

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 специальной психологии

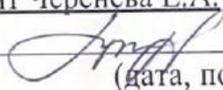
Мелконян Мария Гришевна

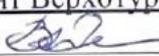
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с
расстройством аутистического спектра**

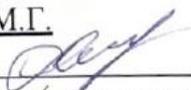
Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа Психолого-педагогическая коррекция нарушений
развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
канд.пед.наук, доцент Черенева Е.А.
04.12.2023 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
канд.психол.наук, доцент Верхотурова Н.Ю.
04.12.23 
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд.мед.наук, доцент Потылицина В.Ю.
04.12.2023 
(дата, подпись)

Обучающийся Мелконян М.Г.
04.12.2023 
(дата, подпись)

Красноярск 2023

РЕФЕРАТ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Тема магистерской диссертации: «Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра».

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 94 источника, одного приложения. Текст работы изложен на 101 странице и проиллюстрирован шестью графическими рисунками и семью таблицами.

Цель исследования: разработка и внедрение программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, направленной на формирование и развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС с учетом уровня их сформированности.

Объект исследования – коммуникативные способности детей дошкольного возраста с РАС.

Предмет исследования – психолого-педагогический процесс формирования и развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС.

Цель, объект и предмет исследования определили **гипотезу:** формирование и развитие коммуникативных навыков у дошкольников с РАС может быть эффективным при условии разработки и внедрения программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, учитывающей особенности и уровень сформированности этих навыков.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования:**

- методы теоретического исследования: анализ психолого–педагогической и медицинской литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков у дошкольников с РАС;
- организационные методы: сравнительный, лонгитюдный (изучение в динамике), комплексный;
- экспериментальные методы: констатирующий, формирующий, контрольный;
- психодиагностические методы: наблюдение, тесты анкеты, беседы, интервью;
- биографические методы: сбор и анализ анамнестических данных; количественный и качественный анализ полученных данных.

Методики исследования:

- Рейтинговая шкала аутизма у детей C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale, CARS).
- M–CHAT–R Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для Детей, с дополнительным пошаговым интервью (M–CHAT–R/F; Robins, Fein, & Barton, 2009).
- АТЕС – диагностический инструмент оценки из 77 пунктов, позволяющий отслеживать динамику развития детей с РАС.

Научная новизна исследования. В процессе исследовательской работы:

- определены цели и методы коррекционно-психолого-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста с РАС, учитывающие индивидуальные особенности ребенка, социальную ситуацию развития и динамику изменений в онтогенезе;
- составлена программа психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, содержащая последовательные занятия, основанные на игровом процессе, для успешного коррекционно-психолого-педагогического воздействия на ребенка с учетом его индивидуальных потребностей.

Теоретическая значимость исследования: после проведения констатирующего эксперимента была разработана и внедрена программа психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, направленная на развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Программа содержит современные методы и технологии воздействия на детей с РАС и позволяет эффективно развивать коммуникативную сферу. А теоретическая часть описывает особенности и закономерности развития детей с РАС, а также рассматривает формирование и развитие коммуникационной сферы.

Практическая значимость исследования: Разработана программа психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, позволяющая учитывать индивидуальные особенности и исходный уровень сформированности коммуникативных навыков и способностей. Программа прошла проверку и достигла положительных результатов в динамике развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС. Положения и выводы обогащают научно-методическую и практическую базу учреждений. Данная программа является практическим пособием в работе всех сопровождающих ребенка специалистов, а это психолог, логопед, дефектолог, и др.

База исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе МКДОУ №2 «Солнышко» в ЗАТО п. Солнечном. В эксперименте приняло участие 12 детей дошкольного возраста с РАС.

Этапы проведения исследования.

1 этап – подготовительный. (Сентябрь – октябрь 2022)

- проведение диагностики и ее анализ для определения степени выраженности аутистических черт и коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста с РАС;

- беседа с родителями (законными представителями) и педагогами для сбора анамнеза и индивидуальных особенностей.
- составление плана коррекционно-развивающей работы;
- организация предметно-развивающей среды и рабочего места.

2 этап – коррекционно-развивающий. (Октябрь 2022 – январь 2023)

- проведение коррекционно-развивающих занятий по социально-коммуникативному и речевому развитию;
- взаимодействие с родителями.

3 этап – контрольный. (Февраль 2023)

- проведение повторной диагностики для определения динамики развития ребёнка;
- оценка эффективности коррекционной программы.

Апробация результатов исследования. Результаты диссертационной работы были изложены в виде статей:

1. Мелконян М. Г., Потылицина В. Ю. Актуальность развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ: КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ИХ РЕШЕНИЯ Сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 06 ноября 2023 г. Стерлитамак: АМИ, 2023. - 156 с.
2. Мелконян М. Г., Потылицина В.Ю. Коммуникативные навыки у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции 09 ноября 2023 г.- Стерлитамак: АМИ, 2023. - 136 с.

ABSTRACT OF MASTER'S THESIS

Topic of the master's thesis: "Development of communication abilities of preschool children with autism spectrum disorder."

The work consists of an introduction, three chapters, a conclusion, a list of references (94 sources), and one appendix. The text of the work is presented on 1030303034 pages and illustrated with drawings. table

Purpose of the study: development and implementation of a program for psychological and pedagogical correction of the communicative abilities of preschool children with ASD, aimed at the formation and development of communication skills of preschool children with ASD, taking into account their level of development.

The object of the study is the communication abilities of preschool children with ASD.

The subject of the study is the psychological and pedagogical process of formation and development of communication skills in preschool children with ASD.

The purpose, object and subject of the study determined **the hypothesis:** the formation and development of communication skills in preschoolers with ASD can be effective provided that a program of psychological and pedagogical correction of the communication abilities of preschool children with ASD is developed and implemented, taking into account the characteristics and level of development of these skills.

To solve the problems and test the hypothesis, the following research **methods** were used:

- theoretical research methods: analysis of psychological, pedagogical and medical literature on the problem of developing communication skills in preschoolers with ASD;

- organizational methods: comparative, longitudinal (study over time), complex;
- experimental methods: ascertaining, formative, control;
- psychodiagnostic methods: observation, questionnaire tests, conversations, interviews;
- biographical methods: collection and analysis of anamnestic data; quantitative and qualitative analysis of the obtained data.

Research methods:

- Childhood Autism Rating Scale (CARS).
- M-CHAT-R Modified Autism Screening Test for Children, with additional walkthrough interview (M-CHAT-R/F; Robins, Fein, & Barton, 2009).
- The ATEC is a 77-item diagnostic assessment tool that monitors the developmental dynamics of children with ASD.

Scientific novelty of the research. During the research process:

- the goals and methods of correctional psychological and pedagogical influence on preschool children with ASD are determined, taking into account the individual characteristics of the child, the social situation of development and the dynamics of changes in ontogenesis;
- a program for psychological and pedagogical correction of the communicative abilities of preschool children with ASD has been drawn up, containing sequential lessons based on gameplay for successful correctional, psychological and pedagogical influence on the child, taking into account his individual needs.

Theoretical significance of the study: After conducting a confirmatory experiment, a program for psychological and pedagogical correction of the communicative abilities of preschool children with ASD was developed and implemented, aimed at developing the communicative abilities of preschool children with autism spectrum disorder. The program contains modern methods and technologies for influencing children with ASD and allows them to effectively develop the communicative sphere. The theoretical part describes the features and

patterns of development of children with ASD, and also examines the formation and development of the communication sphere.

Practical significance of the study: A program for psychological and pedagogical correction of the communication abilities of preschool children with ASD has been developed, which allows taking into account individual characteristics and the initial level of development of communication skills and abilities. The program has been tested and achieved positive results in the dynamics of the development of communicative abilities of preschool children with ASD. The provisions and conclusions enrich the scientific, methodological and practical base of institutions. This program is a practical guide to the work of all specialists accompanying the child, including a psychologist, speech therapist, speech pathologist, etc.

Research base: the experimental study was carried out on the basis of MKDOU No. 2 “Solnyshko” in the ZATO village of Solnechny. 12 preschool children with ASD took part in the experiment.

Stages of research.

Stage 1 – preparatory. (September - October 2022)

- conducting diagnostics and its analysis to determine the severity of autistic traits and communication abilities in preschool children with ASD;
- conversation with parents (legal representatives) and teachers to collect anamnesis and individual characteristics.
- drawing up a plan for correctional and developmental work;
- organization of a subject-developing environment and workplace.

Stage 2 – correctional and developmental. (October 2022 – January 2023)

- conducting correctional and developmental classes on social, communicative and speech development;
- interaction with parents.

Stage 3 – control. (February 2023)

- conducting repeated diagnostics to determine the dynamics of the child's development;
- evaluation of the effectiveness of the correction program.

Approbation of research results. The results of the dissertation work were presented in the form of articles:

1. Melkonyan M. G., Potylitsina V. Yu. Relevance of the development of communicative abilities of preschool children with autism spectrum disorder // INNOVATIVE DEVELOPMENT: KEY PROBLEMS AND DIRECTIONS FOR THEIR SOLUTIONS Collection of articles based on the results of the All-Russian scientific and practical conference with international participation November 6, 2023 Sterlitamak: AMI, 2023. - 156 p.
2. Melkonyan M. G., Potylitsina V. Yu. Communication skills in preschool children with autism spectrum disorder // PROBLEMS OF MODERN INTEGRATION PROCESSES AND WAYS TO SOLUTION them Collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical Conference November 09, 2023 - Sterlitamak: AMI, 2023. - 136 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	11
1.1 Понятие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста...	11
1.2 Психологические особенности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	20
1.3 Понятие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	27
Выводы по первой главе.....	33
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	36
2.1 Организация и методы исследования коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	36
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	42
Выводы по второй главе.....	47
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	49
3.1 Методы, принципы и подходы программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	49
3.2 Содержание программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	55

3.3 Результаты внедрения и реализации программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	77
Выводы по третьей главе.....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	84
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	100

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы обоснована большим количеством появления на свет детей с различными нарушениями в развитии. Нарушения могут проявиться сразу, а могут дать о себе знать через год, два, а то и три. На самом деле, специалист проблему увидит гораздо раньше, чем ее заметят родители. В связи с низкой информативностью и просвещением родителей и законных представителей, коррекция нарушений происходит гораздо позднее, чем могла бы. И лидером, как показывает практика и исследования, становится расстройство аутистического спектра (РАС). Детский невролог А. Петрухин приводит данные, подтверждающие высокий процент рождаемости таких детей в России, а именно один ребенок из тысячи страдает РАС. И это не единственное исследование.

Одними из главных признаков, влияющих на тяжелую коррекцию данного нарушения, а также масштабность социальной и медицинской проблемы являются частота встречаемости и высокая вариативность состояния, трудно поддающаяся точной диагностике. А также нарушение в эмоциональной сфере, установлении контакта и процесса коммуникации. Расстройство аутистического спектра достаточно обширное понятие и включает в себя целый спектр сложных нарушений, которые могут встречаться в различных вариациях. Раннее, детей с такими расстройствами не обучали, или делали это в специализированных коррекционных учреждениях. Сейчас же система образования активно развивает инклюзивное направление и успешно обучает детей с диагнозами в общеобразовательных организациях.

Таким образом, происходит и более эффективный процесс социализации детей с расстройствами аутистического спектра в окружении сверстников и специалистов. Процесс социализации у детей с расстройством аутистического спектра протекает сложнее, чем у здоровых детей. Так как в основном у них всегда нарушена или не развита коммуникативная сфера. А она в свою очередь, является проводником между ребенком и окружающим

миром, социумом, образованием. Поэтому развивать данную сферу необходимо с раннего и дошкольного возраста. Без этого коррекционно-развивающий процесс не будет эффективен.

