Аспергера;
3. детское дезинтегративное расстройство;
4. неспецифическое первазивное нарушение развития.

Кратко рассмотрим известные на сегодняшний день особенности развития и формирования коммуникативных навыков у детей, имеющих перечисленные в данных классификациях расстройства и нарушения аутистического спектра.

Дети, с нетипичным аутизмом (чаще употребляется как атипичный аутизм) характеризуются, не столько трудностями в овладении речью, сколько трудностями в понимании обращенной к ним речи со стороны окружающих. Любой вербальный диалог воспринимается такими детьми буквально без возможности различения смысловых и переносных значений. В коммуникации отмечается абсолютное непонимание невербальной формы общения (жестов, мимики, поз). Наблюдается значительное снижение развития когнитивной стороны языка, дезориентация в общении. В возрасте 6-8 лет возможно появление речевой деятельности, объектной языковой ориентации и какого-либо социального взаимодействия, но вероятность зависит от глубины расстройства [14; 35].

Синдром Аспергера характеризуется аналогичным вариантом качественных нарушений взаимного социального взаимодействия, как и при аутизме, и ограниченным, стереотипным перечнем интересов и действий. Дети с синдромом Аспергера отличаются отсутствием общей задержки или

отставанием в развитии речи и в когнитивном развитии, однако у них так же возникают трудности в социализации и коммуникации. Нередко при коммуникации таким детям характерны следующие проявления: проблемы с пониманием невербальной коммуникации (жесты, выражение лица, и т.д.); отсутствие контакта глаз при взаимной беседе; одержимость конкретными, часто необычными темами, разговоры часто носят односторонний характер [4; 5].

Нарушения вербальной коммуникации у детей с расстройством, напоминающим детский аутизм, нередко выражаются во вне в виде невозможности использовать речь для общения [4; 69]. Инициирование общения у таких детей затруднено, а речь может иметь некоммуникативный характер, то есть быть неориентированной на общение. Таким детям сложно адекватно выразить свои коммуникативные намерения: обозначить требование, высказать просьбу, прокомментировать и т. д, сложности в этом плане вызывает и необходимости обращаться к использованию вербальных и невербальных средств коммуникации, в которых ребенок испытывает дефициты [78].

Синдром Ретта у детей является генетической патологией, встречающейся преимущественно у детей женского пола, при которой нервная система развивается некорректно, в результате чего в раннем возрасте возникает совокупность нарушений. Ребенок, до 12-18 месяцев нормально развивавшийся, начинает терять только что сформировавшиеся речевые, двигательные и предметно – манипулятивные навыки [44]. Коммуникативные навыки у таких детей не развиты, ответы носят односложный характер, может наблюдаться эхолалия. Речевой контакт периодически сменяется мутизмом (отсутствием речи); ответы могут носить характер неадекватности и импульсивности (результат слабого эмоционально – волевого тонуса) [19].

При расстройстве, сопровождающимся умственной отсталостью и стереотипными движениями, социальное нарушение аутистического типа

отсутствует, и у ребенка наблюдается, по меньшей мере, три признака из числа следующих:

1) использование взгляда, мимики и позы для регулирования социальной коммуникации адекватно возрастному развитию;

2) соответствующее возрастному развитию формирование социальных взаимосвязей со сверстниками, подразумевающими общие интересы и совместную деятельность;

3) в коммуникации ребенок способен обращаться к другим людям за утешением и проявляемым к нему участием;

4) способность разделять радость, испытываемую другими людьми [51].

Иногда могут наблюдаться другие формы социального нарушения, например, расторможенность в общении с незнакомыми людьми. Таким образом, речь в данном случае развивается у ребенка нормально, коммуникативные навыки лишь несколько могут отличаться от сверстников, не имеющих подобного расстройства.

Первазивные неспецифицированные нарушения представляют собой группу патологий, которых объединяют поведенческие нарушения психоневрологического генеза: социальная дезадаптация, речевая дисфункция, монотонность движений. Снижение когнитивной функции может выражаться в разной степени [51].

В рамках классификации, представленной сообществом психиатров, выделяется группа расстройств «аутизм (синдром Каннера)» который зачастую называют ранним детским аутизмом (РДА), он проявляется с рождения: характеризуется ранним проявлением синдрома РАС (примерно до 2,5 лет). В рамках коммуникации и коммуникативных умений у таких детей отмечаются значительные сложности в виде желания уединиться, избегание всевозможных тактильных контактов, также может присутствовать стремления избегать и зрительного контакта тоже, им сложно применять жесты, как средство невербального общения, проявляются неадекватные мимические реакции, способности к сотрудничеству носят дефицитный

характер, не выстроен эмоционального контакта с окружающими (присутствуют панические состояния, сопряженные с трансформацией в ситуации; нарушения эмоциональной адаптации, имеются сложности в умении выражать эмоции, проявлять эмпатию) [32, с. 102].

В группу детских дезинтегративных расстройств, входят, например, - синдром Геллера (деменция Геллера), который характеризуется ухудшения речевой функции в прогрессии, с возможной ее полной утраты, наблюдается деградация и потеря ориентиров в общении и социальных ориентиров. Данные состояния наблюдаются у детей в возрасте 2-4-х лет. Данные патологии развития формируются на фоне нарушения эмоционального реагирования. То есть, указанные симптомы, это результат заболевания, проявляющийся в форме аутистичности и замкнутости. К приведенной группе расстройств также относится Синдром Ландау-Клефнера (приобретенная афазия с эпилепсией). В возрасте 3-7 лет, ребенок перестает понимать, как говорить, и перестает воспроизводить речь. Это может в диапазоне от нарушений артикуляции до полной немоты. Также у ребенка совокупно наблюдаются серии судорожных (эпилептических) припадков (генерализованные тонико-клонические, атонические или парциальные приступы). С развитием заболевания к указанным симптомам присовокупляются нарушения поведения [32, с.112].

В целом, на основе двух рассмотренных классификаций и групп заболеваний аутистического спектра в них отраженных, можем сделать ряд выводов относительно коммуникативных навыков детей, имеющих подобные нарушения. Часть аутичных детей проявляют способности к овладению речевыми навыками, но часто в таких случаях развитие экспрессивная речь сопровождается отклонениями от нормы и задержкой развития [69]. В коммуникативной сфере детей с РАС часто отмечается наличие прямых и отсроченных эхоталий; трудности употребления личных местоимений [7; 22; 5; 71], зачастую дети формируют стереотипные высказывания, которые употребляют в речи постоянно, стихийно и хаотично; также присутствуют

специфические просодические особенности [22]. Если речь у таких детей достаточно сформирована, она не используется как средство коммуникации.

Помимо рассмотренных международных клинических классификаций выделяют психологический вариант классификаций детей с аутизмом. Наиболее известными и признанными в научном сообществе являются классификация английского исследователя доктора Л. Винг (L. Wing) и отечественного исследователя О.С. Никольской.

Л. Винг (L. Wing) выделил группы аутичных детей по их возможностям вступления в социальный контакт:

1. «Одинокое» (не вовлекающиеся в коммуникацию и взаимодействие);
2. «Пассивные» (проявляют реакцию социальное взаимодействие, но не инициируют его);

3. Активные, но странные во взаимодействии (способны активно инициировать контакты, однако делают это делают это как бы не подразумевая взаимность).

4. Формальная, неестественная группа (инициируют и поддерживают контакт, но он часто носит формальный и негибкий характер) [76].

У детей первой группы по данной классификации отмечаются признаки довольно глубокого погружения в себя и безразличия к сверстникам и окружающим. Соответственно, коммуникативные навыки таких детей практически отсутствуют или развиты крайне ограниченно.

Дети пассивной группы самостоятельно не инициируют социальное взаимодействие, однако достаточно часто откликаются на коммуникацию, если она инициирована со стороны. Так, коммуникативные навыки таких детей зачастую недостаточно развиты, однако все же развиваются в процессе коммуникаций, которые организуются другими в их адрес.

Дети, относящиеся к активной, но странной группе предпринимают попытки установить контакт с окружающими, делая это странным и шаблонным способом, при этом либо вообще не обращая внимания на реакцию

людей, либо уделяют недостаточно внимания самому коммуникативному процессу и партнеру по коммуникации.

У детей формальной, неестественной группы отмечается достаточно высокопарная и формальная манера взаимодействия с окружающими вне зависимости от степени близости с ними.

По мнению самого автора классификации, у группы «пассивных» детей, которые реагируют на социальное взаимодействие и способны в нем участвовать, но не инициируют его, имеется наиболее благополучный прогноз по их дальнейшей адаптации в социуме.

С помощью классификации предложенной Л. Винг, в основе которой лежат производные проявления нарушения, можно распознать характер социальной дезадаптации ребенка и сформировать прогноз его социализации.

Исследователями О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг предложена классификация, которая разделяет детей с РАС на группы с учетом уровня деформации психического развития и глубины проявляющихся нарушений. Это деление, на наш взгляд, позволяет провести более точную психологическую дифференциацию, а также разработать адекватные и действенные методы, направленные на компенсацию дефицитов развития таких детей и их адаптацию в социуме. Основным критерием предложенного деления выступает доступность для ребенка определенных форм взаимодействия с окружающей его средой и людьми и качество разработанных им форм защитной гиперкомпенсации (аутизма, стереотипности, ауто стимуляции) [41]. В данной классификации группы аутизма детей разделяются согласно проявлениям патологических форм компенсаторной защиты:

группа: полная отрешенность от происходящего (отсутствие нужды контакта с внешним миром);

группа: активное отвержение (наличие негативизма и отвержение реальности, гипервозбудимость);

группа: захваченность аутистическими интересами (замещение среды, отсутствие эмоциональной связи с близкими);

группа: чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия (отсутствие контакта с внешней средой, пугливость, ранимость) [41].

Аутизм детей первой группы максимально усугублен, проявлением его является полная отрешенность от происходящего. Речь у таких детей отсутствует, они не устанавливают зрительный контакт, не проявляют ответных реакций (например, улыбка, высказывание просьбы, жалобы), также они не реагируют на зов. Такой ребенок не использует ни вербальные ни невербальные средства коммуникации. Звуки, которые произносит такой ребенок, не являются для него средством общения, они имеют неречевой характер (щебет, бормотание, часто звуковысотное интонирование и пр.). Бывают случаи, когда у таких детей в раннем возрасте происходило формирование речи, они употребляли сложные слова и фразы, но данный навык не был направлен на установление коммуникационных связей. Отмечено, что дети этой группы более эффективно усваивают воспринятую случайно речевую информацию, чем прямую инструкцию или обращение. Также известны случаи, когда с ребенком формировалась коммуникация посредством письменной речи, так как в период младшего школьного возраста он был способен самостоятельно освоить навыки чтения [41].

Дети второй группы проявляют большую активность, меньше, чем дети первой группы проявляют ранимость при контакте с людьми и окружающей их средой. Ребенок не принимает контакты, которые считает для себя неприемлемыми. У таких детей присутствует задержка и нарушения развития речи, но, вместе с тем, могут пользоваться речью с целью выражения своих нужд. У ребенка формируется набор различных речевых штампов, команд, жестко привязанных к ситуации. Это приводит к определенной склонности к эхολалии, формулированию просьб в инфинитиве («дать пить», «гулять»), предложений строятся о себе в третьем лице, по факту такой ребенок в ходе

общения повторяет слова близких. Ребенок может в быту использовать относящиеся к ситуации подходящие цитаты из известных ему мультиков, книг, видеороликов и иных источников, при этом человек в этой ситуации является ее частью, а не партнёром ребенка по коммуникации, ребенок к нему специально не обращается. У этих дети возникают сложности с освоением жестов-указания и мимики, ориентированных на коммуникацию, носящие затяжной характер. Интонационная окраска речи ребенка зачастую выступает как эхом интонации близкого взрослого, а не используется как средство воздействия на другого человека и часто выступает просто, то есть ребенок фактически «зеркалит» тон того, с кем он говорит. При этом описанные дефициты речи проявляются наряду с общей языковой одаренности ребенка, его чувствительность к языковой игре (любовь к стихам, особое внимание к аффективной стороне речи, самим языковым формам), которая все же не препятствует стремительному развитию коммуникативной речи. Зачастую ребенок с такой «заштампованной» речью, небольшим словарным запасом, может сам научиться читать. Однако никакого интереса к чтению детской литературы ребенок не испытывает. Специфическое ощущение языка реализуется ребенком в процессе придания особой окраски наиболее ярким для него впечатлениям и формированию стереотипов их воспроизведения, например, выразительных фраз, стихов, одних и тех же словосочетаний. При этом яркий язык не применяется как средством коммуникации и познания мира [41].

Дети третьей группы это не отрешенными, которые отвергают все окружающее, а увлеченные своими личными стойкими стереотипными интересами. Эти дети демонстрируют так называемую «взрослую» или «книжную» речь, при этом их словарный запас значителен, они хорошо владеют речью и могут изъясняться сложными по форме фразами. Задержка коммуникативного развития у таких детей проявлена меньше, чем у предыдущих групп. Они правильно используют местоимения первого лица:

«я», «мне», «мое», могут согласовывать с ними формы глаголов. Однако ориентация речи на коммуникацию также отсутствует.

Наладить полноценное общение с таким ребенком не представляется возможным. Но некоторые элементы общения ему доступны: трансляция личных нужды, демонстрация намерения, впечатлений, высказывание ответа на отдельный вопрос. Для таких детей важным элементом выступает их личный монолог, в ходе которого они не ждут и не рассчитывают на какую-либо реакцию собеседника, или его ответную речь. Сама речь у таких детей очень неразборчива, насыщена нарушениями регуляция темпа, ритма, высоты звука. Ребенок высказывается монотонной и быстро, звуки, а также части слов, проглатывает, к концу высказывания темп речи увеличивается, естественно, данная проблема является ключевой в процессе социализации такого ребенка. Такие дети с удовольствием употребляют в речи сложные речевые обороты и вводные предложения, которые характерны для взрослой, литературной речи.

Посредством речи ребенок проговаривает, проживает в словесной форме стереотипные сюжеты своих аутистических фантазий, что является ключевым методом аутостимуляции у таких детей: речь используется для [41]. В результате, дети третьей группы фактически не способны к построению диалогу, в отношениях стремятся к доминированию и диктату своей воли. Вместе с тем, близкий человек способен оказать помощь ребенку в проработке определенных элементов коммуникации и диалога, и в целом в организации произвольных форм поведения.

Детям четвертой группы характерна незрелость форм общения, им сложно сосредоточиться и организовать. Когда такие дети ощущают препятствие или противодействие, они прерывают коммуникацию. Речь у них замедленна, к концу фразы интонация снижается. Дети данной группы способны установить визуальный контакт, они могут смотреть в глаза собеседнику, что обеспечивает им возможность проявлять инициативу в общении. Таким детям сложно организовать свое внимание, сосредоточиться на какой-либо речевой конструкции, полностью понять ее, в результате в ходе

коммуникации с другими людьми у таких детей быстро наступает истощаются или перевозбуждаются. Они теряются, если требования к социальным правилам поведения меняются, а они были к этому неподготовлены. Среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются и проявляют способность вступления в диалог с обстоятельствами (действиями и речью), и именно в этих попытках взаимодействовать, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

По мнению, отечественных исследователей (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг), в специальной литературе именно четвертая группа аутизма описывается как высокофункциональные дети с аутизмом.

Так, классификация отечественных исследователей (О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинга) является, на наш взгляд, наиболее подходящей для дальнейшего использования в рамках данного исследования, поскольку именно эта классификация легла в основу большинства имеющихся современных практических исследований по работе с детьми с РАС. Данная классификация рассматривает четыре группы детей, проявляющие различные коммуникативные нарушения в рамках расстройств аутистического спектра. Описанные группы представляют собой также и разные ступени в развитии взаимодействия со средой и людьми [41].

На основании проведенного анализа, можем сделать вывод, что основное содержание работы по коррекционной работе формирования коммуникативных умений у детей указанных групп должно быть ориентированно на развитие следующих умений: умение вступать в диалог с окружающими, используя вербальные и невербальные средства коммуникации; умение инициировать и поддерживать коммуникацию; умение задать вопросы и отвечать на вопросы собеседника; умение обращаться с просьбой. Кроме этого, учитывая специфику данного исследования, направленного на организацию работы по формированию коммуникативных умений детей с РАС в учебной деятельности, необходимо также развивать у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы следующие умения: умение

ориентироваться в целях, средствах и условиях общения; умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами; умение использовать учебные знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Таким образом, в основе коммуникативных нарушений детей 2 и 3 группы с РАС лежат ведущие патопсихологические синдромы. Так, для 2 группы таким синдромом является отвержение окружающей реальности, в результате чего такие дети характеризуются неприятием большей части любых контактов; задержкой и нарушениями развития речи, включением в коммуникацию лишь для выражения своих нужд; задержкой и трудностями в освоении невербальных средств коммуникации. Для 3 группы патопсихологическим синдромом выступает синдром замещения с целью противостояния аффективной патологии, вследствие чего дети характеризуются захваченностью своими собственными стойкими стереотипными интересами, склонностью выражаться сложными по форме фразами, но только в малой степени использовать речь как средство коммуникации; они отличаются умением заявлять о своих нуждах, формулировать намерения, впечатления, отвечать на отдельные вопросы, при этом не могут вести полноценный диалог и стремятся диктовать свою волю.

1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию коммуникативных умений у обучающихся с аутизмом 2 и 3 группы

Поскольку дети с расстройством аутистического спектра имеют ряд различных сложных расстройств, при которых происходит нарушение формирования всех компонентов развития, вопрос диагностики и коррекции коммуникативных умений у детей данной категории является важнейшим аспектом в их развитии и дальнейшей социализации.

В основе любых коммуникативных действий лежат внутренние намерения (интенции) или внешние побуждения. Ребенок начинает говорить, когда у него появляется какая-либо потребность или необходимо достичь какую-то цель, отреагировать на поставленные вопросы [25].

А.А. Леонтьев указывает, что в процессе осуществления коммуникации, детям необходимо создать такие условия, когда воспроизведение речи будет происходить именно для оказания на них необходимого воздействия [24].

На сегодняшний день существуют различные средства и методы диагностики и коррекции коммуникативных умений у детей с расстройством аутистического спектра. Исследование существующих способов и методов, позволило нам выбрать наиболее эффективные, на наш взгляд, средства и инструменты диагностики коммуникативных умений младших школьников с РАС: Методика «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» (А.В. Хаустов); Опрос родителей – ADI-R: Autism Diagnostic Interview Revised; методика адекватного использования способа коммуникативной деятельности (модификация Е.В.Паниной методики

Э. Бонди и Л. Фрост на основе коммуникативной книги системы PECS). Рассмотрим подробнее каждую из представленных методик и проанализируем.

На основе зарубежной методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). А.В. Хаустовым создана отечественная методика «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» создана. По содержанию — это некая анкета (опросник) ориентированный для взрослых в виде родителей или педагогов. В нем поименован ряд коммуникативных умений и навыков, которые в норме должны быть сформированы у ребенка в период младшего школьного возраста. Исследованию подлежат коммуникативных навыки в виде: умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;

привлекать внимание и задавать вопросы; умения выражать просьбы или требования; социальная ответная реакция; выражать эмоции, чувства, сообщать о них; диалоговые навыки; социальное поведение [60].

По перечисленным выше умениям в виде блока сформированы вопросы, по контурным, включенным в исследуемое умение навыкам, в количестве от 5 до 8. Выраженность умений и навыков оценивается по балльной системе. Оценивает каждое предлагаемое умение взрослый, выставя оценки «0», «1» или «2» в зависимости от сформированности навыка, где «0» – навык не сформирован (никогда не использовался); «1» – навык сформирован частично (применяет при определенных обстоятельствах (с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично – только с подсказкой); «2» – навык сформирован полностью (ребенок всегда использует данный навык независимо от ситуации).