Дошкольный возраст является тем самым сензитивным периодом в развитии ребенка, когда он попадает в образовательное учреждение и находится под наблюдением специалистов, таких как: психолог, логопед, дефектолог, педагог. При правильно организованной работе, дети, имеющие нарушения в развитии выявляются в первые полгода нахождения в саду и отправляются на психолого-медико-педагогическую комиссию для уточнения или подтверждения диагноза. Данная процедура позволяет быстро и эффективно оказать помощь ребенку, построить индивидуальный образовательный маршрут и коррекционно-развивающую программу с акцентом на недостаточно развитые показатели, в том числе и коммуникативные навыки.

Прочитав и проанализировав множество литературных источников, можно сделать вывод, что данная нозология недостаточно изучена, нет четких критериев для разграничения всех расстройств и определенного алгоритма действий для каждого случая.

В нашей стране придерживаются терминологии, которая изложена в МКБ и в трудах В.М. Башиной. Стоит раскрыть, что именно подразумевается в термине «расстройства аутистического спектра» (РАС): аутистическое расстройства, инфантильный аутизм, инфантильный психоз, синдром Каннера, синдром Аспергера и т. д. Также диагноз аутизм часто встречается в сопровождении с умственной отсталостью, тяжелыми нарушением речи и другими.

Основная часть ученых и авторов, которые занимались углубленно проблемой детского аутизма (Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М.Либлинг, С.С.Морозова, R.Jordan, В.М. Prizant, М. Rutter, Н.Тager-Flusberg, и др.), пришли к выводу, что одним из главных нарушений являются не развитые коммуникативные навыки и способности, которые ограничивают адаптацию и

развитие познавательной, интеллектуальной сферы ребенка. Как правило, у детей с РАС наблюдается полное или частичное непонимание речи, отсутствие вербальной и невербальной речи, отсутствие контакта с другими людьми, диалога, мотива для взаимодействия, отсутствие ролевых игр, присутствие стереотипного использования языка.

Данная категория детей не способна самостоятельно использовать альтернативную коммуникацию, невербальные способы передачи информации. Поэтому исследователи изучают данный вопрос на протяжении нескольких десятков лет и находятся в поиске новых эффективных методов, способов и форм работ, которые будут содействовать благоприятному течению коррекционной работы и смогут эффективно развивать коммуникативные способности и навыки у детей дошкольного возраста с РАС.

Для проведения объективного исследования коммуникативных способностей у детей с расстройством аутистического спектра, требуются валидные, надежные диагностические методики. Прочитав множество источников, можно отметить, что такие методики представлены в малом количестве. Имеется информация, раскрывающая отдельные методические приемы, которые способствуют развитию речи в целом. (С.С. Морозова, О.С. Никольская, В.М.Башина, Л.Г.Нуриев).

Для продуктивной работы специалистов, направленной на формирование и развитие коммуникативных способностей следует опираться на результаты диагностического исследования, а также исходить из индивидуальных особенностей развития каждого конкретного ребенка с РАС. Рекомендуется использовать основным методом работы – игру, ведущую деятельность в дошкольном возрасте, которая развивает коммуникативные навыки и умения.

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы способствовала выбору темы магистерской диссертации: «Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра».

Анализ литературы и практического опыта определил проблему исследования, которая заключается в теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику эффективной коррекционной программы, способствующей развитию и формированию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС.

Целью исследования является разработка и внедрение программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, направленной на формирование и развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС с учетом уровня их сформированности.

Объект исследования – коммуникативные способности детей дошкольного возраста с РАС.

Предмет исследования – психолого-педагогический процесс формирования и развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС.

Цель, объект и предмет исследования определили **гипотезу**: формирование и развитие коммуникативных навыков у дошкольников с РАС может быть эффективным при условии разработки и внедрения программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, учитывающей особенности и уровень сформированности этих навыков.

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

1. определить теоретико-методологические основы проблемы формирования коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС;
2. выявить особенности и уровни сформированности коммуникативных и игровых способностей детей дошкольного возраста с РАС;

3. определить направления, содержание и приемы программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС и внедрить ее;
4. диагностировать эффективность разработанной программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС.

В методологическую основу представленной темы легли идеи о ведущей роли общения в формировании личности; положения психологии и педагогики о единстве мышления и речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, С.Л.Рубинштейн), теория М.И. Лисиной, демонстрирующая что общение – решающий важный фактор, оказывающий влияние на психическое развитие ребенка, концепция периодизации психического развития в онтогенезе, психологическая теория игры Д.Б. Эльконина, концепции развития коммуникативных способностей Г. С. Васильева и А. А. Кидрона. Данная исследовательская работа опирается на комплексный дифференцированный подход к коррекционной работе (Т. А. Власова) и представление об аутизме как искаженном типе психического развития, главным проявлением которого являются нарушения коммуникативного характера, возникающие вследствие аффективных и когнитивных недостатков.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

- методы теоретического исследования: анализ психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков у дошкольников с РАС;
- организационные методы: сравнительный, лонгитюдный (изучение в динамике), комплексный;
- экспериментальные методы: констатирующий, формирующий, контрольный;
- психодиагностические методы: наблюдение, тесты анкеты, беседы, интервью;

- биографические методы: сбор и анализ анамнестических данных; количественный и качественный анализ полученных данных.

Методики исследования:

- Рейтинговая шкала аутизма у детей C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale, CARS) – инструмент для оценки выраженности аутизма у детей, либо для первичного скрининга аутизма.
- M-CHAT-R Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для Детей, с дополнительным пошаговым интервью (M-CHAT-R/F; Robins, Fein, & Barton, 2009) – 2–этапный родительский отчет как скрининговый инструмент для оценки риска РАС.
- АТЕС – диагностический инструмент оценки из 77 пунктов, позволяющий отслеживать динамику развития детей с РАС. АТЕС изначально был разработан для оценки эффективности лечения аутизма, но он также может быть полезен в качестве инструмента скрининга для детей.

Научная новизна исследования. В процессе исследовательской работы:

- определены цели и методы коррекционно-психолого-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста с РАС, учитывающие индивидуальные особенности ребенка, социальную ситуацию развития и динамику изменений в онтогенезе;
- составлена программа психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, содержащая последовательные занятия, основанные на игровом процессе, для успешного коррекционно-психолого-педагогического воздействия на ребенка с учетом его индивидуальных потребностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: после проведения констатирующего эксперимента была разработана и внедрена программа психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, направленная на развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством

аутистического спектра. Программа содержит современные методы и технологии воздействия на детей с РАС и позволяет эффективно развивать коммуникативную сферу. А теоретическая часть описывает особенности и закономерности развития детей с РАС, а также рассматривает формирование и развитие коммуникационной сферы.

Практическая значимость исследования: Разработана программа психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, позволяющая учитывать индивидуальные особенности и исходный уровень сформированности коммуникативных навыков и способностей. Программа прошла проверку и достигла положительных результатов в динамике развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС. Положения и выводы обогащают научно-методическую и практическую базу учреждений. Данная программа является практическим пособием в работе всех сопровождающих ребенка специалистов, а это психолог, логопед, дефектолог, и др. Тем самым данное исследование позволяет усовершенствовать практические занятия по развитию коммуникативных способностей детей с РАС.

Организация исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МКДОУ №2 «Солнышко».

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Понятие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста

Коммуникативные способности являются неотъемлемой частью социальной сферы человека и общества в целом. Психология как наука всегда изучала коммуникативную сферу в разных своих разделах, доказывая значимость и важность межличностного общения и взаимодействия.

Под коммуникативными способностями понимается совокупность успешных навыков и умений, используемых во время взаимодействия с окружающими людьми. А именно, отечественные психологи и ученые выделяют следующее понятие коммуникативным способностям – это устойчивая совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, существующая на основе коммуникативных задатков и определяющая успешность овладения коммуникативной деятельностью. Коммуникативные способности состоят из основных и дополнительных компонентов. К основным компонентам относятся: гностические, экспрессивные и интеракционные способности; а к дополнительным – общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи (А. В. Батаршев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, А.К. Петровский, Б.М. Теплов и др.) [13; 46].

Тема общения и коммуникации интересуют не только психологов, но и представителей социологии, культурологии, и даже философии. Поэтому этот процесс начали изучать довольно давно, более пятидесяти лет назад. В 1960—1970-е годах ученые активно изучали характеристики общения. Общение трактовалось как обмен мыслями и информацией, посредством языковых знаков, причем этот процесс имел определенные правила и особенности речевого поведения. А в 1980-е году присоединились социологи и раскрыли

коммуникацию с новой стороны, описали способы общения и социальные мотивы. Определили общение как следствие закономерностей функционирования общества, взаимодействия его членов, становления и развития личности, организаций, общественных институтов [16; 29].

Каждый раз, взаимодействуя с окружающими людьми, человек исследует своего собеседника, стремится его узнать и установить с ним определенные отношения, обменяться чувствами и эмоциями, идеями и событиями. Это социальная потребность, которая удовлетворяется с помощью коммуникации. Партнер в этом случае – предмет общения. Благодаря его обратной связи человек познает себя, и сам становится объектом познания, это оказывает влияние на его самооценку и формирование личности.

Человека для взаимодействия и общения выбирают исходя из коммуникативных мотивов. Помимо личностных и эмоциональных мотивов, человек может преследовать задачи общения. Для этого ему необходимо получить определенную информацию, действие, предмет и т. д. В ходе коммуникации человек может использовать различные психологические приемы воздействия, такие как манипуляция, шантаж, уговоры, и другие средства общения. Коммуникация также может создать продукт общения, как материального, так и духовного характера [24; 40].

Коммуникативный процесс необходимо не только каждому конкретному человеку, но группе людей, например в профессиональной деятельности, руководитель через коммуникативные навыки получает необходимый результат, воздействуя на сотрудников. Сотрудники же в свою очередь могут вступать в общение, используя коммуникативные навыки для обмена информацией, мнением, а также достижению определенных договоренностей. Что еще раз доказывает важность и влияние развитых коммуникативных навыков в жизни, а конкретно в профессиональной сфере.

Множество исследований, проводимых как отечественными, так и зарубежными авторами, раскрывают сущность, структуру и особенности процесса общения и коммуникативных способностей. Был проведен анализ

научной литературы, среди множества авторов, можно выделить М.И. Лисину, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева и др., именно они внесли большой вклад в изучении данной тематики и раскрыли понятие и структуру коммуникации [83].

А.Н. Леонтьев утверждает, что общение – определенная сторона деятельности, так как оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что особой и главной характеристикой общения, как деятельности, является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Он говорит: «Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью окружающей его природы, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах».

В.Н. Мясищев считает, что коммуникация влияет на взаимоотношения людей друг с другом. Так как она зависит всегда от конкретных людей с особенностями характера, темперамента и нервной системы, а также от ситуации, обстоятельств и количества собеседников. Тем самым во время общения человек выражает свои чувства, оказывает влияние на собеседника и задает характер взаимоотношения [46; 60].

Проведя анализ прочитанного и вышеизложенного, можно сделать вывод, что общение – незаменимый процесс в жизни человека и основной вид деятельности. Большинство отечественных ученых и авторов сходятся во мнении, что характер коммуникации определяется личностными качествами индивидов и ситуацией, в которой происходит общение. Человек во время коммуникации является одновременно и объектом и субъектом.

Стоит отметить, что понятия «общение» и «коммуникация» являются синонимами, хоть и имеют некоторые различия, но отечественные авторы придерживаются первого понятия, а зарубежные используют в научной деятельности второе – коммуникацию. Этот термин уже внедрен и в российской литературе и источниках [2; 72].

В зарубежной практике ученые придерживаются разных точек зрения на определение понятия коммуникации. Ряд авторов согласны с позицией социокультурного общения, такие как Т. Парсонс, К. Чери, Дж. Мид. Они говорят, что только в общении человек может раскрыть свою сущность, самореализоваться и найти свое место в жизни. Без коммуникации и взаимодействия друг с другом и социумом многое теряет смысл и становится ненужным, остаются только базовые физиологические потребности человека. Именно общение позволяет выйти на новый уровень – духовный. Сюда относится самая высшая потребность (по пирамиде Маслоу) – потребность в самореализации и самоактуализации [91].