По итогам оценки, выставленные баллы суммируются в рамках отдельных исследуемых блоков умений и формируются в общую сумму.

Также методика подразумевает, что по каждой коммуникативной области и отдельному коммуникативному навыку взрослый может оставить свои комментарии, замечания относительно того, как он проявляется в повседневной жизни ребенка. Это даст дополнительную диагностическую информацию и поможет лучше понять особенности развития и проявления коммуникативных навыков ребенка.

В рамках данной методики вслед за автором условно можно разделить все перечисленные коммуникативные навыки на три уровня сложности: низкий, средний, высокий.

При низком уровне присутствует умение выражать просьбы или требования, отказ, согласие, реагировать на свое имя, отвечать на приветствия и простые вопросы, привлекать внимание окружающих людей, адекватно выражать собственные эмоции (с помощью мимики и жестов).

Средний уровень – ребенок может называть различные предметы, знакомых людей (по имени), персонажей; может описывать действия и

местонахождение предметов; определить принадлежность собственных вещей; отвечать и задавать простые вопросы: «Что?», «Кто?», «Что делает?», «Где?»; адекватно выражать собственные эмоции.

При высоком уровне присутствует: способность описывать свойства предмета, прошедшие и будущие события, умение задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»); умения рассказать о личных чувствах и эмоциях; навыки социального поведения; диалоговые навыки [60].

Таким образом, данная методика позволяет собрать все необходимые сведения о развитии коммуникативных навыков младшего школьника с РАС среди близких взрослых (родителей, родственников, педагогов), которые находятся в постоянном взаимодействии с ребенком и знакомы с большинством его проявлений и особенностей коммуникативного поведения в различных социальных ситуациях. Можем сделать вывод, что сведения, полученные по данной методике, могут иметь достаточно высокий уровень достоверности и информативности (за счет возможности комментирования проявления у ребенка отдельных навыков и умений).

При оценке коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы успешно может применяться комплекс методик, рекомендуемых Л.Р. Мунировой. Автор считает, что коммуникативные умения – это «сложные и осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [38, с. 21].

Л.Р. Мунирова предложила свою классификацию коммуникативных умений, в которой выделяет три основных группы:

- 1) группа информационно-коммуникативных умений;
- 2) группа регуляционно-коммуникативных умений;
- 3) группа аффективно-коммуникативных умений [38]. В основе данной классификации лежат представленные Б.Ф. Ломовым функции общения. Для каждой выделенной группы коммуникативных умений автор предлагает использовать определенную методику диагностики.

Группа информационно-коммуникативных умений, по мнению Л.Р. Мунировой, включает в свое содержание: способность формировать коммуникативный контакт (приветствовать, просить и др.); способность ориентироваться в ситуациях общения и в партнерах, (начинать, поддерживать и вовремя завершать беседу, соблюдать правилам культуры межличностного общения); способность соответственно ситуации объединять соединять и использовать в совокупности средства вербального и невербального общения (пользоваться вежливыми словами, мимикой и т.п.).

Для диагностики данной группы коммуникативных умений Л.Р. Мунирова предлагает использовать методику Г.А. Цукерман «Узор под диктовку». В рамках данной методики исследуется планирующая и регулирующая функция речи, а также уровень умения ребенка выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия и способность транслировать их партнеру. Задача экспериментатор осуществлять наблюдение за ходом деятельности и анализировать его. Диагностика производится в парах. Детей, усаживают за стол, который перегорожен ширмой, исключающей визуальный контакт. Одному ребенку выдается карточка с образцом узора, который требуется воспроизвести. Второму ребенку выдается набор фишек: три белых и три цветных одинаковые по размеру фишки квадратной формы. Второму ребенку необходимо сложить узор из эти фишек, такой же как в данном образце, ориентируясь на указания первого ребенка, который этот узор видит. Второй ребенок в ходе работы может задать вопросы, выясняя непонятные ему моменты. После выполнения задания дети меняются ролями, и уже узор выдается второму ребенку, а складывает его – первый. Эксперименту предшествует подготовительный этап, в ходе которого детей знакомят с «тренировочным материалом» и они могут попробовать выкладывать узоры, наблюдая образец.

В ходе данной методики оценки подлежат показатели: продуктивность совместной деятельности (определяется по степени похожести выложенного узора и образца); способность формировать высказывания понятные партнёру,

учитывающие, с учетом его осведомленности (насколько точно, полно осуществлено взаимодействие по воспроизведению требуемого узора, насколько последовательно происходит эта работа); умение формулировать вопросы, ориентированные на получение требуемой информации от партнера; способы взаимного контроля при выполнении заданной деятельности и способы взаимопомощи; эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

После проведения испытания, результаты анализируются и определяется уровень выполнения задания, который является фактически является показателем уровнем развития информационно-коммуникативных умений, то есть умения получать информацию для выполнения своих задач посредством взаимодействия с другими людьми. Так, низкий уровень развития данной группы коммуникативных умений усматривается, когда ребенок не составил узор, либо он не соответствует образцы; указания, которыми испытуемые обменивались в процессе коммуникации, не содержали необходимых ориентиров, были неясно сформулированы; вопросы задавались не по существу. Средний уровень развития информационно-коммуникативных умений характеризуется по факту частичным сходством узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы, задаваемые участниками друг другу и получаемые ответы, позволили получить недостающую информацию; имеется частичное взаимопонимание. Высокий уровень развития информационно-коммуникативных умений предполагает соответствие узоров образцам; наличие взаимопонимания, которое явилось результатом активного диалога, обмен необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательность при выполнении инструкций и следовании правилам.

Группа регуляционно-коммуникативных умений включает в свое содержание, по мнению Л.Р. Мунировой, умения управлять своими

действиями, своим мнением, соотносить их с потребностями партнеров по общению (самоконтроль, взаимный контроль, осуществлять совместные операции, действия, задания в нужной логической последовательности); умения оказывать помощь и доверие собеседнику (идти на уступки, прислушиваться к советам, самому предлагать варианты решения и необходимую помощь, способность быть честным и прямым в своих намерениях, действиях, оказывать доверие своему партнеру по общению, сверстникам и взрослым); умения применять собственные навыки при решении общих задач; умения привлекать новых партнеров в общение [38, с. 102].

Для диагностики данной группы умений у младших школьников целесообразно использовать методику «Рукавички» Г.А. Цукерман, которая ориентирована на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. Испытуемые выполняют работу в паре, а экспериментатор осуществляет наблюдение за их деятельностью. Детям одновременно выдаются шаблоны в виде рукавицы (обозначен контур предмета) и идентичный набор карандашей. Детям необходимо договориться между собой о виде узора, цветовых решениях с целью одинакового оформления выданных им шаблонов. В этом состоит суть задания.

По результатам выполнения данного задания определяется уровень регуляционно-коммуникативных умений младших школьников. Низкий уровень признается в случаях наличия явных или полном различии в узорах, отсутствие в процессе работы даже попыток детей договориться. Средний уровень развития регуляционно-коммуникативных умений младших школьников в паре характеризуется некоторой степени способности учащихся договариваться, а чем свидетельствует частичным сходством узоров на рукавичках: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но вместе с тем имеются и видимые отличия. Высокий уровень предполагает, что шаблоны рукавичек украшены идентичным или достаточно

схожим узором, что свидетельствует об обсуждении его детьми, наличии у них умений согласовывать свои действия, координировать их, сравнивать способы действия, следят за реализацией совместно разработанного замысла [63].

К группе аффективно-коммуникативных умений Л.Р. Мунирова относит способность к сопереживанию, к передачи своих ощущений, настроений и чувств своему оппоненту по общению; умение демонстрировать заботу о других людях, проявлять такт, отзывчивость, воспринимать эмоциональное состояние окружающих точно и вовремя [38, с. 107].

В целях диагностики данной группы коммуникативных умений, возможно, использовать методику «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), которая позволяет оценить действия, направленные на учет позиции партнера. Данная методика проводится индивидуально и ребенку предлагается прочитать по очереди текст трех маленьких рассказов и ответить на поставленные вопросы. Текст отражает различные ситуации, по каждой из которых ребенку необходимо ответить на вопросы, которые отражают его степень понимания текста и позиций персонажей ситуации. Для оценки используются следующие показатели критериев: осознание возможного наличия разных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной; учет разных мнений и умение обосновать собственное, учет разных потребностей и интересов. Исходя из данных критериев оценивания определяются низкий, средний и высокий уровни выполнения задания, которые соответствуют уровням развития аффективно-коммуникативных умений. При низком уровне ребенок не способен прорабатывать возможность разных оснований для оценки одного и того же объекта или направления; возможность наличия разных точек зрения исключается: занимается позиция одного из персонажей, любая другая позиция трактуется ребенком как неправильная. При среднем уровне ребенок при выполнении заданий дает частично правильные ответы, понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает что разные мнения по-своему справедливы, однако возникают сложности с

обоснование выдвинутых тезисов. Высокий уровень аффективно-коммуникативных умений предполагает, что ребенка понимать относительность оценок и подходов к выбору, учитывать различие позиций персонажей и возможность обосновать свое собственное мнение [63].

Использование представленных методик является возможным в рамках обследования детей с аутизмом 2 и 3 группы, поскольку такие дети полноценно способны понимать задание. Одновременно с этим, при проведении диагностических мероприятий, необходимо придерживаться основных принципов психодиагностики и работы с данной категорией детей:

1) принцип целесообразности проведения методики в конкретном случае;

2) принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;

3) принцип компетентности (психодиагностическое обследование должен проводить компетентный специалист с достаточным практическим опытом в данной области);

4) принцип практической пользы (использование полученных результатов для разработки дальнейшей стратегии коррекционной работы) [44].

Обзор и анализ имеющихся в настоящее время средств и методов формирования коммуникативных умений у детей с РАС, позволил выделить три, наиболее эффективных, на наш взгляд, подхода и метода работы в данном направлении: прикладной поведенческий анализ (АВА), методика лечения и обучения детей с аутизмом и связанными с ним нарушениями общения (ТЕАССН); уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений, разработанный В.В. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлингом [41].

Методика прикладного поведенческого анализа (Applied behavior analysis, АВА) на сегодняшний день особо широко применяется в

коррекционной работе с детьми с РАС, ее основателем является И. Ловаас (1963) [73].

Основная идея работы в рамках данной методики заключается в создании для ребенка условий, для проявления требуемого поведения, порождающего в итоге те последствия, которые ребенку нравятся (использование системы поощрений). В рамках данной методики ребенок поставлен в условия, когда он вынужден подстраиваться под среду, в результате чего он в итоге получает средства для освоения окружающего мира и коммуникации с другими людьми. Согласно принципам АВА-терапии, для обучения любому сложному навыку (например, полноценный коммуникативный контакт) необходимо разложить его на некое количество простых и понятных действий (например, речь, установление визуального контакта, вступление в диалог и пр.) и обучить ребенка каждому навыку в отдельности. Уже освоенные простые навыки нужно объединить в единое целое и обучать уже совокупному сложному действию. Алгоритм коррекционной работы предполагает выдачу ребенку заданий, в случае его невозможности справиться с ним — предоставление подсказки, и в дальнейшем, поощрения. После нескольких подобных попыток (задние — подсказка — вознаграждение) ребенку предоставляется возможность выполнить задание без подсказки [65]. АВА-терапия применяется как в качестве групповой, так и в качестве индивидуальной терапии и является методикой интенсивной работы, предполагающей от 30 до 40 часов занятий в неделю с разными специалистами. Кроме этого, методика *АВА* может сочетаться с традиционными методами и методиками работы с детьми с РАС. Данной методикой предполагается системность проведения занятий, их непрерывность и регулярность.

Методика лечения и обучения детей с аутистическими и другими нарушениями общения (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, далее — ТЕАССН) — активно используется в процессе работы по формированию коммуникативных навыков

у детей с РАС. Методика разработана Э. Хойслер вместе с соавторами, и является индивидуальной программой, ориентированной на детей с нарушениями [74]. Эти программы ориентированы на проработку умений и навыков конкретного ребенка, на развитие его способностей и компенсацию имеющихся дефицитов развития, а также на достижение краткосрочных и долгосрочных целей в воспитании и лечении детей; использование тренировочных заданий, приспособленных к определенному ребенку.

Индивидуальная программа структурно включает в себя: 1) понимание эмоций и их причин, 2) понимание механизмов получения информации, 3) игра.

Каждая из частей индивидуально программы реализуется поэтапно, с помощью стимульного материала и посредством реализации целого комплекса упражнений, ориентированных не только на проработку формирование конкретного навыка, но и на развитие иных способностей. Развитие ребенка, в соответствии с поставленной целью программы, осуществляется по нескольким сферам: имитация, восприятие, крупная моторика, тонкая моторика, координация глаз и рук, элементарная познавательная деятельность, речь, самообслуживание, социальные отношения.

Среди особенностей программы ТЕАССН можно отметить следующие: наличие своей диагностики (PEP – Psychoeducational Pro file-Revised – Shopler, Reicher, Lansin and Marcus, 1990); реализация с учетом достаточно строгой упорядоченности действий и среды (комфортная среда, строгий распорядок дня, все вещи располагаются на определенных местах); обеспечение возможности манипулировать окружающими предметами; подбор разного стимульного материала [74].

С целью усвоения и развития различных коммуникативных навыков в рамках программы используются «карточки-подсказки»; возможность манипулировать окружающими предметами (т.е. вовремя их убрать, переместить). Перед началом работы в рамках данной методики необходимо

пройти достаточно длительный период адаптации, в ходе которого специалист входит в контакт с ребенком, включаясь в его деятельность (стереотипии) ребенка, постепенно устанавливая систему взаимодействия и коммуникации. Данная методика не допускает какое-либо давление на ребенка или побуждение к деятельности.

Отечественные исследователи О.С. Никольская и соавторы исследования подходят к вопросу о коррекционной работе с детьми, имеющим аутизм, исходя из того, что нарушения в эмоциональной сфере у таких детей являются наиболее существенными, и негативно отражаются нарушают на других сферах (речевой, коммуникативной, когнитивной и т.д.). Уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений, разработанный О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг основывается на представлениях об уровнях эмоциональной регуляции организма (уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии, уровень эмоционального контроля) [41]. Основными этапами коррекции в рамках уровневого подхода являются следующие:

1. Установление эмоционального контакта с ребенком (подключение к стереотипному аутостимуляционному поведению ребенка с РАС, установление контакта и формирование связи);
2. Снижение у ребенка агрессии, негативизма, страхов, патологических пристрастий и влечений (взрослый включается в стереотипную деятельность ребенка и постепенно вводит новые действия, обстоятельства, что позволяет обучать ребенка прислушиваться к партнеру и подстраиваться под правила);
3. Формирование социальных форм взаимодействия и коммуникации (ритмическая организация эмоциональных контактов и введение в них активной и разнообразной сенсорной стимуляции);
4. Повышение осмысленности действий и произвольной активности ребенка (организация поведения ребенка и эмоционально-смысловой комментарий) [41].

Основными средствами коррекции в рамках уровневого подхода являются игры (в т. ч. сенсорные), музыкальная и изотерапия, психодрама. Все реализуемые коррекционные средства должны базироваться на наиболее сохранных способностях и возможностях ребенка. При реализации уровневого подхода взрослый должен обеспечить мотивационную включенность ребенка, ориентироваться на его интересы, на его предпочтения в реализации тех или иных видов деятельности. Именно обеспечение мотивационной включенности является основой развития других сфер психики ребенка с РАС.

Исследователи охарактеризовали специфику построения работы по развитию и формированию коммуникативных навыков детей с РАС по данной методике в соответствии с тем, к какой группе по классификации О.С. Никольской они относятся. Так, организация работы с детьми второй группы направлена на активное расширение имеющегося небольшого словарного запаса, фраз, эхоталий. При этом эхоталии авторы рекомендуют вводить в соответствующие им ситуации. Помимо этого, с детьми второй группы аутизма рекомендуется обучать чтению и письму до появления активных форм речевой деятельности. Фактически инициировать становление устной речи через письменную.

Развитие речи и коммуникативных навыков у детей третьей группы, рекомендуется выводить ребенка из его монолога в диалог. Делать это нужно постепенно. Сначала вслушиваясь в монологичные высказывания ребенка, затем постепенно начинать задавать вопросы, вовлекая ребенка в диалог. Вопросы должны быть простыми, односложными. Важно при этом избегать моментов, когда у ребенка возникает раздражение, когда его монолог перебивают, хотя в первое время такие факты будут иметь место. Когда они сойдут на нет, а ребенок будет стремиться дать ответ на заданный вопрос, говорить о формировании элементарных диалоговых форм. Уже после этого у взрослого появится возможность оказывать активное влияние на ход рассуждений ребенка, не опасаясь встретить протест. Только после этого обучающий приступает к выстраиванию с ребенком произвольного диалога,

основанного на ценностных интересах ребенка. В результате этого процесса ребенок, например, получает навык в ходе диалога развивать сюжет, предложенный взрослым [41].

Таким образом, проведенный анализ и обзор диагностических и коррекционных методик по формированию коммуникативных умений у обучающихся с аутизмом 2 и 3 группы показал, что все представленные методики могут быть адаптированы и использованы в логопедической работе с обучающимися младшего школьного возраста с аутизмом и обладают возможностью вариативной работы с данной группой младших школьников.

Выводы по главе I

Анализ научной литературы показал, что коммуникативные умения—это способности вступать в диалогическое взаимодействие с окружающими, посредством различных средств коммуникации (вербальные и невербальные), умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, ответить на вопрос собеседника, умение обратиться к взрослому с просьбой.

Формирование большинства видов коммуникативных умений начинаются с периода младенчества, что позволяет определить и совершенствовать формы общения и коммуникации ребёнка со взрослыми, следовательно развитие коммуникативных умений осуществляется посредством общения ребёнка с окружающими его людьми, где ведущее значение приобретает общение со значимыми для ребенка взрослыми и позволяет на дальнейших этапах индивидуального речевого развития совершенствовать и развивать коммуникативные умения ребенка.

В основе коммуникативных нарушений детей 2 и 3 группы с РАС лежат ведущие патопсихологические синдромы. Так, для 2 группы таким синдромом является отвержение окружающей реальности. Для 3 группы патопсихологическим синдромом выступает синдром замещения с целью противостояния аффективной патологии.

Анализ, обзор диагностических и коррекционных методик по формированию коммуникативных умений у обучающихся с аутизмом 2 и 3 группы показал, что все представленные методики могут быть адаптированы и использованы в логопедической работе с обучающимися младшего школьного возраста с аутизмом и обладают возможностью вариативной работы с данной группой младших школьников.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ 2 И 3 ГРУППЫ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Экспериментальное исследование особенностей коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы проводилось на базе образовательных учреждений города Красноярск Советского и Центрального районов в период 2021-2022 учебного года.

Цель экспериментального исследования: изучение общих и специфических особенностей сформированности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы и разработка на их основе дифференцированного методического комплекса упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников данной категории.

Эксперимент проводился в период с 2021 по 2022 года. Первый этап проходил в мае 2021 году, второй этап проходил в декабре 2022 года.

Экспериментальное исследование включало в свое содержание несколько этапов:

– подготовительный (на данном этапе проводилась конкретизация основной гипотезы в рабочих гипотезах, подбор методов и методик исследования, проектирование эксперимента);

– организационный (на данном этапе проводилось определение экспериментальной базы, планирование сроков эксперимента, планирование процедуры проведения эксперимента, организация выборки испытуемых);

– диагностический (на данном этапе проводился психодиагностический эксперимент: сбор и систематизация данных об изучаемом феномене с помощью процедуры экспериментального обследования; изучение анамнеза испытуемых);

– аналитический (на данном этапе проводился количественный анализ данных: описательная статистика; качественный анализ: содержательное

описание и интерпретация выявленных фактов; систематизация и обобщение полученных данных).

Задачи экспериментального исследования:

1. Составить диагностический комплекс и выявить особенности сформированности коммуникативных умений у обучающихся младших классов с аутизмом 2 и 3 группы.

2. На основе выявленных сравнительных особенностей разработать содержание дифференцированных методических рекомендаций для обучающихся младших классов с аутизмом 2 и 3 группы.

Описание выборки исследования: Общая выборка исследования составила 20 испытуемых, где 10 испытуемых, имеющих аутизм 2 группы и 10 испытуемых с аутизмом 3 группы.

При формировании выборки нами были изучены индивидуальные психологические карты обучающихся, определены особенности развития детей, социальной ситуации развития, особенности семейного воспитания.

Основные психолого-педагогические и медицинские характеристики выборки испытуемых: в первой группе младшие школьники с аутизмом 2 группы в нее вошли: 10 обучающихся 6 мальчиков, 4 девочки. Шесть детей восьмилетнего возраста, 4 ребенка девятилетнего возраста. Показатели "Медицинские факторы риска": «часто болеющий» 3 ребенка, «предрасположенность к хроническим заболеваниям» у 1 ребенка; «аутизм в наследственности» у 3 детей. В показателях «Состав семьи»: полная 5 детей; неполная 5 детей. Показатели «Благополучная обстановка»: «благоприятная» у 7 детей, «нейтральная» у 3 детей, «неблагополучная» не заявлена. Показатели «Проявление аутизма»: «словарная стереотипия» у 7 детей; «страх изменений и неготовность к переменам в обычной жизни» у 6 детей; «патологическая привязанность» у 1 ребенка; «Монотонность речи»: у 5 детей; «сниженный уровень речевой развития» у 5 детей; «эхолалии» у 4 детей; «персеверации, реверберации и ритуалы»: у 4 детей; «снижение уровня обучаемости при

относительной сохранности интеллектуальной недостаточности» у 6 детей; «сужение круга интересов» у 5 детей.

Во второй группе обучающихся младших школьников с аутизмом 3 группы были следующие показатели: 7 мальчиков и 3 девочек; 5 детей восьми лет и 5 детей 5 девяти лет. Показатели «Медицинские факторы риска»: «часто болеющий» у 2 детей, «предрасположенность к хроническим заболеваниям» не заявлена, «аутизм в наследственности» у 2 детей. Показатели Состав семьи: «полная» у 6 детей и «неполная» у 4 детей. Показатель «Обстановка в семье»: «Благоприятная» у 6 детей; «нейтральная» у 4 школьников; Показатели «Характерные симптомы проявления аутизма»: «словарная стереотипия» у 3 детей; «страх изменений и неготовность к переменам в обычной жизни» у 6 детей; «патологическая привязанность» не заявлена, «монотонность речи» у 2 обучающихся; «сниженный уровень речевого развития» у 3 детей; «эхолалии» у 2 детей; «персеверации, реверберации и ритуалы» у 3 обучающихся, «снижение уровня обучаемости при относительно сохранной интеллектуальной деятельности» у 4 детей.

Представленные данные позволяют установить, что возрастные, социальные, психолого-педагогические и медицинские характеристики испытуемых экспериментальной выборки имеют определенную однородность.

Характеристика методов экспериментального исследования.

Схема диагностического аппарата представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Схема диагностического аппарата

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ 2 И 3 ГРУППЫ

ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

ЗАДАНИЕ: оценить степень проявления умений и навыков в поведении ребенка, проявляющиеся в различной повседневной деятельности.

КРИТЕРИИ:
- ребенок никогда не использует данный коммуникативный навык.
- ребенок иногда использует данный коммуникативный навык.
- ребенок всегда использует данный навык.

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

ЗАДАНИЕ: работа в парах. Расположение за столом друг напротив друга. Один имеет рисунок узора и диктует другому, как выложить его из фишек. Второй выкладывает узор из фишек под диктовку.

КРИТЕРИИ:
- сходство выложенных узоров с образцами (продуктивность совместной деятельности);
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет;
- умение задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения от партнера по деятельности;

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

КРИТЕРИИ:
- схожесть узора;
- стремление обсуждать возможный вариант узора;
- способность приходить к общему мнению;
- умение сравнивать способы действия и координировать совместное действие.

По данным обследования: младшие школьники с аутизмом 3 группы способны более продуктивно работать в паре и регулировать свою деятельность и деятельность партнера в процессе работы

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ АФФЕКТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

ЗАДАНИЕ: чтение рассказов и ответы по прочитанному.

КРИТЕРИИ:
- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма);
- ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;
- понимание относительности оценок или подходов к выбору.

Подобранные методы и методики соответствуют цели, задачам и гипотезе исследования. Методы и методики соответствуют возрасту, индивидуальным и психофизиологическим возможностям испытуемых.

Краткая характеристика и предназначение методик исследования:

1. Методика «Оценка коммуникативных навыков» (А.В. Хаустов)

Цель: диагностика коммуникативных навыков и умений у детей с расстройствами аутистического спектра.

Стимульный материал: бланк наблюдения, состоящий из блоков коммуникативных навыков, каждый из которых включает свои проявления и умения в поведении ребенка:

Таблица 3 – Бланк наблюдения коммуникативных навыков детей с РАС

Блок коммуникативных навыков	Проявления и умения в поведении ребенка	Оценка в баллах	Комментарии
Умения выразить просьбы/требования	Просит повторить понравившееся действие		
	Просит один из предметов в ситуации выбора		
	Просит поесть/попить		
	Требует предметы/игрушки		
	Требует выполнения любимой деятельности		
	Просит о помощи		
Навыки социальной ответной реакции	Откликается на свое имя		
	Выражает отказ от предложенного предмета/ Деятельности		
	Отвечает на приветствия других людей		
	Выражает согласие		
	Отвечает на личные вопросы		
Умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события	Дает комментарии в ответ на неожиданное событие		
	Умеет называть различные предметы		
	Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов		
	Определяет принадлежность собственных вещей (мой)		
	Умеет называть знакомых людей по имени		
	Комментирует действия, сообщение информацию о действиях		
	Описывает местонахождение предметов, людей		
	Описывает свойства предметов		
	Описывает прошедшие события Описывает будущие		

Окончание таблицы 3

Умения привлекать внимание и задавать вопросы	Умеет привлекать внимание другого человека		
	Задаёт вопросы о предмете («Что?»)		
	Задаёт вопросы о другом человеке («Кто?»)		
	Задаёт вопросы о действиях («Что делает?»)		
	Задаёт общие вопросы, требующие ответа да/нет		
	Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где?»)		
	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»)		
Умения выражать эмоции, чувства; сообщать о них	Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)		
	Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)		
	Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)		
	Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)		
	Сообщает о боли («Больно», «болит»)		
	Сообщает об усталости («Устал»)		
	Выражает удовольствие/неудовольство («нравится/не нравится»)		
Навыки социального поведения	Просит повторить социальную игру		
	Просит поиграть вместе		
	Выражает вежливость		
	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком		
	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)		
	Оказывает помощь, когда попросят		
	Умеет утешить другого человека		
Диалоговые навыки	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени		
	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы		
	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы		
	Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником		
	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником		
	Умеет поддержать диалог на определенную тему		
	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях		
	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)		

Ход исследования: бланк заполняется экспериментатором на основе наблюдений за ребенком и беседы со взрослым из непосредственного окружения ребенка (с родителем, с педагогом). В бланке оценка проставляется с учетом оценки проявления и поведения ребенка в целом, в ходе его участия в различных повседневных занятиях (бытовая деятельность, игровая деятельность, досуговая деятельность, учебная деятельность и пр.)

Инструкция: «Оцените, пожалуйста, степень проявления представленных в бланке умений и навыков в поведении ребенка, проявляющиеся в различной повседневной деятельности, поставив в графе «Оценка в баллах» напротив каждого пункта «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка. В столбце «комментарии», вы можете отметить особенности навыка: например, ребенок использует навык только при взаимодействии с мамой, или только с подсказкой, или только используя жесты и т.д.».

Критерии оценки:

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

«1» - навык *сформирован частично*. Ребенок *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. Ребенок всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях - в разных местах, с разными людьми.

Обработка и интерпретация результатов: необходимо посчитать сумму по каждой области (блоку навыков) и общую сумму баллов.

Все перечисленные коммуникативные навыки делятся на три группы в зависимости от уровня сложности: низкий, средний, высокий.

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

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

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

2. Методика «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман).

Цель: изучение сформированности информационно-коммуникативных умений младших школьников (выявление умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия; передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи).

Стимульный материал: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров, экран (ширма).

Ход исследования: диагностика осуществляется в парах. Двоих испытуемых располагают друг напротив друга за столом, который перегорожен экраном (ширмой). Одному испытуемому выдается образец узора на карточке, второму — фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует второму, как выкладывать узор, второй — действует по его инструкции. Второму ребенку разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для понимания сути

задания и первоначальной отработки навыка перед диагностикой испытуемым разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Инструкция: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу, но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для этого один из вас получит карточку с образцом узора, а другой — фишки (квадраты), из которых этот узор надо выложить. Один будет диктовать, как выкладывать узор, второй — выполнять его инструкции. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на узор нельзя. Сначала диктует один, потом другой – вы меняетесь ролями. Для начала давайте потренируемся, как надо складывать узор».

Критерии оценки:

- сходство выложенных узоров с образцами (продуктивность совместной деятельности);
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет;
- умение задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Оценка каждого показателя осуществлялась следующим образом:

высокий уровень – умение или признак проявляется в полной мере;

средний уровень – умение или признак проявляются частично, фрагментарно;

низкий уровень – умение или признак проявлен слабо или не проявляется вовсе.

Обработка и интерпретация результатов: на основе анализа перечисленных качественных характеристик делается вывод об общем уровне сформированности информационно-коммуникативных умений младших школьников.

Низкий уровень: в процессе выкладывания узора под диктовку ребенок не смог построить узор или построенный узор не похож на образец; вопросы задавались не по существу или формулировались непонятно для партнера; во время диктовки партнеру по выкладыванию узора указания не содержали необходимых ориентиров или формулировались непонятно для партнера.

Средний уровень: по результатам выкладывания узора имеется хотя бы частичное сходство полученного узора с образцом; задаваемые уточняющие вопросы позволяли получить недостающую информацию; в рамках диктовки узора указания отражали часть необходимых ориентиров; ответы помогали установить частичное взаимопонимание.

Высокий уровень: выложенный в результате работы узор соответствует образцу; в процессе работы ребенок вступал в активный диалог, задавал правильные вопросы, а также в процессе диктовки узора формулировал понятные ответы, что позволяло достигать взаимопонимания и обмениваться необходимой и достаточной информацией для построения узоров; в ходе работы ребенок доброжелательно следит за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

3. Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Цель: диагностика развития регуляционно-коммуникативных умений (действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества).

Стимульный материал: изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку), 2 одинаковых набора цветных карандашей.

Ход исследования: Обучающиеся работают в парах. Каждому испытуемому предлагается по одному изображению рукавички и дается задание украсить вместе с партнером их одинаково, чтобы они составили пару.

Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать.

Инструкция: «Перед вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Каждую рукавичку надо украсить так, чтобы они составили пару – для этого вам нужно постараться сделать, чтобы они получились одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

Критерии оценки:

- схожесть узора;
- стремление обсуждать возможный вариант узора;
- способность приходить к общему мнению;
- умение сравнивать способы действия и координировать совместное действие;
- способность следить за реализацией принятого замысла.

Оценка каждого показателя осуществлялось следующим образом:

высокий уровень – умение или признак проявляется в полной мере;

средний уровень – умение или признак проявляются частично, фрагментарно;

низкий уровень – умение или признак проявлен слабо или не проявляется вовсе.

Обработка и интерпретация результатов: на основе анализа перечисленных качественных характеристик делается вывод об общем уровне сформированности регуляционно-коммуникативных умений младших школьников.

Низкий уровень: в узорах преобладают явные различия или совсем нет сходства. В процессе взаимодействия отсутствует стремление обсуждать возможный вариант узора и обсуждать варианты его реализации; в процессе работы не происходит сравнение и координирование совместного действия;

не отмечается попыток договориться, каждый в паре старается настаивать на своем и работает преимущественно обособленно.

Средний уровень: сходство созданных узоров частичное, отмечается совпадение отдельных признаков (цвет или форма некоторых деталей), но имеются и заметные различия. В процессе работы осуществлялись некоторые попытки обсуждать варианты узора, договариваться, однако умение сравнивать способы действия и координировать совместное действие, а также способность следить за реализацией принятого замысла развиты недостаточно.

Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором; в процессе работы, учащиеся активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

4.Методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман).

Цель: изучение развития аффективно-коммуникативных умений младших школьников (сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника).

Стимульный материал: три карточки с текстом заданий, которые зачитывает для детей педагог.

Задание 1. «Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!». А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что Петя ответит каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?»

Задание 2. «После школы три подруги решили делать уроки вместе. «Сначала, решим задачи по математике», - сказала Наташа. «Нет, начать надо с упражнения по русскому языку», - предложила Катя. «А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение», - возразила Ира. Как ты думаешь, кто из них

прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?»

Задание 3. «Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения. «Давай купим ему это лото», - предложила Лена. «Нет, лучше подарить самокат», - возразила Аня. Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? А что бы предложил подарить ты? Почему?»

Ход исследования: экспериментатор читает по очереди ребенку текст трех заданий и задает вопросы

Инструкция: «Сейчас я прочитаю текст трех маленьких рассказов и тебе нужно будет ответить на поставленные вопросы».

Критерии оценки:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма);
- ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;
- понимание относительности оценок или подходов к выбору;
- учет разных мнений и умение обосновать собственное;
- учет разных потребностей и интересов.

Оценка каждого показателя осуществлялось следующим образом:

высокий уровень – умение или признак проявляется в полной мере;

средний уровень – умение или признак проявляются частично, фрагментарно;

низкий уровень – умение или признак проявлен слабо или не проявляется вовсе.

Обработка и интерпретация результатов: на основе анализа перечисленных качественных характеристик делается вывод об общем уровне сформированности аффективно-коммуникативных умений младших школьников.

Низкий уровень: ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в 1-м задании) или выбора (2-е и 3-е задания); исключает возможность разных точек зрения, принимая сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

Средний уровень: ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

Высокий уровень: ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать, обосновать свое собственное мнение.

Таким образом, обследование испытуемых, проведенное при помощи предложенных, диагностических методик позволит изучить степень выраженности и сформированности проявлений определенных коммуникативных умений и навыков у изучаемых групп детей (посредством наблюдения), а также выделить качественные характеристики информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы в повседневной жизни.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В рамках проведения сравнительного изучения сформированности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы, было организовано экспериментальное исследование, в процессе которого изучался уровень сформированности коммуникативных умений и навыков детей с расстройствами аутистического спектра при помощи методики «Оценка коммуникативных навыков для детей с РАС» А.В. Хаустова. В рамках проведения данной методики использовался метод наблюдения за деятельностью и проявлениями детей в повседневной школьной жизни и

метод беседы (с родителями, с педагогом). Была изучена выраженность следующих коммуникативных умений и навыков: умения выразить просьбы/требования; социальная ответная реакция; умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события; умения привлекать внимание и задавать вопросы; умения выразить эмоции, чувства, сообщать о них; социальное поведение; диалоговые навыки. Индивидуальные результаты испытуемых по методике «Оценка коммуникативных навыков» А.В. Хаустова представлены в таблицах 4, 5 Приложения. На рисунке 1 представлены средние значения в каждой выборке испытуемых (младшие школьники с аутизмом 2 группы и младшие школьники с аутизмом 3 группы) по перечисленным параметрам.



Рисунок 1 – Средние значения по показателям методики «Оценка коммуникативных навыков» А.В. Хаустова в выборках младших школьников со 2 и 3 группой аутизма

Анализируя представленные данные, можем отметить, в первую очередь, что в изучаемых группах отмечаются заметные различия в средних значениях по общему уровню развития коммуникативных навыков (у детей с аутизмом 3 группы выше на 5 средних баллов, чем у детей с аутизмом 2 группы). Анализ индивидуальных данных испытуемых позволил отметить, что, исходя из максимально возможного общего количества баллов по методике, у испытуемых обеих групп отмечаются наличие среднего и низкого уровня развития коммуникативных навыков, однако в целом, индивидуальные показатели испытуемых с аутизмом 3 группы выше аналогичных у испытуемых с аутизмом 2 группы. Так, имеются заметные различия по отдельным показателям коммуникативных навыков. Такие различия мы можем видеть в отношении показателя «умения выражать эмоции, чувства, сообщать о них» (6,8 среди детей с аутизмом 3 группы и 4,3 у детей с аутизмом 2 группы). Такие различия объясняются спецификой, согласно которой дети с 3 группой аутизма могут формулировать свои намерения и впечатления, в то время как дети со 2 группой аутизма проявляют неприятие большей части любых контактов и включаются в коммуникацию лишь для выражения своих нужд.

В соответствии с этими же особенностями у изучаемых групп детей отмечаются различия в средних значениях по показателю «умения выражать просьбы/требования», которое в большей степени выражено у детей с аутизмом 3 группы (на 1,5 средних балла). Также можем отметить различия в средних значениях у изучаемых групп по показателю «умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события» (в выборке детей с 3 группой аутизма выше на 1,2 средних балла). По остальным изучаемым показателям не отмечается каких-либо выраженных отличий в исследуемых группах. Однако сравнивая с максимально возможным значением по каждому показателю, стоит отметить, что средние значения в большей степени приближены к низкому уровню выраженности, то есть

коммуникативные навыки и умения у младших школьников со 2 и 3 группой аутизма являются достаточно низкими.

Вместе с этим, по итогам проведенного исследования у обучающихся обеих групп отмечаются очень низкие показатели социальной ответной реакции, социального поведения, диалоговых навыков.

Далее в рамках экспериментального исследования проведено диагностическое обследование трех групп коммуникативных навыков, с помощью соответствующих диагностических инструментов (методика «Узор под диктовку», методика «Рукавички», методика «Кто прав?» под авторством Г.А. Цукерман). В процессе обследования при помощи данных методик оценивались качественные характеристики выполнения задания, анализ которых позволял сделать вывод об уровне развития изучаемой группы коммуникативных умений у испытуемых с аутизмом 2 и 3 группы.

В процессе обследования испытуемых при помощи методики «Узор под диктовку», изучающей в рамках нашего исследования информационно-коммуникативные умения испытуемых, делался акцент на изучении таких умения и навыки как умение выстраивать продуктивную совместную деятельность; способность строить высказывания, понятные для партнера, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; умение задавать вопросы, посредством которых будут получены необходимые сведения от партнера по деятельности; способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи; эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное. Индивидуальные данные испытуемых, полученные по итогам проведения методики «Узор под диктовку» представлены в таблицах 6, 7 Приложения. На рисунке 2 в процентном соотношении представлено количество испытуемых с аутизмом 2 и 3 группы, имеющих разные уровни выраженности по перечисленным коммуникативным умениям, а также по показателю общего уровня информационно-коммуникативных умений.