Потребность в общении является первичной социальной потребностью человека в онтогенезе. Только так человек раскрывает свой творческий потенциал, человеческие качества и моральные устои. Человек влияет на общество и окружающих, точно также наоборот, культура и социум формируют личность индивида.

Иную позицию раскрывают в своих трудах К. Лоренц, Э. Уилсон, А. Эспинас, и др. Они говорят о биологизаторской концепции общения и взаимодействия. Суть ее в том, что общение обусловлено не социумом, а биологическим фактором, содержащим инстинкты и бессознательные мотивы к взаимодействию [55; 58].

Стоит рассмотреть еще теории отдельных исследователей. Например, Зигмунд Фрейд, считает, что на коммуникацию с окружающими влияет наш детский опыт общения и эмоции, испытываемые в процессе. Люди бессознательно связывают новые знакомства и взаимодействия с образами из детства, это могут быть родительские фигуры, учителя, соседи и т. д., те, кто значительно повлиял на их формирование. От этого будет зависеть характер взаимодействия с начала общения.

Джордж Хоуманс говорит о постоянном анализе собеседника во время общения. Каждый жест, интонация и слово могут нести несколько смыслов и посылов. Человеку свойственно разгадывать и интерпретировать намерения

других людей, опираясь на прошлый опыт общения. Например, одно действие – дарение конфет, может трактоваться как взяточничество, благодарность, желание порадовать и т. д. А также поведение людей меняется в зависимости от того, что они получают в ходе взаимодействия, взвешиваются все плюсы и минусы [29; 94].

А Гарольд Гарфинкель думает, что в обществе формируются и устанавливаются определенные негласные правила. По-другому можно сказать этикет. Мы интуитивно знаем, когда как вести себя в разных ситуациях, какой выбрать стиль общения и тактику поведения. Данные правила влияют на всех людей, вне зависимости осознают они это или нет.

Множество разных теорий и подходов в очередной раз доказывают важность общения в жизни человека. Поэтому исследовать коммуникативные навыки необходимо, это поможет людям эффективно и грамотно общаться, а также удовлетворять личностные мотивы и потребности [1; 94].

А теперь рассмотрим понятие коммуникативных способностей. Это успешные умения и навыки, которые позволяют взаимодействовать и общаться с другими людьми, достигая цели. И этим навыкам необходимо обучать с детства, уже в дошкольном учреждении дети учатся контактировать с ровесниками и другими взрослыми. Как правило модель поведения и стиль общения они перенимают от близких взрослых.

Коммуникативные умения и навыки, которые необходимы каждому человеку:

- умения восприятия и понимания друг друга;
- умения межличностного взаимодействия;
- умение передавать учебную информацию;
- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- умение организовывать и поддерживать диалог [12].

Большая ответственность лежит на родительских плечах, ведь ребенок с первых лет познает окружающий мир через взрослого – как проводника к

знаниям. Очень важно строить с ребенком диалоги, учить задавать вопросы, отвечать на них, слушать и слышать собеседника. Ребенок впитает множество коммуникативных навыков, сам того не замечая, например, как попросить о помощи, познакомиться, сделать комплимент и прочее. Задачей дошкольного учреждения является создание необходимых условий и собственный пример педагога для формирования успешных коммуникативных навыков.

При воспитании и обучении ребенка следует придерживаться комплексного подхода. Ведь все навыки и сферы развития взаимосвязаны друг с другом и влияют на общий результат обучаемости. В первую очередь в процессе обучения важна коммуникация, ведь именно через нее мы передаем знания и учим правилам и нормам общения, поэтому важно развивать понимание речи, желание идти на контакт, сотрудничать и сопереживать с первых лет жизни. Данную взаимосвязь изучали О. М. Казанцева, М. Р. Львов [33; 67].

В дошкольном возрасте коммуникация между взрослым и ребенком чаще является односторонней. В этот период очень важно, задавать много вопросов, побуждая к диалогу, отвечать на все интересующие вопросы, учитывать возрастные особенности ребенка и нравственные принципы, а также воспитывать человечность и эмпатию. Тогда коммуникация ассоциируется у ребенка с положительными эмоциями и развивает его интеллект и личность.

Но только взрослых фигур в жизни ребенка мало, для общения ему необходимы и ровесники, так как только с ними он ощущает себя «наравне», а не в подчинении и созависимости. Может проявить инициативу и чувствовать себя уверенно, учиться договариваться и играть, а также ребенок выстраивает дружеские отношения с ему равным участником общения [28].

Поэтому важно понимать, как строится и развивается процесс коммуникации в дошкольном возрасте. Каждый возрастной этап имеет свои характеристики. Они описаны в трудах М.И. Лисиной, где акцент делается на

доминирующей потребности в общении. Она выделяет четыре стадии развития:

1 стадия – период с двух до шести месяцев первого года жизни. У ребенка сильная потребность во внимании взрослого и близкого эмоционального контакта с ним.

2 стадия – период с полугода до трех лет. В это время происходит эволюция в коммуникации и формируется потребность в сотрудничестве.

3 стадия – средний дошкольный возраст, период от трех до пяти лет. Центром внимания ребенка становится взрослый, ему необходимо уважительное отношение взрослого, который поможет ему выразить себя в разных сферах, а также ребенку необходимо взаимодействие со сверстниками.

4 стадия – период от шести до семи лет, конец дошкольного возраста. Взаимопонимание и эмпатия встают на первое место у дошкольников. Общение становится глубже и пробуждает переживания на этот счет [22; 28].

Потребность в общении у младенца возникает достаточно рано, уже к концу первого месяца жизни может появиться улыбка в ответ на речь и прикосновения взрослого. Спустя еще месяц ребенок начинает нуждаться в контакте со взрослым, ему необходимо эмоциональное общение.

Для того, чтобы удовлетворять потребности в общении на каждом возрастном этапе правильно, выделяют формы общения, их четыре. Именно нужная форма общения в определенном периоде служит источником качественного развития во всех сферах жизнедеятельности.

Работать формы общения начинают уже от трех месяцев, когда малыш приобретает потребность в тесном, эмоциональном контакте со взрослым. В ответ он демонстрирует «комплекс оживления», активно двигает руками и ногами, улыбается, смотрит в глаза, издает звуки, показывая, что он узнал взрослого и рад его присутствию. Это первая форма общения – ситуативно-личностная. Ведущий мотив – личностный.

Вторая форма общения – ситуативно-деловая. Длится от шести месяцев до двух лет. То самое время, когда ребенок активно познает окружающий мир,

а именно предметы. Задача взрослого быть рядом и помогать ребенку в этом, создавая безопасные условия. С появлением речи и понимании слов, выстраивать сотрудничество становится гораздо легче [22].

М.И. Лисина делает особый акцент на период (с девяти месяцев), когда ребенок начинает ходить, так как тем самым он расширяет свои возможности изучать пространство и становится более самостоятельным в удовлетворении своих потребностей. Вследствие чего осознает и отделяет себя от взрослого. Данное новообразование существо меняет ситуацию развития, как и другие возникающие в этом возрасте, например речь, которая переходит в общение с окружающими людьми. Все эти изменения подчеркивают самобытность ребенка.

Д.Б. Эльконин выделяет два направления развития предметного действия в раннем возрасте:

1. Действие выполняется вместе со взрослым, а потом уже самостоятельно.
2. Предметное действие, в новой ситуации, выполняется самостоятельно, без помощи взрослого.

Первое направление можно разделить на два этапа:

- совместные действия – попытки специфического использования орудий при отсутствии сформированного способа его применения;
- частично–совместные действия ребенка и взрослого – овладение специфическим способом употребления орудия – показ.

Когда ребенок учится выполнять любое действие, взрослый для него становится образцом для подражания. А также его мнение носит экспертный характер, и взрослый продолжает следить и оценивать действия ребенка, давая обратную связь и рекомендации [88].

На первом году жизни ребенок испытывает интерес к сверстникам, но еще не готов к общению и совместной деятельности, мир он по-прежнему познает через предметы и ближайших взрослых. Об этом говорит А.Г. Рузской в своих трудах. Уже в два года дети могут контактировать друг с другом

небольшой промежуток времени. Но пока не готовы к длительной совместной игре, предпочитают познавать мир предметов и манипулировать ими.

Взрослея, у ребенка появляется внеситуативно-познавательная форма общения. Этот период приходится на возраст от трех до пяти лет. Ребенок продолжает находиться в тесном контакте со взрослым, так как теперь он помогает удовлетворить познавательный интерес и является источником понимания и развития речи. Когда ребенок научится манипулировать словами, для него откроется совершенно другой мир коммуникации. Апогеем развития речи в данном возрасте служит понимание сказок и рассказов, а также умение пересказать их суть [83].

Параллельно возрастает и связь со сверстниками, она становится более устойчивой, потому что ребенок уже нуждается в эмоциональной разрядке и совместных играх. Игра как ведущий вид деятельности способствует развитию мышления, восприятия, речи и воображения. Уважение и поддержка взрослых – ключ к успешной социализации.

Далее форма общения сменяется на внеситуативно-личностную, которая приходится на шесть–семь лет (старший дошкольный возраст). Ребенок в какой-то момент начинает видеть сверстника не только как партнера по игре, который помогает ему самоутвердиться, а как партнера и друга, с которым можно коммуницировать, договариваться и дружить. Теперь другие дети – это возможность узнать себя лучше, проявить творчество и свободу. Ведущий мотив – личностный, а ведущий вид деятельности переходит плавно в обучение. Активно развиваются такие чувства как эмпатия и сопереживание. Перечисленные новообразования способствуют становлению личности ребенка.

Общение и коммуникативные навыки в дошкольном возрасте активно развиваются в игре. В старшем дошкольном возрасте это сюжетно–ролевая игра. Именно через нее ребенок осваивает большую часть норм, правил и культуру речевого общения, а также тонкости человеческих взаимоотношений в обществе [12; 83].

Проведя анализ понятия коммуникативных способностей, можно сделать вывод, что они начинают формироваться уже в младшем дошкольном возрасте и требуют участия взрослых для развития умений и навыков, используемых в общении. Это необходимо для получения коммуникативной компетентности дошкольника – умений, направленных на гармоничное, продуктивное взаимодействие с окружающими людьми. Воспитание таких качеств возможно через совместную игровую деятельность, это основная форма усвоения коммуникативных способностей.

1.2 Психологические особенности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Впервые термин «аутизм» (от греческого «autos» – сам) возник в начале XX века. Ввел его швейцарский психиатр Е. Блейлер, он считал, что люди с данным диагнозом замкнуты в себе, не могут устанавливать контакты с окружающими и адаптироваться в социуме [93].

Далее изучать аутизм начал Л. Каннер, он выделил в 1943 г. «синдром раннего детского аутизма» как особый клинический синдром с типичным нарушением психического развития. Наиболее характерными чертами данного синдрома являются: стереотипность в поведении, особая характерная задержка и нарушение развития речи, раннее проявление указанных расстройств. Такого же мнения придерживался Г. Аспергер и выдвинул свое понятие «аутистическую психопатию». Данное понимание аутизма сохранялось много лет.

В отечественной психиатрии тоже изучали данный вопрос, представителями являлись С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев и др. Среди работ психологов и педагогов наибольшее распространение получили труды В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг [8; 43].

Несмотря на большой интерес и количество исследований, на вопрос почему появляется аутизм, в чем причина его возникновения, единого ответа

нет. Существует несколько версий, предположений. Например, в московской школе относили аутизм к шизофрении, этого мнения придерживалась В.М. Башина и К.С. Лебединская. А С.С. Мнухин считает, что поражение головного мозга способно вызвать проявления аутизма.

Позже аутизм уже отнесли к нарушению психического развития со стойким эмоционально-нестабильным состоянием. Это мешает личности социализироваться, устанавливать коммуникацию, а также ограничивает поведение и придает ему стереотипность. Этой теории придерживались К.С. Лебединский и В.В. Лебединский [43; 61].