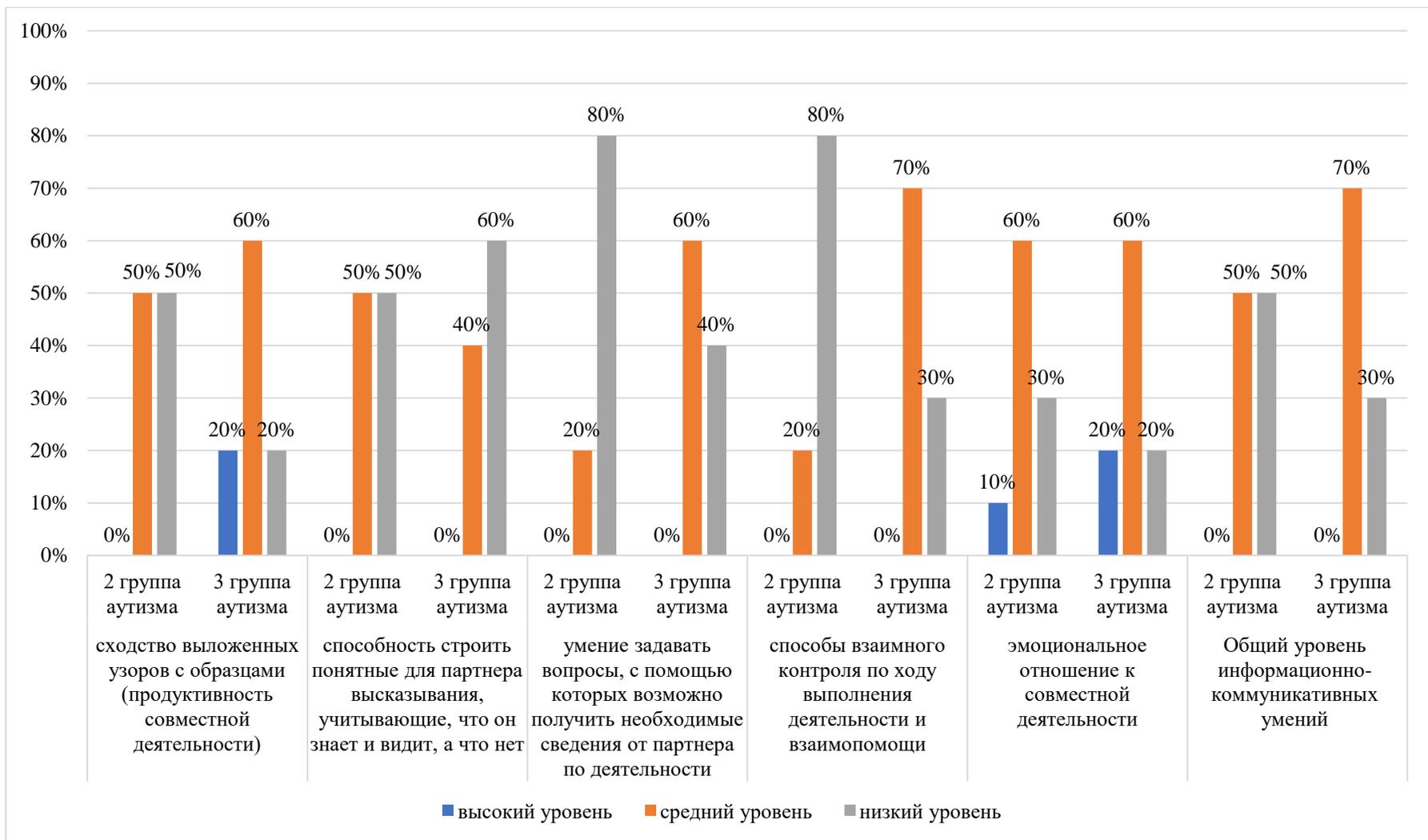


Рисунок 2 – Количество испытуемых изучаемых групп с разным уровнем развития информационно-коммуникативных умений (в %)

Анализируя представленные данные, можем увидеть, что относительно большинства представленных информационно-коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы отмечаются примерно одинаково невысокие результаты. Вместе с этим, заметную разницу в сравниваемых выборках можно отметить относительно умения задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения от партнера по деятельности: дети со 2 группой аутизма в 80% случаев отличаются низким уровнем развития данного умения, и лишь 20% обладают средним уровнем, в то же время в выборке детей с 3 группой аутизма отмечается лишь 40% детей с низким уровнем и 60% со средним уровнем развития данного умения. На основе таких данных можем сделать вывод о том, что младшие школьники с аутизмом 3 группы в большей степени способны формулировать правильно уточняющие вопросы для того, чтобы получить нужную информацию в достижении цели деятельности. Очень похожую ситуацию можем наблюдать относительно умения проявлять способы взаимного контроля и взаимопомощи по ходу выполнения деятельности: в выборке детей со 2 группой аутизма 80% отличаются низким уровнем по данному навыку и 20% средним уровнем, в то время как в выборке с 3 группой аутизма 70% испытуемых обладают средним уровнем по данному навыку и лишь 30% отличаются низким уровнем развития данного навыка. Это позволяет предположить, что младшие школьники с аутизмом 3 группы в большей степени способны давать обратную связь по ходу взаимодействия и оказывать помощь в ходе совместной деятельности, чем младшие школьники с аутизмом 2 группы. По остальным представленным информационно-коммуникативным навыкам в рассматриваемых выборках особых различий не обнаружено.

Рассмотрим результаты испытуемых, полученные при проведении методики «Рукавички» Г.А. Цукерман, направленной на изучение группы регуляционно-коммуникативных умений. В рамках данной методики изучались следующие показатели данной группы коммуникативных умений у

младших школьников рассматриваемых категорий: схожесть узора; стремление обсуждать возможный вариант узора; способность приходить к общему мнению; умение сравнивать способы действия и координировать совместное действие; способность следить за реализацией принятого замысла. Индивидуальные данные испытуемых, полученные по итогам проведения методики «Рукавички» представлены в таблицах 8, 9 Приложения. На рисунке 3 в процентном соотношении представлено количество испытуемых с аутизмом 2 и 3 группы, имеющих разные уровни выраженности по перечисленным коммуникативным умениям, а также по показателю общего уровня регуляционно-коммуникативных умений.

Согласно представленным на рисунке данным, по показателю схожести узора видим заметные различия в изучаемых группах: в выборке испытуемых с аутизмом 2 группы выявлено 80% с низким уровнем, и всего лишь 20% со средним уровнем; в то же время в выборке испытуемых с аутизмом 3 группы отмечается 70% испытуемых со средним уровнем схожести узора и лишь 30% с низким уровнем схожести полученных узоров. Это позволяет предположить, что младшие школьники с аутизмом 3 группы способны более продуктивно работать в паре и регулировать свою деятельность и деятельность партнера в процессе работы. Это положение также косвенно подтверждается наличием разницы выраженности в рассматриваемых группах стремления обсуждать возможный вариант узора (дети с аутизмом 2 группы – 90% с низким уровнем и 10% со средним; дети с аутизмом 3 группы – 50% с низким уровнем и 50% со средним). Иными словами, предположительно, дети с аутизмом 3 группы в большей степени способны проявлять стремление к обсуждению предстоящей совместной работы, чем дети с аутизмом 2 группы.

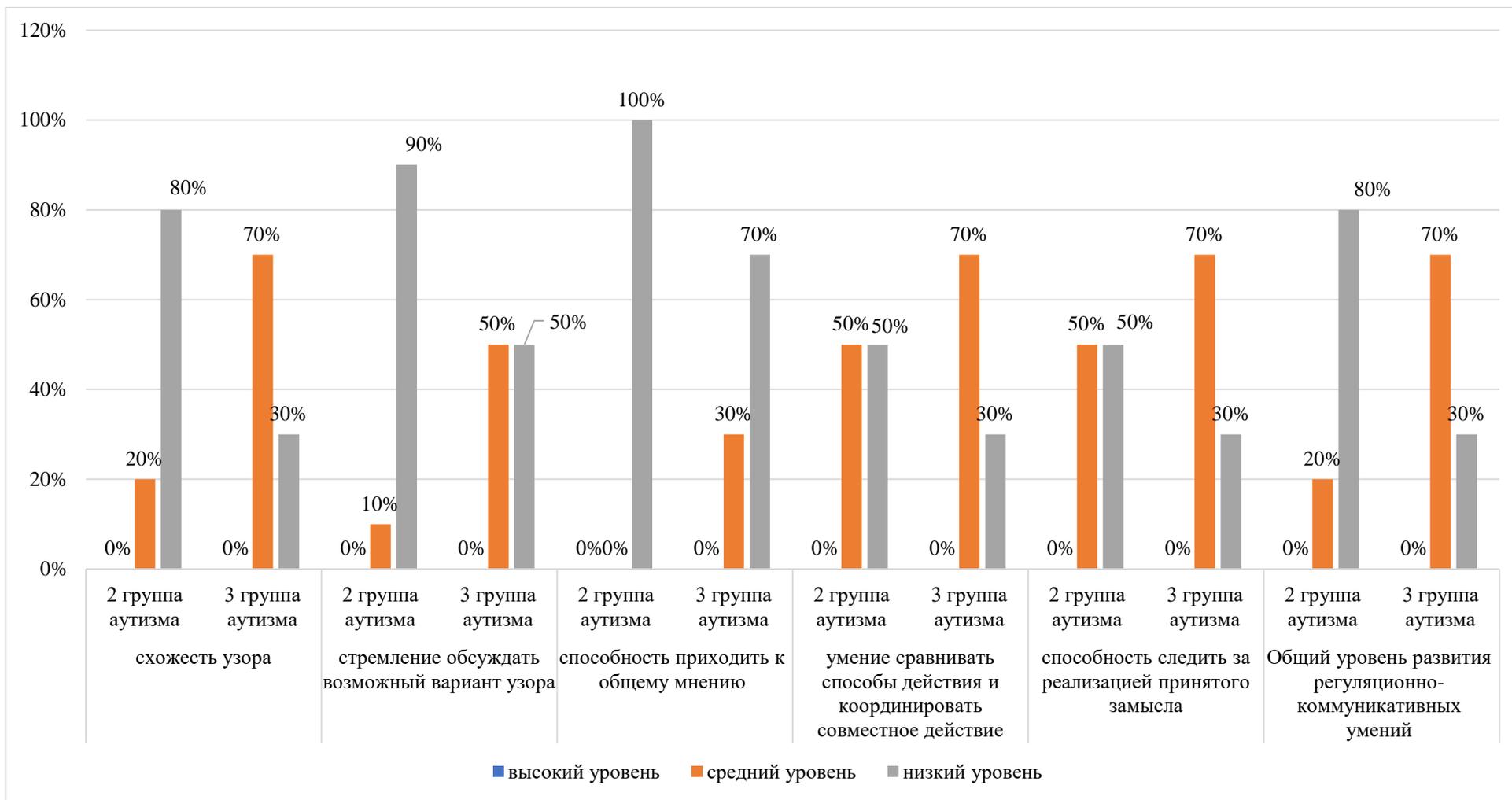


Рисунок 3 – Количество испытуемых изучаемых групп с разным уровнем развития регуляционно-коммуникативных умений (в %)

Кроме этого, можем отметить, что заметная разница отмечается по общему уровню развития регуляционно-коммуникативных умений: среди испытуемых 2 группы отмечается 80% с низким уровнем по данному показателю и лишь 20% со средним; среди испытуемых 3 группы отмечается 70% со средним уровнем и лишь 30% с низким уровнем по данному показателю. По остальным представленным показателям особо значимых различий в степени их выраженности в изучаемых группах не отмечено.

Рассмотрим результаты, полученные при проведении методики «Кто прав?» (изучение группы аффективно-коммуникативных умений). В ходе этой методики детям предлагалось прослушать короткий текст разных ситуаций и ответить на вопросы, относящиеся к тексту. В ходе методики изучались показатели: понимание возможности различных позиций и точек зрения; ориентация на позиции других людей, отличные от собственной; понимание относительности оценок или подходов к выбору; учет разных мнений и умение обосновать собственное; учет разных потребностей и интересов. Индивидуальные результаты испытуемых изучаемых групп представлены в таблицах 10, 11 Приложения. На рисунке 4 в процентном соотношении представлено количество детей 2 и 3 группы, имеющих разные уровни выраженности по перечисленным коммуникативным умениям, а также по показателю общего уровня аффективно-коммуникативных умений.

Анализируя данные, можем видеть, что значимых различий в уровне сформированности изучаемых аффективно-коммуникативных умений в выборках испытуемых с аутизмом 2 и 3 группы не наблюдается. Показатели аффективно-коммуникативных умений в выборках имеют одинаково низкий уровень, что вероятно связано с основной симптоматикой аутизма, связанной с нарушением развития аффективной сферы у детей: они испытывают трудности в ориентации на позиции других людей; в понимании относительности оценок и при учете разных потребностей и интересов. Младшим школьникам с аутизмом 2 и 3 группы довольно трудно понимать эмоциональный контекст позиций других людей.

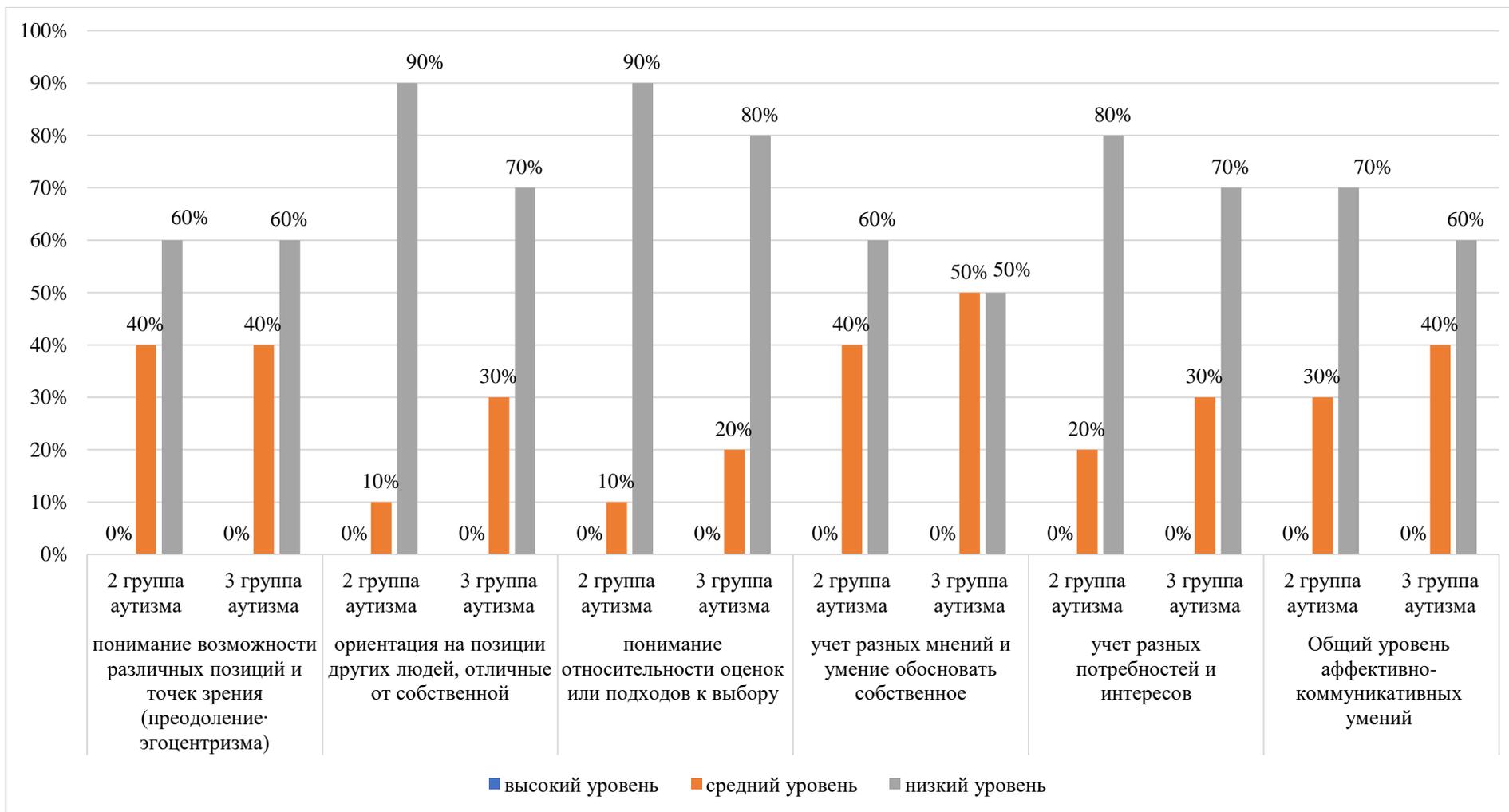


Рисунок 4 – Количество испытуемых изучаемых групп с разным уровнем развития аффективно-коммуникативных умений (в %)

По итогам анализа всех полученных результатов исследования, удалось сделать ряд обобщенных и обоснованных выводов о специфике сформированности коммуникативных умений младших школьников 2 и 3 группы аутизма. На основе полученных данных можем заключить, что коммуникативные умения обучающихся младшего школьного возраста с аутизмом 2 и 3 группы имеют следующие общие особенности развития:

- низкая социальная ответная реакция и недостаточно развитое социальное поведение;
- недостаточно развитые умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;
- низкий уровень развития умения привлекать внимание и задавать вопросы;
- неразвитые диалоговые навыки;
- низкий общий уровень информационно-коммуникативных умений;
- низкий общий уровень аффективно-коммуникативных умений.

Вместе с этим выявлены специфические особенности развития коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы.

Так, у младших школьников с аутизмом 3 группы достоверно выше уровень развития (соответственно у младших школьников с аутизмом 2 группы достоверно ниже):

- умения выражать просьбы, требования;
- умения выражать эмоции, чувства, сообщать о них;
- способов взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- общего уровня развития регуляционно-коммуникативных умений.

Исходя из этого, младшие школьники 3 группы аутизма отличаются следующими специфическими особенностями в сформированности коммуникативных умений:

- способность выражать просьбы, требования;
- способность определенным образом выражать эмоции, чувства, сообщать о них;
- способность проявлять некоторые способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- наличие проявления некоторых регуляционно-коммуникативных умений на недостаточно развитом уровне: следить за реализацией принятого замысла; обсуждать возможный вариант реализации совместной деятельности).

Младшие школьники 2 группы аутизма характеризуются следующими специфическими особенностями в сформированности коммуникативных умений:

- неприятие большей части любых контактов и включение в коммуникацию лишь для выражения своих нужд;
- слабая степень развитости умения выразить просьбы/требования;
- низкий уровень развития умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;
- отсутствие умений проявлять способы взаимного контроля и взаимопомощи по ходу выполнения деятельности (например, способности работать в паре и регулировать свою деятельность и деятельность партнера в процессе работы; способность задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения);
- выраженные трудности в понимании эмоционального контекста ситуации и позиций других людей.

Полученные результаты указывают на необходимость разработки дифференцированного методического комплекса упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы.

2.3. Содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы

На этапе констатирующего эксперимента мы выявили, что младшие школьники с аутизмом 2 и 3 группы имеют часть общих особенностей развития коммуникативных умений, а также часть специфических особенностей, которые необходимо учитывать при организации работы с каждой группой.

Выявленные особенности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы позволили нам разработать дифференцированные методические рекомендации для детей каждой из обозначенных категорий.

По итогам проведенного исследования, были сформулированы следующие общие задачи и направления работы по формированию коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы:

- 1) развивать социальную ответную реакцию и социальное поведение;
- 2) развивать умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;
- 3) формировать умения привлекать внимание и задавать вопросы;
- 4) развивать диалоговые навыки (способность в установлении и поддержании диалога с другими людьми);
- 5) развивать общие информационно-коммуникативные умения (понимание и использование языка, распознавание невербальных сигналов и адаптацию к социальным ситуациям);
- 6) формировать умения сравнивать различные способы действия, согласовывать свои действия с другими людьми и следить за ходом совместной деятельности;
- 7) развивать способности различать и называть эмоции, а также адекватно реагировать на них.

Наибольшую сложность в коррекционной работе будет представлять развитие коммуникативных навыков и умений у младших школьников 2 группы аутизма, которые отличаются следующими специфическими особенностями в сформированности коммуникативных умений:

- неприятие большей части любых контактов и включение в коммуникацию лишь для выражения своих нужд;
- слабая степень развитости умения выражать просьбы/требования;
- низкий уровень развития умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;
- отсутствие умений проявлять способы взаимного контроля и взаимопомощи по ходу выполнения деятельности (например, способности работать в паре и регулировать свою деятельность и деятельность партнера в процессе работы; способность задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения);
- выраженные трудности в понимании эмоционального контекста ситуации и позиций других людей.

Вместе с этим, многие младшие школьники 2 группы аутизма зачастую вообще отказываются от вербальной коммуникации.

Учитывая все особенности коммуникативных умений младших школьников 2 группы, для формирования коммуникативных умений у детей данной категории мы выделили определенные цели, задачи, принципы, направления предстоящей коррекционной работы.

Цель: развить коммуникативные навыки младших школьников путем повышения их вовлеченности в доступные коммуникации и создания условий для развития мотивации к взаимодействию с другими людьми (в том числе вербальной коммуникации).

Задачи:

1. Повысить мотивацию к общению и коммуникации у младших школьников.

2. Развить у младших школьников умения выражать просьбы и требования.

3. Развить умения называть (или обозначать), комментировать или доступным образом выражать свое отношение к предметам, людям, действиям, событиям.

Основные принципы реализации коррекционной работы с данной категорией детей:

1) принцип индивидуального подхода, который подразумевает учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и адаптацию коррекционной работы под его потребности и возможности;

2) принцип постепенности и последовательности: осуществление работы поэтапно с учетом текущих коммуникативных возможностей ребенка и постепенного повышения уровня сложности заданий;

3) принцип поддержания позитивной мотивации: используя систему поощрений и поддержку, развивать у ребенка положительное отношение к коммуникации и достижениям в этой сфере.

Направления коррекционной работы:

1. Развитие мотивации у ребенка к взаимодействию и коммуникации.

2. Развитие вербальной коммуникации: проведение упражнений и игр, направленных на развитие навыков вербального общения и использования речи в различных ситуациях.

3. Развитие невербальных средств коммуникации: обучение использованию жестов, символов, картинок и других невербальных способов выражения потребностей и просьб.

4. Работа над навыками социального взаимодействия: проведение упражнений и ситуаций, тренирующих способы взаимного контроля и взаимопомощи, а также понимание эмоционального контекста и чувств других людей.

5. Обучение стратегиям задавания вопросов: развитие навыков формулирования вопросов, с помощью которых ребенок может получить необходимые сведения или понять ситуацию.

Для реализации работы с детьми данной категории необходимо использование визуальных подсказок: заранее подготовленные картинки, схемы или диаграммы, связанные с логопедической деятельностью. В процессе работы эти визуальные подсказки используются для коммуникации. Поощряйте младших школьников использовать свою речь или такие альтернативные коммуникативные способы как визуальные подсказки.

Опишем примерное содержание работы по формированию коммуникативных умений у младших школьников 2 группы аутизма согласно каждому из представленных направлений.

1. Развитие мотивации у ребенка к взаимодействию и коммуникации.

На этом этапе могут использоваться предварительные игры и упражнения, подготавливающие его к основной работе. Приведем примеры упражнений, игр и заданий данного направления работы.

Игра «Следуй за мной».

Цели: 1) развить мотивацию к взаимодействию у ребенка; 2) улучшить навыки социализации; 3) улучшить мимико-жестикуляционную коммуникацию.

Стимульный материал: набор карт с различными действиями (например, махать рукой, прыгать, кланяться и т.д.).

Инструкция: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру, в которой я предложу тебе посмотреть на карту, которую покажу. Я выполню действие, которое изображено на карте (например, могу показать, как махать рукой). А после этого настанет твоя очередь: тебе нужно будет повторить действие так, как я тебе его показывал».

Ход работы: начните игру, показывая ребенку карту с определенным действием и выполняя его самостоятельно. Затем попросите ребенка

повторить действие, следуя вашему примеру. Поощряйте его и давайте положительные отзывы за каждый успешно выполненный ход. Повторите процесс с другими картами и действиями из набора. Придерживайтесь игры и повторяйте действия, чтобы закрепить навыки и стимулировать ребенка к сотрудничеству и интерактивности.

Игра «Сундуки с сокровищами».

Цели: 1) мотивировать ребенка к взаимодействию и сотрудничеству; 2) развивать навыки поиска, логического мышления и последовательности действий; 3) усиливать внимание и интерес к окружающему пространству.

Стимульный материал: несколько ящиков или контейнеров; различные предметы или игрушки для размещения внутри ящиков; визуальные подсказки (например, картинки или записки) для каждого ящика, указывающие на следующий шаг.

Инструкция: «Послушай внимательно! Сейчас мы сыграем в игру «Сундуки с сокровищами». В классе размещены различные ящики или контейнеры. Задача состоит в том, чтобы найти и открыть эти ящики, чтобы найти сокровища, спрятанные внутри. Каждый ящик может содержать визуальную подсказку или записку, показывающую, что нужно сделать, чтобы получить следующий ящик. Эти подсказки помогут тебе искать и взаимодействовать с ящиками. Твоя задача – следовать указаниям, найденным внутри каждого ящика, чтобы перейти к следующему ящику и найти следующее сокровище. Помни, что между ящиками могут быть различные задания или условия для открытия следующего ящика. Не беспокойся, возьми время, чтобы внимательно прочитать или рассмотреть каждую подсказку и придумать нужное действие. Если у тебя возникли вопросы или нужна помощь, не стесняйся обратиться к учителю или другим участникам игры».

Ход работы: подготовьте несколько ящиков или контейнеров. Обозначьте их номерами или названиями для легкой идентификации. Разместите ящики в разных частях класса так, чтобы они были доступны для ребенка и не создавали помехи. В каждый ящик поместите предмет или

игрушку, которая будет являться сокровищем. Придумайте визуальные подсказки для каждого ящика. Это могут быть картинки, записки или другие элементы, указывающие на следующий шаг. Дайте инструкцию для ребенка, объясняющую правила игры и цель. Придерживайтесь инструкций из визуальных подсказок и помогайте ребенку при необходимости, чтобы он смог открыть остальные ящики и найти остальные сокровища. Поощряйте ребенка и давайте положительные отзывы за каждый успешно выполненный шаг и найденное сокровище. Это поможет поддержать его мотивацию и уверенность. Возможно, потребуется корректировка или дополнительное объяснение правил игры на ходу, в зависимости от способностей ребенка.

Задание «Кто это?».

Цель: поддерживать и развивать коммуникативные навыки у детей, позволяя им описывать предметы, животных или людей с помощью слов или невербальных сигналов.

Стимульный материал: набор фотографий с изображениями различных предметов, животных или людей; заранее подготовленные картинки, на которых условно нарисованы все существующие на фотографиях категории животных или предметов.

Инструкция: «Мы будем рассматривать фотографии различных предметов, животных и я буду задавать вопросы о них. Твоя задача – ответить на вопросы. Если тебе трудно говорить, не волнуйся, у тебя будет возможность указать или показать на картинке, которую я подготовил. Таким образом, ты сможешь выбирать, как взаимодействовать со мной – вербально или не вербально. Если я спрошу: «Кто это?», ты можешь назвать имя или вид находящегося на фотографии животного или предмета. Например, если фотография показывает кошку, ты можешь ответить «это кошка» или показать картинку кошки из представленного рядом набора картинок».

Ход работы: возьмите набор фотографий с изображениями различных предметов, животных или людей. Задайте вопросы вроде «Кто это?», «Что это за предмет?» и попросите ребенка ответить, используя слова или фразы. Если

он не может говорить, дайте ему возможность указать или показать на заранее подготовленные картинки, на которых условно нарисованы все существующие на подготовленных фотографиях категории животных или предметов. Это позволит ребенку выбирать, как взаимодействовать с вами: вербально или не вербально. Поощряйте его, когда он делает попытку говорить или взаимодействовать.

2. Развитие вербальной коммуникации. Представим примеры упражнений, игр и заданий, которые могут быть использованы в урочной деятельности для развития навыков вербального общения и использования речи у младших школьников с аутизмом 2 группы.

Книжная терапия.

Цель: развивать коммуникационные навыки ребенка через чтение книги с яркими иллюстрациями, стимулировать его способность описывать изображения и выражать свои мысли и чувства.

Стимульный материал: книга с яркими иллюстрациями, отражающая интересы ребенка; доступные средства коммуникации, такие как картинки, жесты или другие невербальные сигналы.

Инструкция: «Сегодня мы будем вместе читать книжку, в которой есть много ярких иллюстраций, отражающих твои интересы. Когда я начну читать книгу вслух, я буду указывать на каждую иллюстрацию, постепенно переворачивая страницы, и буду задавать тебе вопросы о происходящем на страницах».

Ход работы: используйте книгу с яркими иллюстрациями, которая отражает интересы ребенка. Позаботьтесь о том, чтобы книга содержала много изображений и минимум текста. Читайте книгу вслух, указывая на иллюстрации и задавая вопросы ребенку о происходящем на страницах. Поощряйте ребенка описывать изображения и выражать свои мысли и чувства, используя доступные средства коммуникации.

Упражнение «Графическое представление истории».

Цель: развивать коммуникативные способности ребенка, его навыки рассказа и воображение через графическое представление истории.

Стимульный материал: набор картинок или иллюстраций, изображающих разные события или сцены; рабочий лист или доска для записи и составления истории.

Инструкция: «Сейчас мы будем использовать набор картинок или иллюстраций, чтобы создать историю или сюжет. Я буду показывать тебе картинки поочередно, а ты будешь рассказывать, что происходит на каждой картинке. Ты можешь использовать не только слова, но и невербальные жесты, мимику и указывать на картинки, чтобы выразить свои мысли».

Ход работы: разложите картинки перед собой или поставьте их на доску. Попросите ребенка внимательно рассмотреть каждую картинку. Постепенно показывайте картинки ребенку по одной и попросите его рассказать, что происходит на каждой картинке. Поощряйте ребенка использовать невербальные жесты, мимику и указывать на картинки, чтобы выразить свои мысли. Поощряйте также использование вербальных коммуникативных способностей ребенка для передачи информации. Записывайте историю, которую ребенок рассказывает на рабочем листе или доске.

Задание «Найди пару» с картинками.

Цель: развивать у ребенка навыки наблюдения, сопоставления и классификации.

Стимульный материал: набор карточек с изображениями различных животных или предметов.

Инструкция: «Я предлагаю тебе сыграть в игру «Найди пару». На каждой карточке изображено какое-то животное или предмет, а тебе нужно найти пару к этой картинке, называя ее имя. Ты можешь использовать свои навыки наблюдения и сопоставления, чтобы найти похожие картинки»

Ход работы: объясните задание и убедитесь, что ребенок понял его. Предоставьте ребенку время на рассмотрение каждой карточки и поиск ее пары. Поощряйте ребенка называть имена животных или предметов,

соответствующих паре картинок. Если ребенок испытывает затруднения, помогите ему указать на похожие элементы на картинках или задайте вопросы, чтобы помочь ему сравнить и классифицировать картинки. По мере того как ребенок находит пару для каждой карточки, поддерживайте его и подтверждайте правильность ответа. По завершению упражнения, обсудите с ребенком, какие карточки были парными и почему они выбрались в качестве пары.

Игра «Я вижу».

Цель: развивать навыки наблюдения, восприятия и названия предметов или животных.

Стимульный материал: классная комната с различными предметами или набор картинок с различными предметами или животными.

Инструкция: «Я предлагаю сыграть в игру «Я вижу». В этой игре тебе нужно называть предметы или животных, которые ты видишь в классе или на картинках. Когда я скажу: «Я вижу», ты должен назвать предмет или животное, которое ты видишь вокруг себя или на картинке. Не бойся говорить вслух то, что ты видишь. Важно называть предметы или животных правильно и точно»

Ход работы: Если работа проводится в классной комнате, познакомьте ребенка с различными предметами, расположенными вокруг него. Если используются картинки, покажите и объясните каждую картинку, чтобы ребенок знал, какие предметы или животные изображены на них. Используйте фразу «Я вижу» и назовите конкретный предмет или животное, чтобы показать пример. Далее дайте ребенку возможность продолжить игру, говоря: «Теперь ты». Пусть ребенок называет другие предметы или животных, которые он видит. Поощряйте ребенка использовать ясную речь и называть предметы или животных точно и правильно. Поддерживайте и подтверждайте ответы ребенка, указывая на предметы или животных, о которых он говорит.

«Игра на ассоциации».

Цели: 1) развитие навыков вербальной коммуникации; 2) развитие ассоциативного мышления.

Стимульный материал: доска или бумага; маркеры или карандаши.

Инструкция: «Я буду озвучивать и обозначать на доске какое либо-слово или тему. Вам нужно будет подумать о слове или понятии, которое тебя ассоциируется с данной темой. По очереди каждый, когда его очередь придет, будет называть связанное слово или понятие вслух. Постарайтесь придумать необычное или интересное связанное слово, чтобы расширить круг ассоциаций»

Ход работы: Напишите или обозначьте на доске или бумаге определенное слово или тему (например, «еда», «школа» и т. д.). Попросите каждого ребенка в классе назвать связанное слово или понятие с данной темой. Постепенно расширяйте круг ассоциаций, попросив ребенка назвать что-то, связанное с предыдущим ответом. Продолжайте этот процесс, пока все дети не примут участие или пока круг ассоциаций не будет расширен до определенной степени. В конце обсудите с детьми полученные результаты, обратите внимание на разнообразие и нестандартность их ассоциаций.

3. Развитие невербальных средств коммуникации. В рамках данного направления работы необходимо организовать обучение ребенка использованию жестов, символов, картинок и других невербальных способов выражения потребностей и просьб. Для этого необходимо подготовить набор символов или пиктограмм, представляющих различные действия и эмоции (рисунок 5, рисунок 6).



Рисунок 5 – Пример карточек для изображения различных эмоциональных состояний

Такой набор карточек может использоваться для ознакомления ребенка с эмоциональными состояниями и определения им собственных эмоций в различных ситуациях и в течение дня. На первых этапах важно ознакомить ребенка с эмоциональными состояниями, а затем организовывать с ним диалог через картинки: «Покажи, где радость? Где грусть? Где удивление? Где злость?». В рамках дальнейшей работы попросите ребенка выбрать одну картинку и попытаться передать эту эмоцию только через мимику лица. Предложите остальным участникам угадать, какая эмоция изображена на лице ребенка. Обсудите, на что можно обратить внимание, чтобы определить эмоцию по мимике лица.



Рисунок 6 – Пример карточек- символов, изображающих различные действия

Данный набор карточек может быть использован для обучения ребенка невербальному выражению своих потребностей и просьб. С этой целью рекомендуется создать символную доску с данными изображениями и обучать ребенка использовать доску, чтобы он мог указать на нужный символ для выражения своих желаний и потребностей.

Покажите ребенку несколько символов и объясните, что каждый символ означает. Попросите ребенка использовать символы для выражения своих потребностей или просьб, например, выбрать символ, представляющий «пить» или «играть». Поощряйте ребенка использовать символы и поддерживайте его в использовании невербальных способов коммуникации.

Приведем примеры заданий и упражнений, которые могут быть использованы в процессе логопедической деятельности на этом этапе коррекционной работы.

Использование жестов и невербальных сигналов.

Цель: развитие навыков невербальной коммуникации.

Стимульный материал: различные жесты, символы или картинки, представляющие различные потребности и просьбы (например, пить, есть, идти в туалет и т.д.).

Инструкция: «Сейчас я буду показывать тебе различные жесты, символы или картинки, представляющие различные потребности и просьбы. Мы с тобой будем подражать друг другу, используя эти жесты, символы или картинки, чтобы выразить свои потребности и просьбы. Например, возьмем вот этот жест (показывает жест «пить»). Попробуй повторить мои действия. Что этим жестом мы можем говорить?».

Ход работы: Подготовьте различные жесты, символы или картинки, представляющие различные потребности и просьбы. Покажите ребенку пример простого жеста, например, показывая жестом, что хотите пить. Попросите ребенка подражать этому жесту. Поддерживайте его, если ему сложно сделать правильный жест. Постепенно добавляйте новые жесты, символы или картинки, которыми ребенок должен подражать. Следите за прогрессом ребенка и поощряйте его достижения. Повторяйте игру регулярно, чтобы помочь ребенку закрепить навыки использования жестов и невербальных сигналов.

Практикуйте невербальные жесты вместе с ребенком в том числе в процессе учебной деятельности и обучайте его правильному использованию жестов для коммуникации. Поощряйте ребенка использовать жесты и невербальные сигналы в учебной среде, чтобы выразить свои потребности и просьбы.

В учебной деятельности особенно эффективно для развития невербального взаимодействия и мышления использовать упражнения на соотнесение.

Цель: Развитие навыков коммуникации и ассоциативного мышления.

Стимульный материал: набор картинок или символов, представляющих различные предметы, действия или изображения; слова или фразы, соответствующие каждой картинке или символу.

Инструкция: «Посмотри на картинки или символы, расположенные перед тобой. Попробуй соотнести каждую картинку или символ с предметом, действием или изображением. Если у тебя есть знакомое слово или фраза, связанная с каждой картинкой или символом, скажи ее вслух.»

Ход работы: Подготовьте набор картинок или символов, представляющих различные предметы, действия или изображения. Разложите картинки или символы перед детьми, чтобы они могли легко видеть их. Объясните детям правила упражнения и цель работы. Попросите детей по очереди соотнести каждую картинку или символ с соответствующим предметом, действием или изображением. Поощряйте детей говорить знакомые слова или фразы, связанные с каждой картинкой или символом. Дайте возможность детям объяснить свои ответы и раскрыть свои ассоциации. Поощряйте детей активно участвовать и использовать картинки или символы для коммуникации.

На первом этапе целесообразно предлагать соотнести между собой предметы, затем предложенные изображения с соответствующим словом или фразой. Такие упражнения можно использовать на уроках математики, окружающего мира, чтения, а также в рамках перерыва между учебными заданиями. Для более продвинутых упражнений, попросите ребенка соотнести каждую картинку или символ с ситуацией или контекстом, в котором эта потребность или просьба может возникнуть. Поощряйте ребенка активно участвовать в упражнениях и использовать картинки или символы для коммуникации.

Задание «Формирование рассказа»

Цель: развитие навыков невербальной коммуникации.

Стимульный материал: изображение или иллюстрация с простой ситуацией, например, ребенок играет на пляже, семья ест обед, друзья играют в футбол и т.д.

Инструкция: «Посмотрите на изображение или иллюстрацию. Попробуйте представить себя в этой ситуации и придумайте, какую историю

ты можешь рассказать. Во время рассказа не нужно использовать слова, нужно использовать только жесты, мимику, звуки и т.д. Постарайся передать эмоции и основные действия с помощью бессловесных выражений»

Ход работы: разместите изображение или иллюстрацию перед всеми детьми. Объясните детям правила упражнения и цель работы. Попросите одного из детей начать рассказ, используя только невербальные средства коммуникации. Поочередно предлагайте каждому возможность рассказать свою историю. Во время рассказа обратите внимание на использование жестов, мимики, звуков и других невербальных выражений. После каждого рассказа обсудите в классе, какие жесты и выражения были использованы для передачи сообщения.

Данное задание может быть использовано в рамках урочной деятельности по литературному чтению.

4. Работа над навыками социального взаимодействия: проведение упражнений и ситуаций, тренирующих способы взаимного контроля и взаимопомощи, а также понимание эмоционального контекста и чувств других людей. Предложим различные упражнения и задания, которые можно использовать в рамках урочной деятельности для реализации данного направления работы с детьми.