Существует много подходов к классификации расстройств аутистического спектра. По Международной классификации болезней 10-го пересмотра спектр аутистических расстройств отнесен к классу «Психические расстройства и расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития». По данным МКБ-10 в РАС входят: Детский аутизм (F84.0), Атипичный аутизм (F84.1), Синдром Ретта (F84.2), Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3), Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4), Синдром Аспергера (F84.5).

Известна классификация О.С. Никольской, в которой акцент ставится на ранний возраст детского аутизма. Она распределяет детей на группы по степени и характеру нарушения взаимодействия с окружающей средой. К первой группе относятся дети, полностью отрешенные от внешней среды, они не идут на контакт, не могут сосредоточить внимание на одном предмете или деятельности и предпочитают одиночество. Вторая группа – активное отвержение внешней среды. Тут ребенок владеет простыми стереотипными реакциями и речевыми штампами. Он способен сам выполнить несколько действий и выразить сильные эмоции [11; 59].

Третья группа детей замещают окружающую среду. У них более развитая речь, имеются патологические влечения и отстраненность от окружающих. К четвертой группе детей относят тех, кто владеет навыками

самообслуживания, элементарной речью. Такие дети очень замкнуты, пугливы и ранимы. Они тяжело идут на контакт, чаще от него отказываются.

Дети с расстройствами аутистического спектра отличаются не только общей симптоматикой дефекта, но и сильно выраженными индивидуальными особенностями. Поэтому диагноз протекает во множестве вариаций, различают степени первичных, вторичных и третичных дизонтогенетических образований. Также у детей данной группы встречается гиперкомпенсация, что является отрицательным фактором в развитии [63].

Один из самых главных симптомов расстройства аутистического спектра — это отсутствие понимания обращенной речи. Ученые выдвигают гипотезу взаимосвязи понимания речи и нежелание идти на контакт и коммуницировать. Вследствие чего дошкольники не понимают простых инструкций, просьб, не реагируют на свое имя. Речь для них является шумом, как и музыка, чтение сказок и т. д. Становление речи у детей с РАС начинается с вокализации, так они могут общаться, пока не научатся произносить слова. Даже если ребенок с РАС владеет элементарной речью, ему все равно тяжело даются диалоги, он не может словами выразить свои чувства и эмоции, манипулировать и выражать свои мысли. Но он отлично может запоминать стихи и произведения. Например, такими характеристиками обладают дети с синдромом Аспергера [6; 68].

Интонация, тон и ритм речи тоже даются тяжело в развитии, поэтому у детей с расстройством аутистического спектра наблюдается монотонная, эмоционально бедная и механическая речь. Все это мешает становлению процесса коммуникации. Задержка речевого развития отчетливо проявляется после трех лет и вызывает беспокойство у родителей. Начинают более ярко проявляться дефекты речи, характерные для детей с расстройством аутистического спектра: эхолалии — склонность к повторению слов, предложений (чаще сказанных другими); ошибки в использовании местоимений, предложных конструкций; перестановки звуков. Несмотря на

коррекционную работу и возможное развитие речи, не все дети догоняют сверстников, особенности могут сохраниться на всю жизнь.

Невербальная коммуникация у детей с расстройствами аутистического спектра имеет свои особенности и трудности. Один из признаков заболевания – это отсутствие указательного жеста, которое проявляется уже на первом или втором году жизни. Данный симптом встречается достаточно часто. Обычно дети указывают на желаемое с помощью руки взрослого. Также отмечаются трудности в использовании жестов, контроле за движениями тела и мимики [6; 9; 16].

Экспериментально доказана связь развития речи с развитием жестов, физическое здоровье залог развитой речи. Умение управлять телом, балансировать, держать равновесие, развитая моторика ключ к развитой речи. Это все прослеживается со второго месяца, когда появляется комплекс оживления. Уже тогда у малыша должен установиться зрительный контакт, гуление и эмоциональные движения руками и ногами при виде значимого взрослого.

Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза у детей возможно обнаружить признаки расстройства аутистического спектра. Родители могут помочь ребенку гораздо эффективней, если будут знать, на что обращать внимание с первых месяцев жизни, а не ждать возраста трех лет, когда основные психические функции будут сформированы и процесс коррекции затруднен [16].

Еще одной отличительной чертой расстройства аутистического спектра является особенности зрительного восприятия. Дети с диагнозом не смотрят в глаза другим людям, их взгляд направлен на какое-либо явление, такое как тень, яркий свет, деталь интерьера и т. д. Также они не следят за объектами, им больше интересно рассматривать и перебирать руки. Еще привлекает смена зрительных ощущений – это выключение и включение света, открывание и закрывание чего-нибудь, экран, все что вертится и крутится.

Особенности слухового восприятия у детей с РАС тоже присутствуют. Их пугают громкие звуки, и они к ним не привыкают, иногда отсутствует реакция на звуки и речь. С музыкой следующая ситуация – либо она очень нравится, либо реакция на нее наоборот отрицательная. Также детям характерно совершать действия, которые дают звуковую аутостимуляцию – пересыпать крупу, шуршать чем либо, стучать по столу и другое [3; 9].

Проприоцептивная система нуждается в дополнительной аутостимуляции. Нередко можно заметить, как дети страдающие от РАС бьют себя, кружатся на месте, зажимают уши при зевании, малыши могут бить себя головой об разные поверхности. В играх предпочитают такие активности, как подбрасывания, щекотка, кружение. Поэтому на занятиях по лечебной физкультуре используются утяжеленные одеяла, гамаки, фитбол и т. д. Такой инвентарь способствует развитию проприоцептивной чувствительности.

Раскрывая тактильную чувствительность, также стоит отметить, что дети с аутизмом любят исследовать мир через ощупывания. Манипуляции с предметами сохранены у многих, поэтому они стремятся разобрать, разорвать предметы, пересыпать крупу, перелить воду. Но значительно большей части детей наоборот не нравятся тактильные раздражители, они не переносят мокрую одежду, пеленки, не любят, когда им стригут волосы, ногти, не могут играть с песком, водой и мелкими крупами [10; 92].

Когнитивные нарушения у детей с РАС встречаются почти всегда. У здоровых детей с развитым головным мозгом не возникает проблем с познавательным интересом, а также с возможностью восприятия и анализа новой информации, в отличие от детей с аутизмом. Поэтому они не могут формулировать свои мысли, иногда читать и писать, понять сказанное. Когнитивная сфера очень важна в развитии человека, так как она является неким каркасом для формирования остальных функций и умений.

В зависимости от уровня когнитивного развития детей с РАС выделяют следующие варианты:

- 1) Искаженный — проявляется диссоциированным сочетанием нормативного и опережающего развития с элементами отставания;
- 2) Дефицитарный — проявляется отставанием от нормативного развития по некоторым сферам;
- 3) Регрессивно–дефектирующий — проявляется с отставанием от нормативного по всем сферам [47].

Характерные особенности и признаки нарушения в когнитивной сфере у детей с РАС: полевое поведение; рассеянное внимание, отсутствие подражания и имитации; повышенное внимание к внешним характеристикам (цвету, форме) предмета, а не его функциональность; задержка речи; отсутствие реакции на свое имя; частично сформированный навык самообслуживания; трудности в освоении новых навыков и умений, а также в восприятии информации; большой интерес к литературе и поэзии; хорошая зрительная или слуховая память и склонность к творчеству.

Особенности вкусовой и обонятельной чувствительности. Для таких детей присуще сильное восприятие запахов, они любят изучать свойства предметов с помощью обнюхивания. А также своеобразные вкусовые предпочтения, дети с РАС могут хотеть есть несъедобные предметы и вещи, и не воспринимать обычную еду [54].

У детей с расстройством аутистического спектра сложности с развитием воображения. К сожалению, они часто неспособны включать фантазию в играх, общении и творчестве. Они вообще эти виды деятельности не предпочитают, потому что им тяжело воспринимать и понимать все имеющиеся смыслы, подтексты, юмор. Им проще повторять действия из телевизора, слова из стихотворения или сказки, чем включить воображение для создания своего. Так проявляется стереотипизация. Они не видят всю картину в целом, будь то игровой сюжет или обсуждение какой-либо темы, могут заострить внимание на определенной фразе или воспринять все неправильно. Один из способов развития воображения – творческая деятельность. Великое многообразие творческих направлений позволяет

подобрать занятие по душе и через него работать с развитием фантазии и воображения [54; 85].

Тем не менее игровая деятельность очень важна в дошкольном детстве, так как является ведущей деятельностью и позволяет развиваться малышам. С помощью игр возникают важные новообразования в развитии ребенка. В начале дети играют с предметами одни, потом появляется предметно–ролевая игра, когда вещи наделяются определенными свойствами и ролями, например палка может стать пистолетом и т. д. Потом уже подключаются ровесники после трех лет. И высшая точка – это сюжетно–ролевая игра, в которой несколько игроков, есть четкие оговоренные правила и сюжет.

К сожалению, для детей с расстройством аутистического спектра сюжетно-ролевая игра остается недостижимой даже в школьном возрасте. Так как они не осознают социальные роли и не могут их воспроизводить и отыгрывать разные ситуации. Но от игры они не отказываются, просто их интересует мир предметов, а не людей. Они долго могут рассматривать одну игрушку, крутить, совершать стереотипные манипуляции с ней. Часто для игры им и не нужна игрушка, ведь любой предмет в хозяйстве успешно заменит ее [3; 70].

Тем не менее, специалисты работают на коррекционных занятиях над развитием игровой деятельности, если уровень развития и подготовки у ребенка позволяет. Прежде чем ребенка с РАС будут включать в игры с ровесниками, он должен научиться играть со взрослым. Это обучение длится достаточно длительное время. Развитие игры требует системности, организованности и последовательности. В работе следует опираться на индивидуальные особенности и интересы ребенка. Но даже соблюдая все принципы работы и организацию специальных условий, нельзя дать гарантию, что аутичный ребенок обучится сюжетно–ролевой игре, это встречается редко.

Аутистические расстройства составляют гетерогенную по происхождению и по клиническим проявлениям группу психических нарушений, что отражено в национальных и международных классификациях

(МКБ–10, DSM–IV–TR, классификация научного центра психического здоровья РАМН и др.). В настоящее время детский аутизм и расстройства аутистического спектра относят к группе так называемых первазивных расстройств развития, включающей совокупность черт личности и особенностей поведения, составляющих ядро аутистического нарушения, клинические проявления которого могут быть выстроены в ряд от тяжелых до более легких форм [3; 68].

Проанализировав вышеизложенное, можно сказать, что точных причин возникновения расстройства аутистического спектра не найдено. Существует несколько общих предположений. Ученые ссылаются на генетику, период беременности и раннего развития, нарушения в отделах мозга и другие причины. Проявляется в нарушении речевого развития, интеллектуального, стереотипизации, полевого поведения, сложностях в эмоциональном развитии, отсутствие социализации и коммуникации и еще ряд характеристик. Однако независимо от этиологии основные моменты клинической картины и общая структура нарушений психического развития при всех вариантах синдрома остаются общими, достаточно характерными и требующими определенным образом организованной коррекционной работы. Вовремя выявленный диагноз и командная коррекционно-развивающая работа позволяют скорректировать больший процент нарушений и адаптировать ребенка под окружающие условия.

1.3 Понятие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Состояние РАС характеризуется тремя ключевыми признаками, известными как триада Лоры Винг: неразвитость социальной сферы; отсутствие воображения и навыков вербальной и невербальной коммуникации; ограниченный репертуар видов активности. Нарушение социального взаимодействия вытекает из отсутствия способности к восприятию других людей как активных субъектов со своими собственными

представлениями; характер коммуникативных нарушений не позволяет ребенку воспринять слова и мысли собеседника [92].

Анализ исследований отечественных ученых показывает (М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Ю. Фриз и др.), коммуникативные способности дошкольников с РАС характеризуются недоразвитием в целом и искаженностью их компонентов, в частности, их структура, содержание и проявления в коммуникативной деятельности не соответствуют как биологическому возрасту, так и социальной ситуации. Также у детей с РАС во многих случаях можно отметить не отсутствие, а выраженную искаженность коммуникативной потребности либо ее недостаточную сформированность [8; 60].