Упражнение «Шкала настроения».

Цель: развивать у детей навык распознавания и понимания своих эмоциональных состояний, а также обсуждение причин и способов улучшения настроения.

Стимульный материал: большой лист бумаги или картон; маркеры или краски; различные цвета или лицевые выражения, представляющие разные эмоции (счастливый, грустный, злой, удивленный и т.д.); небольшие карточки или стикеры с названиями разных эмоций.

Инструкция: «Сейчас мы выполним упражнение, чтобы улучшить твоё понимание собственных эмоций. Перед тобой большой лист бумаги с изображенной шкалой, где ты видишь разные лицевые выражения,

представляющими разные эмоции. Внимательно посмотри на них, и покажи, какая эмоция соответствует твоему настроению сейчас? Помести карточку или стикер на соответствующее место на шкале»

Ход работы: начертите шкалу настроения на большом листе бумаги или картоне. Разделите его на несколько сегментов, каждый соответствует определенной эмоции. Расскажите ребенку, что он будет указывать свое настроение на шкале, помещая карточку или стикер на соответствующее место на шкале. Каждый день попросите ребенка указывать свое настроение на шкале в разное время дня. Поощряйте его говорить об эмоциях и причинах, которые могут влиять на его настроение. После того, как ребенок указал свое настроение на шкале, обсудите с ним, почему его настроение может изменяться в течение дня. Постарайтесь помочь ему понять, что может помочь улучшить его настроение.

Ежедневное выполнение такого упражнения поможет ребенку распознавать и понимать собственные эмоциональные состояния, что в дальнейшем будет служить основой для развития понимания эмоций других людей и сверстников.

Упражнение «Распознавание эмоций».

Цель: развивать у детей навык распознавания и понимания различных эмоций, а также умение связывать эмоции с конкретными ситуациями или выражениями.

Стимульный материал: набор карточек с изображениями различных эмоций; большой лист бумаги или доска; маркеры или краски.

Инструкция: «Сейчас мы проведем упражнение, чтобы помочь тебе распознавать различные эмоции. Тебе нужно из предложенного набора выбрать одну карточку с изображением определенной эмоции и рассказать, какие ситуации или выражения могут вызвать такую эмоцию. Ты можешь нарисовать или написать на большом листе бумаги или доске выбранную эмоцию и напротив нее ситуации или выражения, вызывающие эту эмоцию»

Ход работы: Используйте уже заготовленный набор карточек с изображениями различных эмоций. Попросите ребенка выбрать карточку, на которой изображена определенная эмоция. После этого попросите ребенка объяснить, какие ситуации или выражения могут вызвать такую эмоцию. Попросите ребенка нарисовать или при возможности написать выбранную эмоцию и список ситуаций или выражений, вызывающих эту эмоцию на большом листе бумаги или доске. Поощряйте и поддерживайте ребенка в ходе работы, задавая вопросы, чтобы он мог разобраться в своих мыслях и чувствах. По окончании работы, проведите обсуждение с ребенком, обратите его внимание на то, что эмоции могут быть вызваны разными ситуациями или выражениями у разных людей, и по возможности попросите ребенка рассказать о своих собственных эмоциях и какие ситуации их вызывают.

Задание «Карточки эмоций».

Цель: развивать у детей навык распознавания и понимания различных эмоций.

Стимульный материал: 1. Набор карточек с изображениями различных эмоций или персонажей, выражающих эмоции. 2. Иллюстрации или картинки, изображающие ситуации, вызывающие эмоции. 3. Листы бумаги для записи ответов.

Инструкция: «Я расскажу вам какую-либо ситуацию и представлю картинку, изображающую данную ситуацию, а вам из предложенного набора карточек необходимо будет выбрать карточку с эмоцией, которая, по вашему мнению, наиболее соответствует этой ситуации».

Ход работы: используйте набор карточек с изображениями различных эмоций или персонажей, которые выражают определенные чувства. Попросите детей выбрать карточку, которая наиболее соответствует ситуации, о которой вы рассказываете на уроке. Затем попросите детей объяснить, почему они выбрали именно эту карточку и что, по их мнению, может сделать человек, чтобы помочь тому, кто испытывает такие чувства.

Учебные задания на взаимопомощь.

Цель: развивать у детей навыки взаимопомощи, сотрудничества и взаимного контроля, а также осознание важности совместной работы в достижении общей цели.

Стимульный материал: задания, требующие работать в парах или маленьких группах; ресурсы или материалы, которые дети должны будут делить между собой.

Инструкция: «Сейчас вы разделитесь на пары и каждому из вас я дам какое-либо совместное задание, в ходе выполнения которого вам нужно будет работать вместе, делясь ресурсами, помогая друг другу в выполнении общей задачи».

Ход работы: Подготовьте задания, требующие сотрудничества и взаимопомощи. Подготовьте необходимые ресурсы или материалы. Разделите детей на пары. Распределите задания и ресурсы между парами или группами. Предоставьте детям время на работу вместе и сотрудничество. Во время работы обратите внимание на детей, оценивайте их сотрудничество и помощь друг другу. В конце работы по возможности проведите обсуждение с детьми, позволяя каждой паре или группе поделиться своим опытом и рассказать, как они помогали друг другу. Подчеркните важность взаимопомощи и объясните, как она помогает достичь общей цели и успешно решить общие задачи.

Задание «Звери и их детеныши».

Цель: развивать навыки сотрудничества и коммуникации у детей.

Стимульный материал: набор карточек с изображениями животных и их детенышей

Инструкция: «Вам в парах необходимо работать вместе и сопоставить каждое животное с его детенышем. Например, картинка с изображением льва должна быть сопоставлена с картинкой, на которой изображен львенок. Используйте свои знания о животных и их особенностях, чтобы помочь партнеру в сопоставлении пары».

Ход работы: Подготовьте набор карточек с изображениями различных животных и их детенышей. Разделите детей на пары и раздайте каждой паре

набор карточек с животными и их детенышами. Убедитесь, что каждая пара получила один полный набор карточек. Попросите детей в паре работать вместе и сопоставить каждое животное с его соответствующим детенышем. Оказывайте помощь и поддержку детям при необходимости, особенно если они испытывают затруднения.

Это задание помогает детям развивать навыки сотрудничества, общения и визуального сопоставления. Оно также способствует расширению знаний о различных животных и их детенышах.

5. Обучение стратегиям задавания вопросов: развитие навыков формулирования вопросов, с помощью которых ребенок может получить необходимые сведения или понять ситуацию. Данное направление работы реализуется преимущественно с детьми, которые способны к устной коммуникации, дети, не способные полноценно включаться в работу, могут в большинстве своем наблюдать за работой, осваивая материал пассивно.

В первую очередь необходимо детей научить понимать контекст ситуации и происходящих событий.

Упражнение «Кто, что, где?».

Цель: Развивать навыки коммуникации и понимания текста у детей

Стимульный материал: короткая история или рассказ; набор изображений, соответствующих истории, с изображением персонажей, объектов и мест.

Инструкция: «Я буду зачитывать короткую историю или рассказ. Перед тобой набор изображений к этой истории. После прочтения рассказа, я буду задавать тебе разные вопросы, например, «Кто является участниками ситуации? Что они делают? Где это происходит?» Тебе нужно будет отвечать на вопросы устно или с использованием картинок и жестов, движений, звуков»

Ход работы: Прочитайте короткую историю или рассказ. Предоставьте детям набор изображений к этой истории и задавайте вопросы, чтобы узнать, кто участники ситуации, что они делают и где это происходит. Дети, также могут использовать освоенные ими ранее картинки с изображением эмоций и

действий. Попросите ребенка отвечать на вопросы к истории устно, или используя картинки и освоенные ими средства невербальной коммуникации.

Задание «История с пропущенными словами».

Цель: формировать у детей навыки формулирования вопросов и активного участия в обсуждении.

Стимульный материал: короткая история с пропущенными словами.

Инструкция: «Я расскажу вам короткую историю, в которой будут пропущены некоторые слова. Постарайтесь внимательно слушать историю, чтобы понять ситуацию. Когда я остановлюсь на пропущенных словах, вы должны задавать мне вопросы, чтобы выяснить, какое слово должно быть вставлено. Используйте вопросительные слова и конструкции (кто, что, где, почему, как и т.д.), чтобы формулировать свои вопросы. Я отвечу на ваши вопросы и дам подсказки, чтобы помочь вам сделать правильные предположения».

Ход работы: Расскажите детям короткую историю, оставив некоторые слова пропущенными. Попросите детей задать вопросы о пропущенных словах, чтобы понять ситуацию. Поощряйте детей использовать вопросительные слова и конструкции (кто, что, где, почему, как и т.д.) при формулировке своих вопросов.

Упражнение «Вопросы на основе предложений».

Цель: развивать навыки формулирования вопросов у детей.

Стимульный материал: Несколько предложений, например, «Мама купила яблоки. Папа готовит обед. Брат играет с собакой».

Инструкция: «Я озвучу несколько предложений. После каждого предложения, тебе нужно задать вопросы, которые помогут понять ситуацию лучше или уточнить ее. Я поясню, какие вопросы могут быть уточняющими и какие сведения они могут помочь получить. Постарайся активно участвовать и задавать вопросы».

Ход работы: Прочитайте первое предложение вслух и объясните детям, какие вопросы они могут задать, чтобы получить дополнительные сведения

или уточнить детали этой ситуации. Позвольте им задавать вопросы один за другим, подсказывая при необходимости. После каждого вопроса, постарайтесь дать ответ, чтобы дети могли проверить свои догадки. Повторите процедуру для каждого предложения, поощряя детей задавать разнообразные вопросы и обсуждать полученные ответы.

Систематическое включение в логопедическую деятельность с детьми данных упражнений и заданий позволит детям постепенно осваивать навыки вербальной коммуникации в части формулирования вопросов, с помощью которых можно получить необходимые сведения или лучше понять ситуацию.

Учитывая особенности развития коммуникативных умений у младших школьников 3 группы аутизма, представим основные цели, задачи, принципы и направления реализации с ними коррекционной работы по формированию и совершенствованию их коммуникативных навыков.

Цель: совершенствовать коммуникативные навыки младших школьников путем создания условий для развития способности к пониманию потребностей и интересов других людей и учет различных позиций и точек зрения.

Задачи коррекционной работы:

1. Организовать условия для развития у детей социальной ответной реакции, социального поведения и диалоговых навыков.
2. Обучить младших школьников способам выстраивания продуктивной совместной деятельности и эффективной коммуникации.
3. Развить у детей способности к пониманию и учету потребностей, интересов, позиций и мнений других людей.

Принципы реализации коррекционной работы:

- 1) принцип индивидуального подхода к каждому ребенку, который подразумевает учет уровня развития коммуникативных умений и особенностей их сформированности у каждого отдельного ребенка;

2) принцип постепенности и системности в работе, который подразумевает планирование поэтапного повышения уровня коммуникативных навыков;

3) принцип игрового и активного подхода в коррекционной работе, который подразумевает использование интересных и мотивирующих заданий, игр и упражнений.

Направления коррекционной работы:

1. Развитие социальной ответной реакции, социального поведения и диалоговых навыков через создание специальных ситуаций, моделирование социальных ситуаций, работу над эмоциональной регуляцией и эмпатией.

2. Развитие информационно-коммуникативных умений через обучение стратегиям эффективной коммуникации, создание совместных деятельностей, работу над вопросами и контролем выполнения задач.

3. Развитие регуляционно-коммуникативных умений через обучение стратегиям совместного планирования и реализации деятельности, обсуждению и сравнению способов действия, организации взаимопомощи и взаимоконтроля.

4. Развитие аффективно-коммуникативных умений через обучение различным позициям и точкам зрения, обсуждение различных мнений и оценок, тренировку ориентации на позиции других людей и учет их потребностей и интересов.

Раскроем примерное содержание реализации каждого из представленных направлений работы по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с аутизмом 3 группы.

1. Развитие социальной ответной реакции, социального поведения и диалоговых навыков через создание специальных ситуаций, моделирование социальных ситуаций, работу над эмоциональной регуляцией и эмпатией. Приведем примеры различных заданий, упражнений и игр, которые можно использовать в логопедической деятельности с детьми данной категории,

способствующие развитию их коммуникативных навыков в обозначенном направлении.

Упражнение «Мои эмоции».

Цель: развивать навыки осознания и выражения эмоций у детей.

Стимульный материал: набор карточек с изображениями разных эмоций (рисунок 5).

Инструкция: «Посмотри, перед тобой набор карточек с изображениями разных эмоций. Выбери карточку, которая наиболее точно отражает твое настроение сейчас. Покажи эту эмоцию и объясни, почему ты выбрал именно её. Расскажи, как обычно реагируешь на такие эмоциональные состояния и почему».

Ход работы: Используйте набор карточек с изображениями разных эмоций. Попросите детей показать эмоцию, которую они чувствуют в данный момент. Затем попросите их объяснить, почему они выбрали именно эту эмоцию. Дайте детям возможность высказаться о том, как они обычно реагируют на такие эмоциональные состояния и почему. Задавайте вопросы, чтобы обсудить правильные способы реагирования на различные эмоции. Например, спросите: «Что можно сделать, чтобы успокоиться, когда мы злые?» или «Как можно выразить свою радость или счастье?». Поддерживайте и поощряйте открытое обсуждение и высказывание мнений детей.

Задание «Моделирование ситуаций».

Цель: развивать навыки социального реагирования у детей в контексте различных ситуаций.

Стимульный материал: Карточки с описанием различных социальных ситуаций, например, празднование нового года, встреча с новым другом, конфликт с товарищем, поход в магазин и др.

Инструкция: «Я предложу вам различные ситуации. Вам нужно будет представить, что вы оказались в такой ситуации и затем рассказать или показать, как бы вы себя вели или что бы вы сказали».

Ход работы: Подготовьте карточки с описанием различных социальных ситуаций. Предоставьте каждому ребенку одну карточку. Попросите детей представить, что они оказались в данной ситуации, и рассказать, как бы они себя вели и что бы они сказали или сделали. Обсудите с ребятами различные варианты реакции и поведения в контексте каждой ситуации. Помогайте им понять, какие реакции и поведение могут быть более социально приемлемыми и почему. Поощряйте детей высказываться, давайте примеры правильных вариантов реакции и поведения.

Упражнения по эмпатии.

Цель: развить эмпатию у детей, научить их сопереживать и понимать чувства других людей, а также предлагать способы помощи и поддержки.

Стимульный материал: картинки с изображением ситуаций, требующих эмпатии и сочувствия.

Инструкция: «Сегодня я попрошу тебя поставить себя на место других людей, чтобы понять их чувства и переживания. Я буду рассказывать и показывать тебе разные ситуации, а тебе нужно будет представить, что по твоему мнению, чувствуют люди в этой ситуации».

Ход работы: Подготовьте картинки с ситуациями, требующих эмпатии, которые вы подробнее раскроете в ходе устного описания. Например, 1) ребенок, который переехал в новую школу и чувствует себя одиноким; 2) человек, который потерял своего питомца и грустит; 3) ребенок, который испытывает трудности в обучении и чувствует себя негативно.

Объясните каждую ситуацию, используя простые и понятные слова, чтобы дети могли легко представить себя на месте людей, о которых идет речь. Попросите ребенка рассказать о своих предположениях о чувствах людей в каждой ситуации. Для этого также могут использоваться набор карточек эмоций. Дайте им достаточно времени на обдумывание каждой ситуации. Когда ребенок закончил описывать чувства, попросите его предложить способы поддержки и помощи для каждой ситуации.

Упражнение «Рассказываем историю вдвоем».

Цель: развивать у детей диалоговые навыки, а также способность работать в команде и взаимодействовать друг с другом.

Стимульный материал: Набор картинок или отдельные картинки для каждой пары детей.

Инструкция: «Вам нужно будет рассказывать историю вдвоем, используя картинки, на которые вы будете смотреть вместе. Каждый в паре будет по очереди добавлять свою часть истории, и вам нужно будет договариваться друг с другом, задавать вопросы, чтобы вместе добавлять детали в развитие сюжета. Итак, начните рассказывать историю по картинке, обмениваясь репликами, и активно взаимодействуя друг с другом»

Ход работы: Подготовьте набор картинок или отдельные картинки, соответствующие уровню детей и привлекательные для них. Разделите детей на пары. Если возможно, учтите предпочтения детей или их способности работать вместе. Раздайте каждой паре картинку или набор картинок. Объясните инструкцию для ребенка, используя простые и понятные слова. Подчеркните важность взаимодействия и сотрудничества. Следите за работой пар, помогайте им задавать вопросы друг другу, добавлять детали и развивать историю вместе.

Упражнения на поддержание диалога.

Цель: Развить у детей навыки диалога.

Стимульный материал: Отсутствует.

Инструкция: «Сядьте в круг. Сейчас мы будем участвовать в диалоге в кругу, где каждый сможет высказаться и поделиться своим мнением по заданной мной теме разговора. Вам можно будет задавать друг другу вопросы, комментировать высказывания и активно участвовать в диалоге. У каждого из вас будет возможность высказаться по очереди, поэтому давайте уважать друг друга, прислушиваться и отвечать на вопросы с уважением и вниманием»

Ход работы: Сядьте в круг вместе с детьми и начните разговор на определенную тему, которая будет интересна детям и соответствовать их возрасту и уровню развития. Попросите первого ребенка начать диалог,

высказывая свои мысли или задавая вопрос. Проследите, чтобы каждый ребенок получил возможность высказаться и принять активное участие в диалоге. Поддерживайте диалог, задавая дополнительные вопросы, уточняющие детали, и позволяя детям высказывать свои мысли. Поощряйте взаимодействие и внимание друг к другу, а также обсуждение разных точек зрения. Завершите упражнение, подводя итоги диалога и подчеркивая важность активного участия каждого ребенка.

2. Развитие информационно-коммуникативных умений через обучение стратегиям эффективной коммуникации, создание совместных деятельностей, работу над вопросами и контролем выполнения задач.

Для реализации данного направления в коррекционной работе могут использоваться различные упражнения и задания, которые можно включить в содержание в логопедической деятельности детей данной категории.

Задание «Совместная задача».

Цель: развить навыки сотрудничества, коммуникации, планирования и решения проблем у детей через выполнение совместной задачи.

Стимульный материал: зависит от выбранной задачи. Например, пазлы, конструктор, учебные задачи и т. д.

Инструкция: «Я предлагаю вам поработать в паре, чтобы совместно выполнить конкретную задачу. В процессе поиска ее решения вам важно говорить с партнером, обсуждать, как лучше начать, какую роль каждый может принять и что сделать. Важно ясно выражать мысли и внимательно слушать друг друга. Можно задавать вопросы, давать советы и помогать друг другу в процессе работы».

Ход работы: Предложите группе детей или парам выполнить конкретную задачу (например, собрать пазл, построить конструкцию или решить учебную задачу). Попросите детей работать вместе, обсуждая и планируя действия, задавая друг другу вопросы и помогая друг другу. Поддерживайте их, задавайте вопросы, чтобы помочь им формулировать их мысли и идеи. Если возникают трудности, позвольте детям попытаться найти

решение самостоятельно. Можете предложить им варианты или подсказки, но не решайте задачу за них.

Другая вариация выполнения данного задания уже подразумевает включение аспекта контроля выполнения задачи. В процессе совместного выполнения детьми общей задачи попросите их записывать или зарисовывать (символы, иконки) важные шаги для помощи в понимании. Проверьте выполнение задачи и обсудите процесс вместе, обратив внимание на вопросы, возникшие у детей и как они справились с выполнением задания.

Задание «Взаимодействие с изображениями».

Цель: развить навыки наблюдения, описания, коммуникации и творческого мышления у детей через взаимодействие с изображениями.

Стимульный материал: набор изображений или фотографий, представляющих различные ситуации или объекты. Можно использовать картинки из книг, фотографии, рисунки и т. д.

Инструкция: «Я предоставлю тебе набор изображений или фотографий. Тебе нужно внимательно рассмотреть каждое изображение и попытаться описать то, что ты видишь на нем. Далее тебе нужно придумать историю на основе выбранного изображения. Ты можешь описать, что происходит перед, вовремя и после событий на картинке».

Ход работы: Подготовьте набор изображений или фотографий, представляющих различные ситуации или объекты. Попросите ребенка объяснить, что он видит на изображении, описывая его и задавая вопросы для уточнения. Далее ребенку предлагается создать историю на основе изображения или использовать изображение для коммуникации со своими одноклассниками.

Упражнение «Что я делаю?».

Цель: Развитие у детей вербальной и невербальной коммуникации

Стимульный материал: Отсутствует.

Инструкция: «Поиграем в игру, в которой ведущему нужно будет исполнить заданное мной действие (которое я скажу ему на ухо) и попытаться

выразить его через движения, не произнося ни слова. Ведущий должен изображать какие-либо простые действия, чтобы остальные дети могли угадать, что вы делаете. Ведущему не разрешено говорить, но он может использовать движения, жесты, мимику лица и позы для демонстрации действия. Каждый из вас побудет в роли ведущего».

Ход работы: Поставьте детей в круг и каждый раз ведущему называйте на ухо какое-либо повседневное действие, которое он легко может выразить и показать не вербально. Остальные дети должны угадать, что именно делает ведущий, наблюдая за движениями. Это упражнение помогает развивать вербальную и невербальную коммуникацию и способность понимать жесты и выражения.

Задание «Составление инструкции».

Цель: развитие навыков коллективной работы и способности понимать и следовать пошаговым инструкциям.

Стимульный материал: листы бумаги для записи или зарисовки инструкций; ручки или карандаши.

Инструкция: «Мы разделимся свами на небольшие группы по 2-3 человека, и каждой группе будет предложена какая-либо тема, которую мы изучали на уроке (например, «Как вырастить растение», «Как приготовить салат», «Как построить дом из конструктора»). Ваша задача - создать инструкцию, пошагово описывающую, как выполнить заданное действие. В инструкции должны быть четкие и последовательные шаги, которые другие дети смогут понять и выполнить. Вы должны работать в команде и совместно прийти к единому результату. Используйте листы бумаги и ручки, чтобы записать или зарисовать пошаговую инструкцию».

Ход работы: поделите детей на пары или небольшие группы и поясните цель упражнения. Обозначьте для каждой группы выбранную тему проекта и предоставьте детям время для обсуждения и составления инструкции. После завершения работы, предоставьте каждой паре или группе возможность представить свою инструкцию перед остальными учениками. Попросите

остальных учеников внимательно слушать и понимать инструкции, чтобы они могли выполнить такой же проект.

3. Развитие регуляционно-коммуникативных умений через обучение стратегиям совместного планирования и реализации деятельности, обсуждению и сравнению способов действия, организации взаимопомощи и взаимоконтроля. В работе с младшими школьниками 3 группы аутизма могут быть использованы более сложные задания и упражнения в логопедической деятельности, которые способны развить их регуляционно-коммуникативные умения, поскольку большинство детей данной категории способны к устному взаимодействию с окружающими и к включению в какие-либо виды деятельности.

Игра «Построим вместе».

Цель: развитие коллективной коммуникации и способности планировать и реализовывать действия в группе

Стимульный материал: конструктор (например, «Лего», конструктор из пластика или другой доступный конструктор).

Инструкция: «Разделитесь на группы (например, по 3-4 человека в каждой группе). Каждой группе я дам конструктор для построения определенной формы/конструкции. Ваша задача - спланировать и построить заданную постройку, обмениваясь идеями и инструкциями внутри вашей группы. Во время обсуждения важно слушать друг друга, высказывать свои идеи и учитывать мнения других участников группы».

Ход работы: разделите детей на группы и дайте каждой группе конструктор. Попросите их построить определенную форму, обмениваясь идеями и инструкциями. Во время работы обращайтесь внимание на сотрудничество и коммуникацию между участниками группы. Затем задавая им дополнительные вопросы выясните, как они планировали и реализовали свою деятельность.

Задания на общность интересов.

Цель: развитие навыков коммуникации, сотрудничества и способности находить общие интересы с другими.

Стимульный материал: бумага, карандаши или краски, другие материалы для рисования (по желанию).

Инструкция: «Разделитесь на пары. Обсудите с партнером ваши интересы и предложите различные варианты совместной деятельности на основе этих общих интересов. Например, если вы оба любите рисование, вы можете совместно нарисовать рисунок на определенную тему. Постарайтесь договориться и выбрать идею, которая была бы интересной и увлекательной для вас обоих. Затем спланируйте и выполните эту совместную деятельность, сотрудничая и обменявшись идеями и мнениями. В конце работы вам нужно будет представить результат вашей совместной деятельности, чтобы другие могли увидеть, что вы сделали».

Ход работы: разделите детей на пары и предложите им найти общие интересы. Дайте детям время на обсуждение и поиск общих интересов. Затем попросите их спланировать и выполнить совместную деятельность на основе этих общих интересов. При необходимости, помогите им преодолеть возможные разногласия и находить компромиссы. По завершении работы попросите каждую пару представить свою совместную деятельность перед остальными детьми.

Задание «Звери и их детеныши».

Цель: развивать навыки сотрудничества и коммуникации у детей.

Стимульный материал: набор карточек с изображениями животных и их детенышей.

Инструкция: «Вам в парах необходимо работать вместе и сопоставить каждое животное с его детенышем. Например, картинка с изображением льва должна быть сопоставлена с картинкой, на которой изображен львенок. Используйте свои знания о животных и их особенностях, чтобы помочь партнеру в сопоставлении пары»

Ход работы: подготовьте набор карточек с изображениями различных животных и их детенышей. Разделите детей на пары и раздайте каждой паре набор карточек с животными и их детенышами. Убедитесь, что каждая пара получила один полный набор карточек. Попросите детей в паре работать вместе и сопоставить каждое животное с его соответствующим детенышем. Оказывайте помощь и поддержку детям при необходимости, особенно если они испытывают затруднения.

Задания на развитие взаимопомощи в паре.

Цель: развитие навыков взаимопомощи и взаимоконтроля при решении задач совместными усилиями.

Стимульный материал: листы бумаги/тетради для записи решений; ручки/карандаши.

Инструкция: «Вам нужно совместно с вашим партнером решить проблему или задачу, которую я вам дам, используя имеющиеся у вас знания и умения. Вы должны обсудить и объяснить свои шаги друг другу, чтобы контролировать правильность решения».

Ход работы: разделите детей на пары и спланируйте задание, которое можно выполнить вдвоем. Например, дайте каждой паре математическую задачу, где они должны решить ее совместными усилиями. Это могут быть задачи на суммирование, умножение или деление чисел. Попросите их обсудить и объяснить свои шаги друг другу, чтобы контролировать правильность решения. Это поможет детям развивать навыки взаимопомощи и взаимоконтроля в математике.

Задания на сравнение способов действия.

Цель: развитие навыков выражения своих мнений и аргументирования выбора определенного способа решения проблемы.

Стимульный материал: учебная задача или проблема, доступная для понимания детей; различные способы выполнения задачи или решения проблемы; листы бумаги и ручки для записи наблюдений и аргументов.

Инструкция: «Мы будем работать в парах. Каждой паре я дам различные способы выполнения задачи или решения проблемы. Вам нужно познакомиться с предложенными способами и сравнить их, обсудить с партнером преимущества и недостатки каждого способа. Затем вы должны выбрать способ, который лучше всего подходит для решения задачи или проблемы».

Ход работы: предложите детям в парах несколько различных способов выполнения определенной учебной задачи или решения проблемы, доступные для их понимания. Предложите им сравнить эти способы, обсудить их преимущества и недостатки. При необходимости, помогите детям структурировать свои мысли и аргументы, чтобы они могли лучше выразить свои идеи. Поощряйте детей выражать свои мнения и приводить аргументы в поддержку выбранного способа. Завершите задание, попросив каждую пару представить свой выбранный способ и объяснить, почему они считают его лучшим.

4. Развитие аффективно-коммуникативных умений через обучение различным позициям и точкам зрения, обсуждение различных мнений и оценок, тренировку ориентации на позиции других людей и учет их потребностей и интересов. Представим задания и упражнения, которые могут быть включены в логопедическую деятельность для развития у детей данной категории коммуникативных умений представленной направленности.

Задание «Что я вижу».

Цель: Развитие способности выражать свои мысли о визуальных образах; формирование способности принимать чужую точку зрения.

Стимульный материал: картина или фотография, изображающая различные объекты или сцены.

Инструкция: «Сегодня мы будем рассматривать картину или фотографию. Вам нужно описать, что вы видите на этой картине или фотографии. Обратите внимание на различные детали, объекты, цвета и композицию. Мы будем обсуждать разные мнения и точки зрения. Помните,

что каждый может видеть одно и то же изображение по-разному, и это нормально».

Ход работы: Покажите детям картину или фотографию и позвольте им внимательно рассмотреть ее. Поочередно просите каждого ребенка озвучить свои наблюдения о том, что они видят на ней. Обсуждайте разные наблюдения и точки зрения, акцентируя внимание на разнообразии мнений. Это поможет детям осознавать, что люди могут видеть одно и то же изображение по-разному. Заканчивайте задание, отметьте, что каждое мнение было уникальным и подчеркните, что люди могут видеть одно и то же изображение по-разному, и это делает мир интересным и разнообразным.

Упражнение «Герои истории».

Цель: развитие эмпатических навыков и понимания чувств и эмоций других людей; расширение способности детей ориентироваться на позицию других людей.

Стимульный материал: история или рассказ, доступный для понимания детей.

Инструкция: «Мы будем слушать историю и поговорим о чувствах и эмоциях героев этой истории. Ваша задача - представить, какие чувства и эмоции испытывают герои истории. Затем вы должны описать свои мысли и чувства относительно персонажей истории, и объяснить, почему вы думаете и чувствуете так. Это поможет нам лучше понять и сочувствовать другим людям»

Ход работы: расскажите детям историю, доступную для их понимания, и попросите их представить, какие чувства и эмоции испытывают герои истории. Попросите каждого ребенка описать, что он думает и чувствует относительно персонажей истории, и почему. Это поможет детям ориентироваться на позицию других людей и расширит их эмпатические навыки.

Игра «Спектр эмоций».

Цель: развивать способность понимать и выражать разные эмоциональные состояния.

Стимульный материал: шарик или игрушка, которую можно передавать по кругу.

Инструкция: «Давайте образуем круг. Я буду называть различные ситуации или эмоции, и ваша задача будет передать шарик в соответствии с названной эмоцией. Например, передать шарик с нежностью, радостью, грустью или любыми другими эмоциями, которые я буду называть».

Ход работы: предложите детям образовать круг и передавать по кругу какой-либо предмет (шарик или игрушку) по кругу. Затем называйте разные эмоции (например, «грусть», «радость», «удивление»). Дети должны передать свой шарик в соответствии с той эмоцией, которую вы назвали. Это поможет детям понимать и выражать разные эмоциональные состояния, а также развивать навыки эмоционального восприятия.

Задание «Скажи, как ты думаешь».

Цель: тренировать навыки ориентации на позиции других людей, а также развивать способность выражать мысли и чувства.

Стимульный материал: набор картинок с изображением различных ситуаций или персонажей.

Инструкция: «Разделитесь на пары. Первый участник в паре выбирает одну из картинок с изображением ситуации или персонажа. Второму нужно рассказать, что он думает о том, что происходит на картинке и какие чувства персонаж испытывает. Каждый из вас может иметь свои собственные идеи и восприятие картинки. После этого вы можете поменяться ролями, чтобы и другой мог выразить свои мысли и чувства».

Ход работы: подготовьте набор картинок с различными ситуациями или персонажами. Разделите детей на пары и объясните им правила игры. Раздайте каждой паре по одной картинке. Позвольте ребятам некоторое время рассмотреть изображение и подумать о том, что на нем происходит и что персонаж чувствует. Попросите каждую пару представить свои ответы и

пояснить, почему они так думают. Поощряйте детей высказывать свои мысли и чувства, а также слушать и уважать идеи и мнения других.

Задание «Подарок для другого».

Цель: развивать навыки ориентации на позиции других людей и учет их потребностей и интересов.

Стимульный материал: различные материалы для создания поделок, такие как бумага, карандаши, краски, клей, нитки, ткани, кнопки и т. д.

Инструкция: «Представьте, что Вам нужно сделать подарок для своего друга или товарища. Подумайте, какой подарок может быть интересным и порадовать вашего друга. Можете подумать о его увлечениях, интересах, любимых цветах или предметах. Обращайтесь к этим знаниям, чтобы придумать и создать особенный подарок из предложенных материалов или нарисовать его».

Ход работы: подготовьте различные материалы для создания поделок и предложите их детям. Объясните цель задания и попросите детей подумать о том, что будет приятно и интересно их товарищу. Дайте детям время на размышления и планирование своего подарка. При создании подарка дети могут использовать различные материалы и техники: рисование, вырезание и склеивание, шитье, создание украшений и т. д. Поощряйте детей размышлять об интересах своего товарища и воплощать это в подарке. После завершения работы, попросите каждого ребенка представить свой подарок и рассказать о его значимости для друга или товарища.

Таким образом, содержание представленных дифференцированных методических рекомендаций позволяет создать структурированную и интерактивную среду для обучения и практики формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом 2 и 3 группы. Варьирование упражнений, игр и заданий помогает предложить разнообразные способы коммуникации и взаимодействия, что позволяет детям учиться быть гибкими и адаптивными в коммуникации в различных контекстах и с разными людьми. Во время логопедической деятельности важно учитывать интересы и

потребности детей. Игры и задания должны быть привлекательными и мотивирующими, чтобы дети были заинтересованы и активно участвовали в них. Создание структурированной коррекционной деятельности с ясными инструкциями и ожиданиями помогает детям с аутизмом 2 и 3 группы разобраться в задачах и упражнениях. Важно предоставить им четкие указания и поддерживать структуру во время урока. Коррекционная работа должна учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с аутизмом. Некоторые дети могут быть более сенсорно чувствительными, поэтому использование разных материалов и методов может быть эффективным для их вовлечения. Упражнения, игры и задания должны поощрять социальное взаимодействие и сотрудничество между детьми. Групповые задания и игры могут помочь развить навыки совместной работы и коммуникации с парами или в небольших группах.

Выводы по главе II

В рамках экспериментального исследования особенностей коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы предварительно были выделены методики, изучающие общий показатель развития коммуникативных умений и навыков детей указанных категорий, а также методики, позволяющие изучить коммуникативные умения по следующим группам: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные.

Экспериментальное исследование особенностей коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы и анализ полученных данных позволил отметить, что у детей с аутизмом 3 группы выше уровень развития коммуникативных умений, чем у детей с аутизмом 2 группы. У испытуемых обеих групп отмечаются наличие среднего и низкого уровня развития коммуникативных навыков, однако в целом, индивидуальные показатели испытуемых с аутизмом 3 группы выше аналогичных у испытуемых с аутизмом 2 группы. Особые различия отмечаются в отношении следующих показателей: «умения выразить эмоции, чувства, сообщать о них», «умения выразить просьбы, требования», «умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события». Установлено, что у обучающихся обеих групп отмечаются очень низкие показатели социальной ответной реакции, социального поведения, диалоговых навыков.

В отношении развития информационно-коммуникативных навыков в исследуемых группах установлено, что младшие школьники с аутизмом 3 группы в большей степени способны давать обратную связь по ходу взаимодействия и оказывать помощь в ходе совместной деятельности, чем младшие школьники с аутизмом 2 группы. По остальным представленным информационно-коммуникативным навыкам в рассматриваемых выборках особых различий не обнаружено.

В отношении развития регуляционно-коммуникативных умений выявлено, что младшие школьники с аутизмом 3 группы имеют заметно более высокий общий уровень их развития и в частности способны более продуктивно работать в паре и регулировать свою деятельность и деятельность партнера в процессе работы.

По аффективно-коммуникативным умениям в исследуемых группах установлено, что испытуемые обеих групп имеют одинаково низкий уровень: младшим школьникам с аутизмом 2 и 3 группы довольно трудно понимать эмоциональный контекст позиций других людей.

По итогам проведенного исследования были выделены общие и специфические особенности развития коммуникативных умений младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы, на которых было разработано основное содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы. Для каждой группы младших школьников была выделена своя цель, задачи, основные принципы реализации коррекционной работы, а также направления коррекционной работы, в соответствии с которыми раскрыто примерное содержание реализации работы с упражнениями, заданиями, играми, которые можно включать в логопедическую работу с детьми изучаемых категорий. Представлены задания и упражнения на развитие речи, на развитие навыков слушания и понимания, на развитие навыков социальной коммуникации, где дети могут общаться и сотрудничать в группе. Представленные задания и упражнения способствуют улучшению восприятия речи, улучшению понимания невербальных сигналов и развитию навыков вербальной коммуникации с учетом индивидуальных особенностей детей изучаемых категорий.

Заключение

В ходе проведения исследования, посвященного сравнительному изучению сформированности коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы, последовательно решался ряд исследовательских задач.

Определено современное состояние проблемы исследования в психолого-педагогической и методической литературе. По итогам проделанной работы было установлено, что содержание коммуникативных умений младших школьников в рамках данной работы включает: умение вступать в диалогическое взаимодействие с окружающими, используя различные средства коммуникации (вербальные и невербальные), умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, ответить на вопрос собеседника, умение обратиться к взрослому с просьбой. Установлено, что формирование коммуникативных умений происходит в процессе общения ребёнка с окружающими его людьми, где ведущее значение приобретает общение со значимыми для ребенка взрослыми и позволяет на дальнейших этапах индивидуального речевого развития совершенствовать и развивать коммуникативные умения ребенка. В основе особенностей развития коммуникативных умений детей 2 и 3 группы с РАС лежат ведущие патопсихологические синдромы. Так, для 2 группы таким синдромом является отвержение окружающей реальности, в результате чего такие дети характеризуются неприятием большей части любых контактов; задержкой и нарушениями развития речи, включением в коммуникацию лишь для выражения своих нужд; задержкой и трудностями в освоении невербальных средств коммуникации. Для 3 группы патопсихологическим синдромом выступает синдром замещения с целью противостояния аффективной патологии, вследствие чего дети характеризуются захваченностью своими собственными стойкими стереотипными интересами, склонностью говорить сложными по форме фразами, при этом их речь в малой степени служит

коммуникации; они отличаются способностью выражать свои нужды, формулировать намерения, впечатления, отвечать на отдельные вопросы, при одновременной неспособности к ведению полноценного диалога и стремлении диктовать свою волю. Анализ имеющейся литературы позволил отметить, что организация работы по развитию коммуникативных умений с детьми второй группы должна быть направлена на активное расширение имеющегося небольшого словарного запаса, фраз, эхололий. В развитии коммуникативных умений детей третьей группы аутизма, рекомендуется выводить ребенка из его монолога в диалог.