Мотивация и желание взаимодействовать, общаться являются очень важными в коррекционной работе с детьми с РАС. Это основа, на которой выстраивается работа. Но как правило, у детей с данным диагнозом нарушена именно сфера коммуникации с внешним миром, поэтому работа специалистов в первую очередь направлена на это. Если ребенок пойдет на контакт, значит можно думать и об остальной работе – коррекции поведения, обучению навыков и умений и т. д.

Среди диагностических критериев, описывающих расстройства аутистического спектра (РАС) в руководствах МКБ–10 и DSM–V ученые отмечают нарушения развития коммуникативной сферы. Отечественные исследователи, изучающие проблему аутизма (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Нуриева Л.Г., Богдашина О.Б.), а также зарубежные авторы, такие как (Ф. Волкмар, Л. Винг, С. Шор) описывают множество особенностей формирования коммуникации у детей с РАС, подчеркивая значительное влияние нарушений социально–коммуникативной сферы на их речевое развитие. Несмотря на большое количество работ по данной теме, на практике в садах не хватает конкретных коррекционных программ для проведения занятий [4; 59; 92].

Мотивация к речевому общению не может быть вызвана желанием взрослого, его командой или просьбой, тут решающим фактором будет желание самого ребенка вступить в контакт. Поэтому взрослому (специалисту) нужно организовать такие условия, в которых установятся доверительные отношения, и общение вызовет интерес у ребенка.

Даже разговаривающие дети с РАС могут не владеть коммуникативными навыками и не желать их осваивать. Оставаться замкнутыми, не идти на диалог и не говорить о своих желаниях и потребностях. Поэтому специалисты при выстраивании коррекционной работы должны обращать внимание не только на запуск речи, обучению слов и фраз, а и над мотивационным компонентом общения. Тут на помощь могут прийти невербальные способы общения.

Уже на первом году жизни ребенок способен давать ответные реакции взрослому на эмоциональное общение. Один из важных признаков РАС можно наблюдать с первых месяцев – отсутствие взгляда в глаза. Помимо взгляда, еще не умеющий говорить ребенок способен отвечать взрослому яркими эмоциональными реакциями – плач, смех, активная жестикуляция и др. Может объяснить свои потребности и желания, показать рукой, указательным пальцем. При РАС перечисленные умения отсутствуют [25; 30].

Но кроме общей черты – неконтактности, все дети будут иметь разную степень развитости коммуникативных навыков и разные черты характера. Особенно проявляются такие черты как замкнутость, застенчивость, агрессия и боязливость. Дети с РАС сами не способны к привлечению внимания с помощью жестов и других сигналов, но и когда это делают окружающие, они не реагируют ожидаемым образом. У них отсутствует эмоциональный интеллект и эмпатия, поэтому взаимоотношения со сверстниками у них либо отсутствуют, либо очень напряженные.

Специалисты утверждают, что аутичные дети также нуждаются в общении, испытывают привязанность к близкому человеку и интересуются совместной деятельностью. Но в силу своих особенностей не могут

осуществить вышеперечисленное в жизни. Поэтому взрослые должны помочь выстроить путь к коммуникации и взаимодействию, даже если кажется, что ребенок не хочет и сильно сопротивляется. Он просто по-другому еще не умеет [27; 30].

Процесс формирования коммуникативных навыков начинается с развития или запуска речи. Первые слова дети с РАС начинают говорить намного позже, чем прописано в стандартах. И даже после первых слов, ребенок может замолчать опять на длительный период. Может произносить достаточно сложные слова, но не обращаться к родителям со словами «мама» и «папа».

Запуск речи проявляется в повторении слов за окружающими – эхолалии. Ребенок гораздо легче копирует слова, темп, интонацию за другими (даже слова из телевизора и мультиков), чем говорит от себя. О себе чаще говорит во втором и третьем лице или использует инфинитивную форму («хочешь кушать!» вместо «хочу кушать!», «дать Мише!» вместо «дай мне!»), т. е. так, как слышит от окружающих. На практике все чаще встречаются аутичные дети, которые вместо речи используют вокализацию, припевают какие-либо звуки или мычат [22; 47].

Стоит отметить, что если удастся добиться фразовой речи и диалога, то дальше возникают семантико-прагматические нарушения. Такая речевая проблема встречается именно при расстройстве аутического спектра, когда ребенок не умеет пользоваться речью, учитывая ситуацию, собеседника и тонкости значения слов. Не слышит собеседника, перебивает, может говорить неуместные вещи и т. д. Обучить культуре общения и манерам порой невозможно, ведь саморегуляция тоже не развита.

Для того, чтобы глубже изучить вопрос коммуникации детей с РАС, следует изучить еще особенности социализации и игры. Так как они напрямую связаны с речью и общением и являются необходимыми аспектами в развитии для любого ребенка. При коррекционной работе важно развивать коммуникативные навыки не только в стенах кабинета наедине со

специалистом, а внедрять эти навыки в группе, через игру и взаимодействие со сверстниками. Тем самым процесс социализации будет происходить автоматически [55; 65].

В процессе игровой деятельности ребенок учится слушать правила и выполнять их, подражать окружающим, ожидать очереди, реагировать на действия и слова сверстников. Ребенок получает богатый эмоциональный опыт, учится проигрывать, помогать, просить о помощи, решать игровые задачи и многое другое. При высокофункциональном расстройстве аутистического спектра вероятность социальной адаптации может быть достаточной, но основная проблема – неумение устанавливать социальные контакты с окружающими – сохраняется на протяжении жизни [80].

Осложняет процесс обучения еще и особенность сенсорной системы, такая как избирательность в еде, к материалам, цветам, повышенная брезгливость, множество страхов. Неумение преодолевать трудности, неудачи и вообще низкая адаптивность и отсутствие гибкости мышления. Такие дети тяжело переключаются с одной деятельности на другую, при этом испытывают сильный стресс. В этом вопросе очень важно быть внимательным и чутким к индивидуальному темпу и скорости восприятия информации и переключения у каждого отдельного аутичного ребенка [10].

Существуют различные подходы к развитию коммуникативных способностей детей с РАС: поведенческая терапия (оперантный подход); ТЕАССН-подход; эмоционально-уровневый подход и др. Но сейчас в России не хватает практических разработок по социально-бытовой реабилитации, которые позволили бы детям с аутизмом адаптироваться в повседневной жизни.

Детям с расстройством аутистического спектра гораздо легче дается формирование невербальных коммуникативных навыков. Многие способны здороваться и прощаться, указывать на нужный предмет, тем самым говоря «я хочу это», просить о помощи с помощью жеста или звука, кивать да или нет, отказываться от чего-либо и другое [8; 77].

Но несмотря на то, что перечисленные навыки являются легкими в освоении и здоровые дети овладевают ими уже на первом или втором году жизни, дети же с РАС могут долго идти к этому, а некоторые и вовсе не обучиться им, так как степень развитости коммуникативных навыков, восприятия и мышления у каждого ребенка будет очень разная. Плюс понимание речи играет огромную роль.

Если невербальные коммуникативные навыки даются многим с трудом, то вербальные требуют еще более длительного времени и коррекционной работы. Особые трудности встречаются при обучении аутичных детей высказываниям с местоимением «Я», описанию и комментированию картинок, выражении своего мнения и желаний и т. д [40; 78].

Еще одной особенностью является избирательность детей с РАС в выборе собеседника для коммуникации. Ребенок может идти на контакт и что-то говорить (вербально или невербально) только с человеком, которому он доверяет. Обычно это мама или другой близкий взрослый. Специалист, чаще психолог тоже могут войти в круг значимых взрослых. Но выйдя из кабинета или дома ребенок может отказываться от коммуникации с другими взрослыми или сверстниками и полностью замыкаться в себе. Все это важно вовремя заметить и выстраивать дальнейшую работу с учетом данной особенности [73].

Лучшим методом диагностики уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС будет наблюдение. Наблюдение необходимо длительное с фиксацией как основных моментов, так и на первый взгляд незначительных. Необходимо обратить внимание на следующие моменты: желание ребенка вступать в контакт с окружающими; проявление инициативы; эмоциональная реакция на просьбы, вопросы и любое взаимодействие; умение уместно подбирать слова; владение коммуникативными навыками. Для наблюдения необходим длительный период времени и разные ситуации. Лучше всего устраивать дни, когда

специалист может посвятить ребенку целый день, с утра до вечера, тогда картина будет ясней.

В процессе коррекционной работы над коммуникативной сферой у детей дошкольного возраста с РАС основными задачами будут: создание необходимых условий для формирования мотивационного компонента общения; установления контакта и взгляда в глаза; работа над контролем поведения; обучение игровым и коммуникативным навыкам; преодоление негативизма и агрессивного поведения. Только после этого можно говорить о познавательном и интеллектуальном развитии [78].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что аутизм – особое расстройство психики, при котором выражена неспособность вступать в контакт с окружающими, что, в свою очередь, резко искажает весь ход психического развития, страдают все стороны психической деятельности, направленные на овладение социальными отношениями. Вследствие чего ребенок замыкается в себе, предпочитает одиночество и не идет на контакт [83].

Поэтому основные направления коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми дошкольного возраста будут посвящены обучению элементарным навыкам общения через ведущую деятельность – игру. Игровая деятельность позволяет расположить к себе ребенка, мотивирует на взаимодействие и речевое общение, а также вызывает интерес к миру людей.

Выводы по первой главе

Проведя анализ теоретического материала из первой главы, можно сделать вывод, что общение – незаменимый процесс в жизни человека и основной вид деятельности. Большинство отечественных ученых и авторов сходятся во мнении, что характер коммуникации определяется личностными качествами индивидов и ситуацией, в которой происходит общение. Человек во время коммуникации является одновременно и объектом и субъектом.

Общение и коммуникативные навыки в дошкольном возрасте активно развиваются в игре. В старшем дошкольном возрасте это сюжетно–ролевая игра. Именно через нее ребенок осваивает большую часть норм, правил и культуру речевого общения, а также тонкости человеческих взаимоотношений в обществе [73].

В мире отмечается большое количество появления на свет детей с различными нарушениями в развитии. Нарушения могут проявиться сразу, а могут дать о себе знать через год, два, а то и три. На самом деле, специалист проблему увидит гораздо раньше, чем ее заметят родители. В связи с низкой информативностью и просвещением родителей и законных представителей, коррекция нарушений происходит гораздо позднее, чем могла бы. И лидером, как показывает практика и исследования, становится расстройство аутистического спектра (РАС).

Решающую роль в становлении речи и использовании ее ребенком играют факторы коммуникативного характера. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только при предъявлении требований со стороны взрослого партнера. Следствием дефицита общения является задержка или полное отсутствие речевого развития. Речь начинает формироваться при достаточной сформированности потребности в общении, и развивается параллельно с усовершенствованием умений и навыков взаимодействия с окружающими людьми. Но только у здоровых детей [64].

Нарушения в сфере коммуникации и социального взаимодействия являются одним из диагностических критериев расстройств аутистического спектра. По мнению многих экспертов причиной нарушения коммуникативной сферы являются сенсорные проблемы аутичных детей. В связи с этим возникают трудности с пониманием речи, считыванием эмоций у собеседника и т.д. Нарушается мотивационный компонент общения, общение не воспринимается как способ обмена информацией с другими людьми.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что аутизм – особое расстройство психики, при котором выражена неспособность вступать в

контакт с окружающими, что, в свою очередь, резко искажает весь ход психического развития, страдают все стороны психической деятельности, направленные на овладение социальными отношениями. Вследствие чего, ребенок замыкается в себе, предпочитает одиночество и не идет на контакт.

Проанализировав вышеизложенное, можно сказать, что точных причин возникновения расстройства аутистического спектра не найдено. В развитии ребенка важен каждый этап, от момента зачатия и генетической предрасположенности, до освоения различных навыков и умений, особенно в первые годы жизни. Аутизм может быть следствием нарушений в развитии во время беременности, при неблагоприятных условиях возможны патологии в отделах мозга, которые отвечают за мышление, восприятие и речь [3; 49].

Также, когда речь идет о причинах РАС, не стоит забывать о важности моторного развития. Такие навыки, как первые перевороты, ползание, вертикализация очень важны и должны присутствовать в развитии ребенка в нужные сроки и в правильной последовательности. Так как моторное развитие очень сильно влияет на мозговые структуры и как следствие на речь, коммуникативные способности и другие необходимые процессы.

Симптомы детей с РАС в науке определены точнее. К ним относят трудности в адаптации к новым условиям; социализации; проблемы с саморегуляцией, поведении и стереотипизации, что значительно усложняет коррекционный процесс; не развитые коммуникативные навыки и речь; трудности в развитии познавательных и когнитивных функций [25; 38].

Таким образом основные направления психокоррекционной работы с детьми дошкольного возраста с РАС определяются на основе индивидуальных особенностей и диагностики. Но общими сферами коррекции у любого аутичного ребенка будут преимущественно социальная и физическая, а также познавательная и эмоционально–волевая сфера. А оптимальной формой коррекционной работы является игровая деятельность.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Организация и методы исследования коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Эмпирическое исследование коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС проводилось на базе МКДОУ №2 “Солнышко” в ЗАТО поселке Солнечный. В выборке приняли участие 12 детей, из них 8 мальчиков и 4 девочки дошкольного возраста с РАС (4–7 лет).

В соответствии с целью магистерской диссертации задачей исследования на констатирующем этапе являлось зафиксировать исходный уровень выраженности аутизма и выявить уровень развития коммуникативных способностей и навыков детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Методы исследовательской работы:

1. Методы теоретического исследования: теоретический анализ и синтез, сравнение, аналогия, обобщение – были использованы при написании первой главы магистерской диссертации.
2. Методы эмпирического исследования: наблюдение, беседы, тестирование, изучение анамнеза и т. д.
3. Методы статистической обработки данных. Анализ проведения методик, содержащийся в главе 2.2 [79].

Для исследования были отобраны следующие методики:

- Рейтинговая шкала аутизма у детей C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale, CARS) – инструмент для оценки выраженности аутизма у детей, либо для первичного скрининга аутизма.

Оценка поведения ребенка производится по каждой категории шкалы, которое наилучшим образом описывает ребенка, если поведение находится посередине между двумя описаниями, то выбирается пункт

«промежуточный вариант». Всего категорий 15: отношение к людям; имитация; эмоциональный ответ; владение телом; использование предметов; адаптация к изменениям; использование зрения; использования слуха; ответ и использование обоняния, осязания и вкуса; нервозность и страхи; вербальная коммуникация; уровень и согласованность интеллектуального ответа; невербальная коммуникация; уровень активности; общее впечатление.

Интерпретация полученных результатов: если ребенок набрал менее 30 баллов, то аутизма нет. От 30 до 35 – проявление аутизма от легкого до среднего (имеется в виду высокофункциональный аутизм или синдром Аспергера, особенно если общий балл от 30 до 33). Более 36 баллов говорит о тяжелом аутизме.

Но стоит отметить, что полученные данные не могут трактоваться как профессиональные медицинские рекомендации и диагнозы, предоставляются исключительно в ознакомительных целях [44; 71].

- М-СНАТ-R Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для Детей– родительский отчет как скрининговый инструмент для оценки риска Расстройства Аутистического Спектра (РАС).

Инструкция по использованию. М-СНАТ-R можно использовать в рамках профилактического осмотра ребёнка, также им могут пользоваться другие специалисты или профессионалы для оценки риска Расстройства Аутистического Спектра (РАС). Основная идея М-СНАТ-R – максимальная чувствительность, что означает выявление настолько большого количества случаев РАС, насколько это возможно. Поэтому существует высокая доля ложноположительных результатов, это означает, что не у каждого ребёнка, у которого выявлен риск, будет диагностировано Расстройство Аутистического Спектра (РАС).

Алгоритм подсчёта Ответ «НЕТ» по всем пунктам, за исключением 2, 5 и 12, указывает на риск РАС; ответ «ДА» для пунктов 2, 5 и 12 указывает на риск РАС.

Следующий алгоритм максимизирует психометрические свойства М–СНАТ–R:

НИЗКИЙ РИСК: Количество баллов 0–2; если ребенок младше 24 месяцев, то проведите повторное тестирование по достижению им 2 лет. Никаких дополнительных действий не требуется, если наблюдение не выявляет риск РАС.

СРЕДНИЙ РИСК: Количество баллов 3–7; используйте дополнительное пошаговое интервью (второй этап МСНАТ–R/F) для получения дополнительной информации об ответах, указывающих на риск РАС. Если количество баллов М–СНАТ–R/F составляет 2 и выше, то результат тестирования положительный. Рекомендованные действия: обратиться за диагностикой и оценкой необходимости раннего вмешательства. Если количество баллов этапа дополнительного пошагового интервью составляет 0–1, то результат тестирования отрицательный. Никаких дополнительных действий не требуется, если наблюдение не выявляет риск РАС. Ребёнок должен быть повторно обследован на будущих профилактических осмотрах.

ВЫСОКИЙ РИСК: Количество баллов 8–20; допустимо пропустить этап дополнительного пошагового интервью и немедленно обратиться за диагностикой и оценкой необходимости раннего вмешательства [44; 71].

- Шкала оценки лечения аутизма (АТЕС) – это диагностический инструмент оценки из 77 пунктов, разработанный Бернардом Римландом и Стивеном Эдельсоном из Института исследований аутизма. АТЕС изначально был разработан для оценки эффективности лечения аутизма, но он также может быть полезен в качестве инструмента скрининга для детей. Анкета, заполняемая родителем, занимает около 10–15 минут и предназначена для использования с детьми в возрасте 5–12 лет.

Разбивка по пунктам. Вопросы разделены на четыре подшкалы в зависимости от содержания.

- Раздел 1: речь / язык и общение
- Раздел 2: общительность
- Раздел 3: сенсорная и когнитивная осведомленность
- Раздел 4: физическое поведение / поведение в отношении здоровья

В разделах 1–3 родителей просят прочитать утверждение в каждом пункте и указать, является ли оно «неверным / описательным», «в некоторой степени верным / описательным» или «очень верным / описательным» для их ребенка. В разделе 4 родителям предлагается указать, описывают ли утверждения что-то, что «не является проблемой», «незначительной проблемой», «умеренной проблемой» или «серьезной проблемой» для их ребенка.

Общие баллы по АТЕС варьируются в пределах 0–180 и рассчитываются путем суммирования баллов по каждой подшкале. В целом, более высокий балл указывает на большую степень ухудшения симптомов. Ответам на каждый вопрос присваивается числовое значение, а затем они суммируются [35; 71].

В разделах 1 и 3 ответ «не соответствует действительности / описательный» получает 2 балла, ответ «в некоторой степени соответствует действительности / описательный» получает 1 балл, а ответ «очень соответствует действительности / описательный» получает 0 баллов, в то время как для раздела 2 ответ «не соответствует действительности / описательный» получает 0 баллов, ответ «в некоторой степени соответствует действительности / описательный» получает 1 балл, а ответ «очень соответствует действительности / описательный» получает 2 балла.

В разделе 4 ответ «не проблема» получает 0 баллов, ответ «незначительная проблема» получает 1 балл, ответ «умеренная

проблема» получает 2 балла, а ответ «серьезная проблема» получает 3 балла.

Для расчета процентиля тяжести, под который подпадает участник, можно использовать как субшкалы, так и общие баллы относительно распределения баллов, предоставленного Институтом исследования аутизма. Следующие критерии для интерпретации результатов АТЕС следующие:

- Общее количество баллов менее 30 – указывает на то, что ребенок обладает несколько нормальными моделями поведения и навыками общения и имеет высокие шансы вести нормальную и независимую жизнь с минимальными симптомами РАС.
- Общее количество баллов менее 50 – указывает на то, что ребенок, скорее всего, сможет вести полунезависимую жизнь без необходимости помещения в официальное учреждение по уходу.
- Общее количество баллов, равное 104 или выше, указывает на то, что ребенок попадет в 90-й перцентиль и будет считаться аутистом в тяжелой степени. Он или она, вероятно, будут нуждаться в постоянном уходе, возможно, в учреждении, и, возможно, не смогут достичь какой-либо степени независимости от других [35; 71].

Далее после полученных результатов констатирующего этапа исследования, цель формирующего этапа – разработка и внедрение программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, направленной на формирование и развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС с учетом уровня их сформированности. Программа рассчитана на 3 месяца, занятия проводятся один раз в неделю психологом–педагогом.

На контрольном этапе исследования проводились повторно методики С.А.Р.С., М-СНАТ-R и АТЕК с целью отслеживания динамики развития и проверки выдвинутой гипотезы исследования. А также оценки эффективности разработанной коррекционной программы.

Критериями эффективности реализации работы служит:

- мотивационно–ценностный компонент: развитие у детей дошкольного возраста с РАС интереса к взаимодействию и коммуникации с окружающими;
- поведенческий: развитие саморегуляции, соблюдение норм и правил;
- дети дошкольного возраста с РАС обучились конкретным коммуникативным навыкам (здороваться, прощаться, просить и т. д.);
- специалисты могут самостоятельно использовать коррекционно-развивающую программу для работы, адаптируя ее под свои конкретные случаи [14].

Методами оценки результатов реализации проекта явились: беседа, наблюдение, диагностирование.

1. Показатели оценки развития невербального компонента в коммуникативной деятельности: установление зрительного контакта; использование невербальных средств (мимики, жестов, поз, взгляд); количество используемых жестов.

2. Показатели оценки развития активной речи в коммуникативной деятельности: наличие эхо–навыков; использование различных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные); сформированность связной речи.

3. Показатели оценки проявления моторной сферы в коммуникативной деятельности: состояние крупной моторики; состояние мелкой моторики; состояние артикуляционной моторики.

4. Показатели оценки понимания речи в коммуникативной деятельности: количество слов пассивного словаря; понимание различных частей речи; понимание фразовой речи (инструкций).

5. Показатели оценки адекватного использования способа коммуникации: проявление инициативы общения, установление и поддержание контакта; целенаправленность использования средств общения; адекватность эмоциональных реакций [14; 17].

2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Проанализируем результаты констатирующей диагностики развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС.

Цель первой диагностической методики – рейтинговой шкалы аутизма у детей С.А.Р.С. – выявить рейтинговое значение шкалы аутизма [44; 71].

В результате пятеро детей набрали более 36 баллов, что означает тяжелую степень аутизма. Семеро детей набрали от 30 до 35 баллов, их степень выраженности аутизма варьируется от легкой до средней. Никто не набрал меньше 30 баллов, что подтверждает наличие выставленного диагноза – расстройство аутистического спектра.

Анализ полученных результатов исследования степени выраженности аутизма детей дошкольного возраста по методике «С.А.Р.С» представлены графически на рисунке 1.

Результаты диагностики по методике «С.А.Р.С.»