На основе анализа современной научно-методической литературы был составлен диагностический комплекс изучения коммуникативных умений у детей с 2 и 3 группой аутизма, с помощью использования которого выявлены общие и специфические особенности сформированности коммуникативных умений у младших классов с аутизмом 2 и 3 группы. Младшие школьники 3 группы аутизма отличаются следующими специфическими особенностями в сформированности коммуникативных умений:

- низкие показатели социальной ответной реакции, социального поведения, диалоговых навыков;
- недостаточный уровень развития информационно-коммуникативных умений (умение выстраивать продуктивную совместную деятельность; способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; умение задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения от партнера по деятельности; способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи; нейтральное или негативное эмоциональное отношение к совместной деятельности).
- недостаточный уровень развития регуляционно-коммуникативных умений (способность обсуждать совместную деятельность и приходить к общему мнению; умение сравнивать способы действия и

координировать совместное действие; способность следить за реализацией принятого замысла)

– неразвитость аффективно-коммуникативных умений (низкая способность к пониманию возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма); отсутствие ориентации на позиции других людей, отличные от собственной; непонимание относительности оценок или подходов к выбору; низкая способность учитывать разные мнения, потребности и интересы других).

Младшие школьники 2 группы аутизма характеризуются помимо всех особенностей, которыми обладают младшие школьники 3 группы аутизма следующими специфическими особенностями в сформированности коммуникативных умений:

– неприятие большей части любых контактов и включение в коммуникацию лишь для выражения своих нужд;

– слабая степень развитости умения выражать просьбы, требования;

– низкий уровень развития умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;

– неразвитые умения проявлять способы взаимного контроля и взаимопомощи по ходу выполнения деятельности (например, способности работать в паре и регулировать свою деятельность и деятельность партнера в процессе работы; способность задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения);

– выраженные трудности в понимании эмоционального контекста ситуации и позиций других людей.

На основе выявленных сравнительных особенностей развития коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей изучаемых категорий. Предложенная в рамках дифференцированных методических рекомендаций

работа по развитию коммуникативных умений у младших школьников с аутизмом 2 и 3 группы с использованием различных упражнений, игр и заданий, используемых в л деятельности, может быть очень эффективной и помочь детям с аутизмом развивать коммуникативные навыки, понимание и социальные умения, что является важной частью их общего развития и успешной адаптации в обществе.

Таким образом, по итогам проведенного исследования можем сделать вывод о том, что коммуникативные умения у обучающихся младших классов с аутизмом 2 и 3 группы имеют как общие, так и специфические особенности, учет которых позволил разработать содержание дифференцированного методического комплекса упражнений по формированию коммуникативных умений обучающихся каждой группы. Исходя из этого, выдвинутая гипотеза исследования полностью подтвердилась, цель исследования достигнута.

Библиография

1. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Academia, 2002. – 206 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект пресс, 2014. – 362 с.
3. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М.: Теревинф, 2016. – 217 с.
4. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе (материалы к спецкурсу) / под ред. С.А. Морозова. – М.: Сигнал, 2002. – 246 с.
5. Аутичный ребенок: проблемы в быту / под ред. С.А. Морозова. – М., 1998. – 233 с.
6. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению / А.В.Батаршев. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 175 с.
7. Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
8. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.
9. Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS / Э. Бонди, Л. Фрост. – М.: Теревинов, 2011. – 416 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Антология мировой педагогики / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
11. Выявляемость аутизма в России за пять лет возросла более чем в 2,5 раза [Электронный ресурс] / URL: <https://tass.ru/obschestvo/11055281> (Дата обращения: 01.01.2022).
12. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С.Уидер. – М.: Теревинф, 2013. – 512 с.
13. Гузаревич, М.В. Развитие способности к взаимодействию у детей с аутизмом методом базальной коммуникации / М.В. Гузаревич // Материалы

XII международной молодежной научно–практической конференции. – 2018. – С. 21-22.

14. Дорохов, М.Б. Клинико-патопсихологический анализ случаев аутистического развития / М.Б. Дорохов // Научно-исследовательские публикации. – 2014. – №12 (16). – С. 42-70.

15. Закирова, Ф.Н. Оценка проблемы детского аутизма в аспекте детской неврологии / Ф. Н. Закирова, Г. К. Садыкова // Spirit Time. – 2020. – № 9-1. – С. 3-5.

16. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 448 с.

17. Колосова, Ю.О. Проблемы формирования коммуникативных навыков у детей с РАС / Ю.О. Колосова // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее. – 2019. – С. 156-161.

18. Корсакова, И.А. Онтологические основания коммуникации в человеческом обществе / И.А. Корсакова // Человеческий капитал. – 2013. – №. 10. – С. 21-26.

19. Котелевцев, Н.А. Психологические особенности развития эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с синдромом Ретта / Н.А. Котелевцев, И.А. Усова // Проблемы внедрения результатов инновационных. – 2018. – С. 160.

20. Кули, Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч.Х. Кули. – М.: Идея-Пресс, 2000. – 309 с.

21. Культурология. Энциклопедия: в 2 томах / гл. ред. и авт. проекта С.Я. Левит. – Т. 1. – М.: РОССПЭН, 2007. – 1390 с.

22. Лебединская, К.С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.

23. Левченко, И.Ю. Комплексный подход к диагностике развития детей раннего и дошкольного возраста: монография / И.Ю. Левченко, С.Н. Сорокоумова. – М.: Нижний Новгород, 2012. – 118 с.

24. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2006. – 243 с.
25. Лепская, Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: РГГУ, 2017. – 313 с.
26. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.
27. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
28. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: НАУКА, 1984. – 444с.
29. Майкл, Д. Мотивационные условия / Д. Майкл // Прикладной анализ поведения. – 2016. – №16. – С. 412.
30. Макаров, И.В. Диагностика детского аутизма: ошибки и трудности / И.В. Макаров, А.С. Автенюк // Социальная и клиническая психиатрия. – 2018. – № 3. – С. 74-81.
31. Мекшинева, А.В. Проблема психологических особенностей общения младших школьников. / А.В. Мекшинева, К.А. Игина, А.С. Чуприкова // Председатель организационного комитета. – 2019. – С. 269 - 275.
32. Микляева, Н.В. Дифференциация расстройств аутистического спектра в комплексном сопровождении детей / Н.В. Микляева // Инклюзия в образовании. – 2018. – С. 97-113.
33. Мкртчян, М.А. О проблеме понимания в коммуникации / М.А. Мкртчян // Организационно- деятельностные игры в образовании. – 2001. – Т. 100. – С. 8-25.
34. Морозова, Т.И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации / Т.И. Морозова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1992. – № 2. – С. 93 – 96.

35. Мохонько, Д.А. Специфика психокоррекции у детей с расстройством аутистического спектра / Д.А. Мохонько, С.И. Ткаченко // Евразийский Союз Ученых. – 2021. – № 1-1 (82). – С. 73-76.
36. Мочалова, М.А. Изучение особенностей коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / М.А. Мочалова // Специальное образование. – 2019. – С. 202-205.
37. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2018. – 320 с.
38. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. ... канд. пед. наук. / Л.Р. Мунирова. – М., 1993. – 205 с.
39. Мыльникова, У.А. Психолого-педагогические основы формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста средствами лего конструирования / У.А. Мыльникова, М.Ю. Буслаева. – Челябинск, 2017. – 142 с.
40. Низаева, Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л.Ф. Низаева // Молодой ученый. – 2016. – № 28 (132). – С. 933-935.
41. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
42. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – М.: Мир и Образование, 2017. – 1375 с.
43. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
44. Основы специальной психологии и педагогики / Л.Ф. Сербина. – Сочи: Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела, 2010. – 118 с.

45. Панина, Е.В. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у детей 6-10 лет с расстройствами аутистического спектра: диссертация / Е.В. Панина. – 2017. – 146 с.
46. Парыгин, Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 615 с.
47. Пасхина, В.А. Формирование коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом / В.А. Пасхина, Н.М. Ичетовкина // Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. – 2017. – С. 321-322.
48. Пенин, Г.Н. Специальная педагогика / Г.Н. Пенин, Н.М. Назарова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 356 с.
49. Питерс, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Владос, 2002. – 237 с.
50. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // Официальный интернет-портал правовой информации (www.pravo.gov.ru) 6.02.2015. [Электронный ресурс] // URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70862366/paragraph/1:0> (Дата обращения: 02.01.2022)
51. Психические расстройства и расстройства поведения (F00 – F99): (Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации) / М-во здравоохранения Российской Федерации. – М.: Прометей, 2013. – 583 с.
52. Психология общения: энциклопедический словарь / Российской акад. образования, Психологический ин-т; под общ. ред. А.А. Бодалева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Когито-Центр, 2015. – 671 с.
53. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение пер. с нем. Т.Н. Дмитриева / Х. Ремшмидт. – М.: Наука, 2003. – 336 с.

54. Сандберг, М. Программа оценки вех развития вербального поведения и построения плана индивидуального вмешательства / М. Сандберг. – Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2013. – 275 с.
55. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь / А.Л. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2017. – 512 с.
56. Семаго, Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – № 1. – С. 4–14.
57. Семенович, М.Л. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков / М.Л. Семенович, Н.Г. Манелис // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – №3 (48). – С. 3 – 10.
58. Сорокоумова, С.Н. Формирование коммуникативных умений в онтогенезе / С.Н. Сорокоумова, Н.Ю. Степанова // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых. – 2020. – С. 174-179.
59. Хаустов, А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А.В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – 2008. – С. 208-235.
60. Хаустов, А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / А.В. Хаустов. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2005. – 206 с.
61. Хаустов, А.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) / А.В. Хаустов, М.Л. Семенович, Н.Г. Манелис, А.И. Козорез, Е.В. Морозова // Аутизм и нарушения развития – 2015. – № 3. – С. 3-10.
62. Хлопина, Н.Н. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра / Н.Н. Хлопина // Новые технологии в образовании. – 2017. – С. 186-191.
63. Цукерман, Г.А. Психологическое обследование младших школьников / Г.А. Цукерман. – М.: Владос, 2007. – 159 с.
64. Чернов, С.В. Развитие коммуникативных компетенций учащихся при освоении технологии трудоустройства / С.В. Чернов // Современные

тенденции развития образовательных программ в системе непрерывного образования. – 2007. – С. 158-165.

65. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм. – Екб.: Рама Паблшинг, 2014. – 208 с.

66. ABLLS-R: The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised. Все что Вам нужно. Чтобы стать счастливыми родителями счастливого ребенка. URL: <http://www.partingtonbehavioranalysts.com/shop/ABLLS-R-The-Assessment-of-Basic-Language-and-Learning-Skills-Revised.html> (дата обращения: 14.02.2022 г.)

67. Asperger H. Die autistischen Psychopathen. Kindesalter // Archiv fuer Psychiatrie und Nervenkrankheiten. 1944. V. 117. P.76–136.

68. Bishop, D.V.M. Autism and diagnostic substitution: evidence from a study of adults with a history of developmental language disorder / D.V.M.Bishop, A.J.O. Whitehouse, H.J. Watt, E.A. Line // Dev. Med. Child. Neurol. – 2008. –N 5– P. 341-345.

69. Cunningham, M.A. A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded / M.A. Cunningham // Journal of child psychology and psychiatry. – 1968. – Vol.9. – pp. 229 – 244.

70. Emotional development: recent research / Ed. by J. Nadel, D. Muir. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 457 p.

71. Kanner, L. Autistic disturbances of affective contact / L. Kanner // Acta paedopsychiatrica. – 1968. – Т. 35. – №. 4. – С. 100-136.

72. Lord, C. et al. Using the ADI-R to diagnose autism in preschool children / C. Lord // Infant Mental Health Journal. – 1993. – Т. 14. – №. 3. – С. 234-252.

73. Lovaas, O.I. The autistic child: Language development through behavior modification. – New York, Welch M. Holding-Time, 1988.

74. Mesibov, G.B. Formal and informal measures on the effectiveness of the TEACCH programme. In: Autism. The International Journal of Research and Practice. (1997), p. 25-35.

75. Skinner, B.F. Reflections on Behaviorism and Society / B.F. Skinner. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978. - 209 p.
76. Wing, L. Autistic spectrum disorders: an aid to diagnosis / L. Wing. – London: National Autistic Society, 1995. – 18 p.
77. Woolfenden, S. Systematic Review of the Diagnostic Stability of Autism Spectrum Disorder / S. Woolfenden, V. Sarkozy, G. Ridley, K.A. Williams / Res. Autism Spectrum Dis. – 2012. – № 1. – P. 345-354.
78. Wetherby, A.M. Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts / A.M. Wetherby, G. Rodriques // Journal of speech and hearing research. – 1992. – Vol.35. – pp. 130 – 138.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Результаты психодиагностического исследования

Таблица 4 – Индивидуальные результаты младших школьников с аутизмом 2 группы по методике «Оценка коммуникативных навыков» А.В. Хаустова

№ п/п	умения выражать просьбы/тре бования	социал ьная ответн ая реакци я	умения называть, комменти ровать и описыват ь предметы , людей, действия, события	умени я привл екать внима ние и задава ть вопро сы	умен ия выра жать эмоц ии, чувст ва, сооб щать о них	социал ьное поведе ние	диалог овые навык и	Общее колич ество баллов
1	6	3	6	5	5	6	3	34
2	5	4	4	6	4	3	4	30
3	8	3	7	4	3	4	3	32
4	7	2	5	7	6	2	5	34
5	6	5	4	3	4	3	3	28
6	7	3	6	4	3	3	2	28
7	4	4	8	6	3	2	3	30
8	5	3	9	8	6	5	4	40
9	6	2	3	7	5	4	4	31
10	7	2	6	3	4	6	2	30
Среднее значение	6.1	3.1	5.8	5.3	4.3	3.8	3.3	31.7
Максим альное значение	12	10	18	14	14	14	16	98

Таблица 5 – Индивидуальные результаты младших школьников с аутизмом 3 группы по методике «Оценка коммуникативных навыков» А.В. Хаустова

№ п/п	умения выражать просьбы/тре- бования	социал ьная ответн ая реакци я	умения называть, комменти ровать и описыват ь предметы , людей, действия, события	умени я привл екать внима ние и задава ть вопро сы	умен ия выра жать эмоц ии, чувст ва, сооб щать о них	социал ьное поведе ние	диалог овые навык и	Общее колич ество баллов
1	8	2	7	4	7	4	2	34
2	7	5	4	6	4	2	3	31
3	8	3	7	5	6	4	3	36
4	7	2	6	7	9	2	4	37
5	7	4	11	5	12	3	5	47
6	8	2	6	6	7	2	3	34
7	7	3	9	4	6	2	2	33
8	5	5	5	6	6	3	3	33
9	9	4	8	7	7	4	4	43
10	10	2	7	8	4	5	3	39
Среднее значение	7.6	3.2	7	5.8	6.8	3.1	3.2	36.7
Максим альное значение	12	10	18	14	14	14	16	98

Таблица 6 – Индивидуальные результаты младших школьников с аутизмом 2 группы по методике «Узор под диктовку» Г.А. Цукерман

№	сходство и выложенных узоров с образцами (продуктивность совместной деятельности);	способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет;	умение задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения от партнера по деятельности ;	способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;	эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.	Общий уровень информационно-коммуникативных умений
1	Низкий	низкий	низкий	низкий	нейтральное	Низкий
2	Средний	средний	низкий	низкий	нейтральное	Средний
3	Низкий	низкий	низкий	низкий	нейтральное	Низкий
4	Низкий	низкий	средний	низкий	отрицательное	Низкий
5	Средний	средний	низкий	средний	положительное	Средний
6	Низкий	низкий	низкий	низкий	отрицательное	Низкий
7	Средний	средний	низкий	низкий	нейтральное	Средний
8	Средний	средний	средний	низкий	нейтральное	Средний
9	Низкий	низкий	низкий	низкий	отрицательное	Низкий
10	Средний	средний	низкий	средний	нейтральное	Средний

Таблица 7 – Индивидуальные результаты младших школьников с аутизмом 3 группы по методике «Узор под диктовку» Г.А. Цукерман

№	сходство выложен ных узоров с образцам и (продукт ивность совместн ой деятельно сти);	способност ь строить понятные для партнера высказыван ия, учитывающ ие, что он знает и видит, а что нет;	умение задавать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения от партнера по деятельности ;	способы взаимног о контроля по ходу выполне ния деятельн ости и взаимопо мощи;	эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.	Общий уровень информа ционно- коммун икативн ых умений
1	средний	низкий	средний	низкий	нейтральное	Средний
2	низкий	низкий	низкий	средний	отрицательное	Низкий
3	средний	низкий	средний	низкий	нейтральное	Средний
4	средний	средний	низкий	средний	нейтральное	Низкий
5	высокий	средний	средний	средний	нейтральное	Средний
6	средний	низкий	низкий	средний	положительное	Средний
7	средний	средний	средний	средний	нейтральное	Средний
8	высокий	средний	средний	средний	положительное	Средний
9	низкий	низкий	низкий	низкий	отрицательное	Низкий
10	средний	низкий	средний	средний	нейтральное	Средний

Таблица 8 – Индивидуальные результаты младших школьников с аутизмом 2 группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман

№ испытуемого	схожесть узора	стремление обсуждать возможный вариант узора;	способность прийти к общему мнению;	умение сравнивать способы действия и координировать совместное действие;	способность следить за реализацией принятого замысла	Общий уровень развития регуляционно-коммуникативных умений
1	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
2	средний	низкий	низкий	средний	средний	Средний
3	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
4	низкий	низкий	низкий	средний	низкий	Низкий
5	средний	средний	низкий	средний	средний	Средний
6	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
7	низкий	низкий	низкий	средний	средний	Низкий
8	низкий	низкий	низкий	средний	средний	Низкий
9	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
10	низкий	низкий	низкий	низкий	средний	Низкий

Таблица 9 – Индивидуальные результаты младших школьников с аутизмом 3 группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман

№ испытуемого	схожесть узора	стремление обсуждать возможные варианты узора;	способность прийти к общему мнению;	умение сравнивать способы действия и координировать совместное действие;	способность следить за реализацией принятого замысла	Общий уровень развития регуляционно-коммуникативных умений
1	средний	низкий	низкий	средний	средний	Средний
2	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
3	средний	средний	средний	средний	средний	Средний
4	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
5	средний	низкий	низкий	средний	средний	Средний
6	средний	средний	средний	средний	средний	Средний
7	средний	средний	низкий	средний	средний	Средний
8	средний	средний	средний	средний	средний	Средний
9	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
10	средний	средний	низкий	средний	средний	Средний

Таблица 10 – Индивидуальные результаты младших школьников с аутизмом 2 группы по методике «Кто прав?» Г.А. Цукерман

№ испытуемого	схожесть узора	стремление обсуждать возможные варианты узора;	способность прийти к общему мнению;	умение сравнивать способы действия и координировать совместное действие;	способность следить за реализацией принятого замысла	Общий уровень развития регуляционно-коммуникативных умений
1	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
2	средний	низкий	низкий	средний	средний	Средний
3	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
4	низкий	низкий	низкий	средний	низкий	Низкий
5	средний	средний	низкий	средний	средний	Средний
6	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
7	низкий	низкий	низкий	средний	средний	Низкий
8	низкий	низкий	низкий	средний	средний	Низкий
9	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
10	низкий	низкий	низкий	низкий	средний	Низкий

Таблица 11 – Индивидуальные результаты младших школьников с аутизмом 3 группы по методике «Кто прав?» Г.А. Цукерман

№ испытуемого	схожесть узора	стремление обсуждать возможные варианты узора	способность приходить к общему мнению	умение сравнивать способы действия и координировать совместное действие	способность следить за реализацией принятого замысла	Общий уровень развития регуляционно-коммуникативных умений
1	средний	низкий	низкий	средний	средний	Средний
2	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
3	средний	средний	средний	средний	средний	Средний
4	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
5	средний	низкий	низкий	средний	средний	Средний
6	средний	средний	средний	средний	средний	Средний
7	средний	средний	низкий	средний	средний	Средний
8	средний	средний	средний	средний	средний	Средний
9	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
10	средний	средний	низкий	средний	средний	Средний