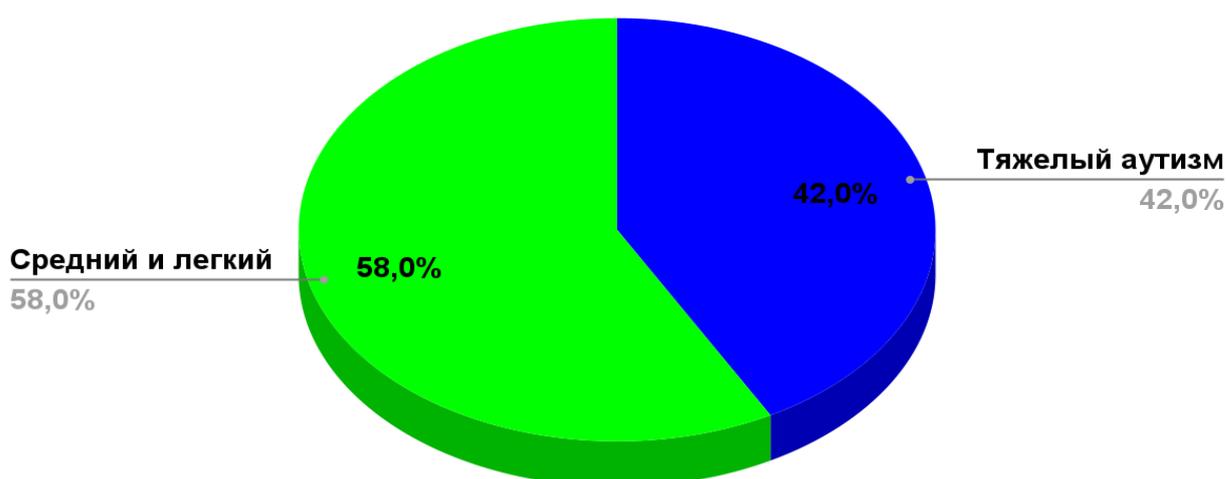


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты исследования степени выраженности аутизма детей дошкольного возраста по методике «С.А.Р.С»

Цель второй используемой диагностической методики М-СНАТ-R Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для Детей – выявить в баллах риск расстройства аутистического спектра у детей дошкольного возраста, для дальнейшей оценки эффективности коррекционной программы. Тест выполняют родители или законные представители [44; 71].

По результатам родительского тестирования, из 12-ти испытуемых, один человек набрал 1 балл, что говорит о низком риске наличия РАС. Семеро детей относятся к группе среднего риска и набрали от 3 до 7 баллов. По желанию родители могли пройти вторую часть диагностической методики – пошаговое интервью. И четыре ребенка отнесены к группе высокого риска проявления РАС.

Стоит отметить, что тестирование выполнялось не специалистом, а родителями или законными представителями, поэтому допускается неточность в результатах, так как возможно проявление субъективного мнения, ввиду близкого родства и психологических особенностей.

Родители и законные представители испытывали трудности во время выполнения теста, так как многие вопросы, например «Ваш ребенок интересуется другими детьми?» или «Ваш ребенок пытается обратить на себя Ваш взгляд?» вызывали сомнения, потому что часто дети с РАС могут демонстрировать определенные навыки не постоянно, а периодами. В этом случае психолог просил ориентироваться на актуальную ситуацию и не учитывать очень редкие проявления.

Также родители отмечали, что на проявление навыков, указанных в вопросах, очень сильно влияет то, насколько удовлетворены базовые потребности ребенка. Выспался ли он, сытый или нет, есть ли рядом близкий взрослый.

Анализ полученных результатов исследования, направленный на выявление риска расстройства аутистического спектра детей дошкольного возраста по методике «М-СНАТ-R» представлены графически на рисунке 2.

Результаты диагностики по методике M-CHAT-R

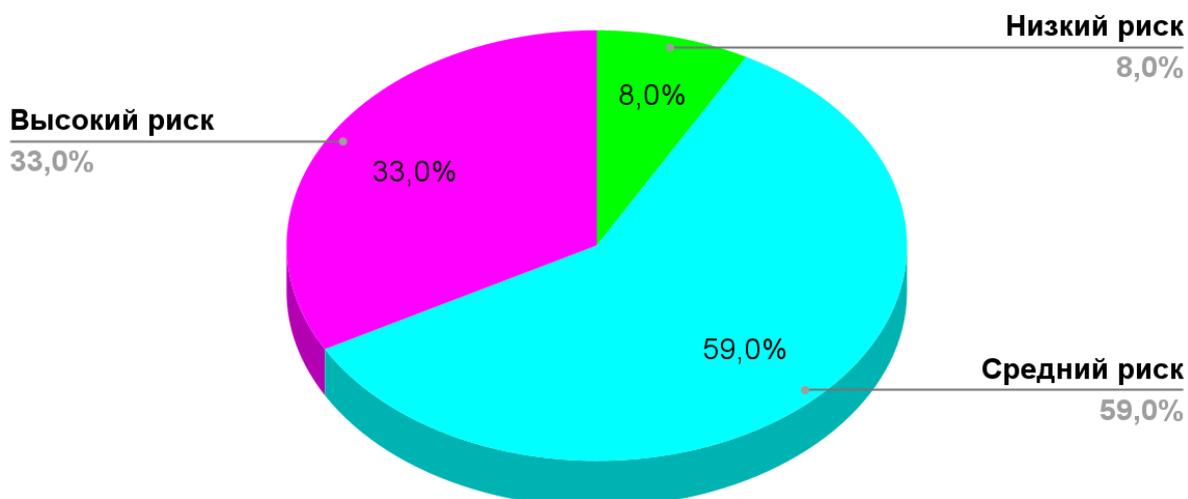


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты исследования по выявлению риска расстройства аутистического спектра детей дошкольного возраста по методике «M-CHAT-R»

Третья методика АТЕС, использовалась с целью диагностики речи и общения; сенсорной и когнитивной осведомленности; физического поведения, поведения в отношении здоровья детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра [35].

По шкале результатов три ребенка набрали 32, 35 и 37 баллов, что является проявлением мягкой или умеренной степени аутизма. Пять человек набрали от 41 до 60 баллов и относятся к группе детей со средней степенью аутизма. И оставшиеся четыре человека набрали больше 61 балла и продемонстрировали тяжелую степень расстройства аутистического спектра.

Данную методику рекомендовано проходить и родителям раз в несколько месяцев, для отслеживания динамики изменений.

Анализ полученных результатов исследования, направленный на выявление степени расстройства аутистического спектра детей дошкольного возраста по методике «АТЕС» представлены графически на рисунке 3.

Результаты диагностики по методике АТЕС

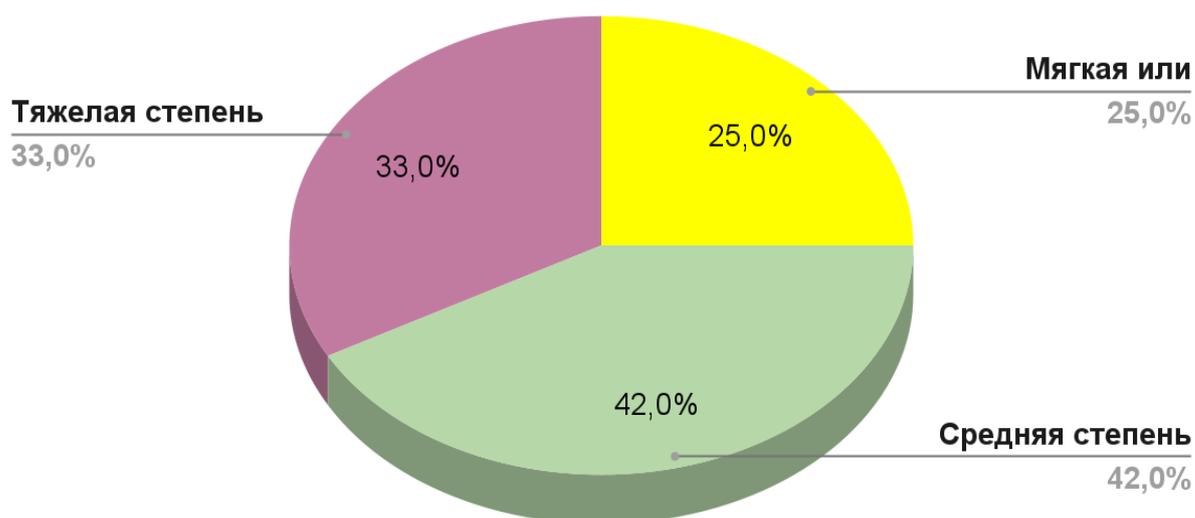


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты исследования степени расстройства аутистического спектра детей дошкольного возраста по методике «АТЕС»

При заполнении тестов и опросников не вызывали трудностей дети, относящиеся к тяжелой степени (Гриша К., Рита М., Анна С., Артур М.), у них достаточно яркие проявления поведенческих особенностей (замкнутость, повторяющиеся движения, полевое поведение, отсутствие коммуникативных способностей и контакта).

Анита В. по наблюдениям демонстрирует волнообразную динамику, периоды прогресса сменяют периоды регресса. Поэтому достаточно сложно отвечать на вопросы, связанные с развитием и умениями Ангелины. Эмоциональные реакции, коммуникативные способности и т. д. периодами проявляются как среднеразвитые, но потом на смену приходит протест, негативизм и полное игнорирование какого-либо взаимодействия со стороны окружающих людей.

Также стоит выделить следующих детей: Петр Р., Мия М. и Артем К. Они достаточно социализированы, для детей с диагнозом РАС. Обучаемы, идут на контакт со знакомыми, есть легкий познавательный интерес. Мия нуждается в сенсорном и тактильном насыщении, Артема интересует мир предметов, он может долго их рассматривать и искать способы применения каждой вещи. Они понимают речевое обращение и способны выполнить инструкцию, в отличие от детей с тяжелой степенью аутизма. И сами умеют говорить, не четко и с ошибками, но взрослый человек легко поймет суть их высказывания. При проведении диагностических методик сложностей не возникало, все ответы были ясны.

И еще четыре ребенка со средней степенью аутизма (Эдгар В., Алина Г., Дамир Ш., Глеб А.). Алина и Глеб очень хорошо развиты физически, обучены самообслуживанию, понимают и соблюдают правила детского сада, усидчивы и спокойны. Но у них практически отсутствуют коммуникативные способности и контактность. В то время как Эдгар и Дамир очень общительны, любят телесный контакт, прикосновения. У них переменчивый эмоциональный фон и совсем нет желания обучаться чему-то новому, принимать общие правила и режим.

Первичные данные по трем методикам представлены в приложении 1. Проанализировав итоги трех проведенных диагностических методик, можно сделать вывод, что у всех детей действительно присутствует особенности развития, характерные для расстройства аутистического спектра. Но проявляются они в разной степени. У детей дошкольного возраста с РАС преобладает средняя степень проявления аутизма. У нескольких детей степень варьируется между средней и низкой или между средней и высокой, в зависимости от методики и заполняющего тесты (специалист психолог или родитель\законный представитель).

Все методики являются скрининговыми и благодаря бальной шкале позволяют отслеживать динамику развития и эффективность формирующего этапа исследования [19; 35].

Выводы по второй главе

В соответствии с целью магистерской диссертации, задачей второй главы было описание диагностического исследования, его этапов и результатов. В ходе всей диссертации использовались следующие методы работы: методы теоретического исследования; методы эмпирического исследования; методы статистической обработки данных.

Для исследования были отобраны следующие методики: рейтинговая шкала аутизма у детей С.А.Р.С., М-СНАТ-Р модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей и шкала оценки лечения аутизма (АТЕС) [35; 44; 71].

Далее после полученных результатов констатирующего этапа исследования, цель формирующего этапа – разработка и внедрение программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, направленной на формирование и развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС с учетом уровня их сформированности. Программа рассчитана на 3 месяца, занятия проводятся один раз в неделю психологом–педагогом.

На контрольном этапе исследования проводились повторно методики С.А.Р.С., М-СНАТ-Р и АТЕК с целью отслеживания динамики развития и проверки выдвинутой гипотезы исследования. А также оценки эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы.

Критериями эффективности реализации работы служит: мотивационно–ценностный компонент; поведенческий компонент; обучение коммуникативным навыкам; использование специалистами в работе [44].

Методами оценки результатов реализации проекта явились: беседа, наблюдение, диагностирование.

Проанализировав итоги трех проведенных диагностических методик, можно сделать вывод, что у всех детей действительно присутствует особенности развития, характерные для расстройства аутистического спектра. Но проявляются они в разной степени. У детей дошкольного возраста с РАС

преобладает средняя степень проявления аутизма. У нескольких детей степень варьируется между средней и низкой или между средней и высокой, в зависимости от методики и заполняющего тесты (специалист психолог или родитель \ законный представитель).

Все методики являются скрининговыми и благодаря бальной шкале позволяют отслеживать динамику развития и эффективность формирующего этапа исследования [19; 35].

ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1 Методы, принципы и подходы программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Прежде чем начать разработку коррекционной программы, необходимо определить методы работы. Существует несколько классификаций методов, но по возрастным особенностям и специфике развития детей дошкольного возраста с РАС, мы будем опираться на таких отечественных авторов и педагогов, как Е. Я. Голант и С. И. Петровский. Они предлагают разделять методы по источникам передачи и характеру восприятия информации. По их мнению, методы бывают:

- наглядные – демонстрация, наблюдение, использование ТСО;
- словесные – беседа, рассказ, объяснение, чтение;
- практические и игровые – упражнение, игровые методы элементарные опыты, моделирование [32].

Наглядные методы и приемы необходимы для детского восприятия и мышления. Наблюдение за окружающим миром и природными явлениями позволяет ребенку с РАС активизировать восприятие, внимание и мышление, так как это дается очень сложно.

Метод демонстрации включает различные приемы: показ предметов или картин – один из самых распространенных приемов обучения; показ образца – один из приемов, который используют при обучении какому либо навыку; показ способа действий – используется на занятиях по двигательной терапии, ЛФК, музыкальных занятий, он формирует навык подражания, что является очень важным в работе с детьми с расстройством аутистического спектра [32; 38].

Использование ТСО. В обучении используются компьютеры. Этот метод позволяет познакомить детей с явлениями, которые недоступны в обычной жизни. А также вносит интерактив на занятиях, что делает их интереснее. Этот метод подходит только для детей с легкой или низкой степенью аутизма.

Словесные методы и приемы безусловно являются базовыми в обучении и сопровождают остальные методы. Но в работе с аутичными детьми, данный метод может уходить на второй план, так как часто такие дети не понимают обращенную речь и сами не владеют ею. Работа будет проводиться на запуск речи и мотивацию к общению. Но в любом случае в ходе коррекционной работы будет использоваться метод объяснения. С говорящими детьми используется также беседа, рассказ и чтение [32; 45].

Самым эффективным методом в дошкольном возрасте считается игра. С помощью игровых методов возможно решить все задачи, поставленные в коррекционной программе. Любое обучение будет доступней для восприятия ребенка если добавить игровые методы и приемы. Поэтому практические методы будут незаменимы в работе с дошкольниками.

В программе психолого-педагогической коррекции по развитию коммуникативных навыков используются преимущественно практические и игровые методы [41].

Психолого-педагогическая коррекция по формированию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС осуществляется на основе следующих принципов, разработанных в общей педагогике, дефектологии и специальной психологии:

1. Принцип комплексного воздействия предполагает взаимодействие и сотрудничество всех специалистов и педагогов, работающих с данным ребенком, и его родителей. Это одно из самых главных условий успешной коррекции.

Взаимодействие специалистов происходит как в обязательном порядке (консилиумы, занятия, собрания), так и важно поддержание

обратной связи между воспитателями и психологом, обсуждение успехов и неудач ребенка, а также обсуждение важных моментов в развитии, и совместное нахождение решения. Закрепление пройденного на занятиях в течение дня в режимных моментах. Это помогает избежать «кабинетного эффекта», когда на занятии с одним специалистом ребенок выполняет задание\ демонстрирует навык, а выйдя из кабинета нет.

2. Принцип обучения от простого – к сложному предполагает необходимость построения программы и занятий с постепенным усложнением содержания, начиная с самых простых коммуникативных навыков. Обучение коммуникативным навыкам носит очень индивидуальный характер и зависит от степени развитости ребенка. Возможно, нужно будет начать с невербальной коммуникации и только, когда она будет освоена, перейти к вербальной [56, 62].
3. Принцип наглядности необходим детям с РАС, так как известно, что у детей с аутизмом отмечаются трудности усвоения символических, знаковых систем. А наглядный материал помогает им воспринимать и запоминать информацию. Хорошим решением будет визуальное расписание, которое снимет тревожность и внесет ясность в режим дня.
4. Принцип систематичности указывает на необходимость систематического обучения на постоянной основе при развитии коммуникации. Одна из основных проблем аутичных детей состоит в том, что они не способны самостоятельно освоить коммуникативные навыки, им нужна помощь взрослого. Детский сад создает необходимые условия для взаимодействия со взрослыми и сверстниками.
5. Принцип дифференцированного подхода указывает на необходимость подбора методов, приемов и форм организации коррекции в зависимости от уровня сформированности коммуникативных навыков аутичного ребенка.

Например, если ребенок с низким уровнем развития коммуникации, его учат откликаться на свое имя, выжать просьбу жестом/карточкой и коротким словом или звуком. У детей среднего уровня формируют умение отвечать на простые вопросы («Кто это?», «Что делает?»); детей высокого уровня обучают отвечать на сложные вопросы («Что ты делал?»).

6. Принцип связи коммуникативных способностей с другими сторонами психического развития раскрывает зависимость формирования речи от состояния других психических процессов. Данный принцип говорит о взаимосвязи психических процессов, о том, как важно развивать всесторонне ребенка, потому что и двигательная терапия, эмоциональный интеллект и творчество способны влиять на речь и коммуникацию.
7. Принцип индивидуального подхода предполагает необходимость учета индивидуальных особенностей развития, потребностей и интересов детей дошкольного возраста с диагнозом РАС в работе над коммуникативными способностями [56; 65].
8. Сотрудничество организации с семьей. Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители первые близкие люди для ребенка, способные оказывать на него влияние, они также могут закреплять дома пройденный материал, выполнять упражнения и игры, что поможет ребенку в освоении новых навыков.

Сотрудничество необходимо обеим сторонам для обмена информацией, обратной связи, это поможет скорректировать работу при необходимости. Также выполнение заданий дома, способствует улучшению эмоционального фона и детско-родительских отношений.

9. Принцип единства диагностики и коррекции развития: задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе полной диагностики, надежными и валидными методиками и методами. Подробная диагностика затрагивает все сферы развития, но

преимущественно социальную сферу и коммуникативные навыки. Специалист может изучить бланк ответов и отметить для себя конкретные цели и задачи.

10. Принцип развивающего обучения, то есть опора на ближайшую зону развития. Этот принцип важен в работе со всеми детьми, тем более с расстройством аутистического спектра. Ребенок способен научиться только тем навыкам, к которым он уже готов. Его психические функции: восприятие, память, мышление др. должны находиться на соответствующем уровне, чтобы обучиться чему-то новому.
11. Принцип педагогического оптимизма. Этот принцип очень важен в работе с детьми с особенностями в развитии. Так как результат специалист увидит не быстро и ему будет казаться, что его труды напрасны. Плюс ко всему вести занятия с детьми с РАС тоже нелегко, ввиду их поведенческих и эмоциональных особенностей. Они могут быть не мотивированы к обучению, могут проявлять агрессию, а также отказываться от любых видов деятельности.

Специалисту необходимо большое терпение, множество игр, приемов и методов в запасе. И самое главное позитивный настрой и вера в эффективность занятий. Принятие каждого ребенка и желание ему помочь. Тогда можно говорить о положительной динамике развития детей дошкольного возраста с РАС [62; 65].

Все перечисленные принципы служат ориентиром при составлении и реализации психолого-педагогической программы коррекции коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС. Они являются базовыми для специалистов дошкольного образования и обязательны к соблюдению в работе. Руководствуясь данными принципами найти подход к ребенку, даже самому трудно обучаемому становится проще и эффективней, так как они учитывают возрастные и психологические особенности развития дошкольников с РАС [88].

Основные подходы к проведению коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с РАС.

1. В работе с ребенком с РАС недопустимы авторитарные формы общения, громкие указания, наказания и давление. Это может усугубить эмоциональный фон ребенка и еще больше замкнуть его в себе.
2. Используется метод присоединения для того, чтобы установить контакт и начать занятие. Часто аутичные дети тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой, поэтому этот метод может служить выходом из ситуации.
3. Необходимо постоянное положительное подкрепление, чтобы занятия ассоциировались с чем-то приятным для ребенка. Если не замечать маленьких успехов и не поощрять их, добиться мотивации идти на контакт и заниматься будет практически невозможно.
4. Не стоит ждать быстрых результатов и обратной связи от ребенка, он на это неспособен в первое время, следует запастись терпением и работать в прежнем режиме.
5. Стоит с осторожностью вводить новые формы контакта и способы обучения. Только после того, как старые надежно усвоены. Принцип ввода нового последовательный, от простого к сложному.
6. На занятиях нужно быть внимательным к состоянию ребенка и его эмоциональным реакциям, и отталкиваясь от этого адаптировать содержание занятия и его продолжительность. Иначе можно столкнуться с нежелательным поведением или отсутствием восприятия любой информации.
7. Необходимо придерживаться постоянных ритуалов и четкой структуры занятия, для детей с РАС важна последовательность и предсказуемость событий [5; 20].

3.2 Содержание программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Коррекционная программа «От слов к общению», направленная на психолого-педагогическую коррекцию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1 Пояснительная записка

Вопрос социализации и адаптации детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) острая проблема в современном мире. Таким детям очень сложно влиться в коллектив и режим дня, даже в дошкольном образовательном учреждении. Все мы знаем, что у детей с аутизмом очень страдает сфера коммуникативных способностей, которая не дает им жить полноценной жизнью и ограничивает взаимодействие с окружающими, хотя это является базовой потребностью человека.

Коррекционная программа дошкольного образования, направленная на развитие коммуникативных способностей детей с РАС, предназначена для специалистов, работающих в дошкольной образовательной организации, а именно психологов–педагогов, логопедов, дефектологов. Коррекционная программа определяет содержание образовательной деятельности с детьми с РАС, в возрасте от 3–х до 8–ми лет с учетом индивидуальных особенностей и аутичных черт в развитии. Коррекционная программа разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (Приказ № 1155 Министерства образования и науки от 17 октября 2013 года) [20; 52].

Нормативно–правовой и документальной основой коррекционной программы дошкольного образования являются:

– Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–фз «Об образовании в Российской Федерации»;

– Рекомендации по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми — инвалидами в субъекте Российской Федерации, утвержденными письмом Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ — 150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми — инвалидами»;

– Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 июня 2013 г. № ИР — 535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» – Федеральные государственные общеобразовательные стандарты дошкольного образования;

– СанПиН, "Об утверждении СанПиН 2.4.1.2660–10 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работ в дошкольных учреждениях";

– Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации (от 24 июля 1998 г. N 124–ФЗ) [70].

Цели и задачи

Цель программы: формирование коммуникативных способностей (вербальных и невербальных), создание условий для взаимодействия со взрослыми и сверстниками у детей дошкольного возраста с РАС.

Задачи программы:

- создать необходимые условия для формирования мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми;
- способствовать развитию высших психических функций;
- развить речь и сформировать навыки общения;
- расширить словарный запас и фразовую речь у говорящих детей с РАС;
- создать предпосылки для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- коррекция нежелательного поведения (агрессия. аутостимуляция, стереотипии, крики и плач и т. д.)

- сотрудничать с родителями (законными представителями), через консультации и обратную связь, а также при необходимости совместные занятия [54; 72].

Целевая группа: дети дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Возраст участников: от 3–х до 8–ми лет.

Продолжительность программы: 3 месяца.

Периодичность занятий: 1 раз в неделю по ~ 20–40 мин.

Количество занятий: 12 занятий.

Форма проведения: индивидуальная и групповая. От 2–х детей (микрогруппа) до 6–ти детей (подгрупповая форма работы).

Помещение: кабинет психолога–педагога, актовый зал\ спортивный зал.

Условия реализации коррекционной программы:

- коррекционно-развивающая направленность воспитания и обучения, предполагающая общее развитие и компенсацию трудностей в социальной сфере и коммуникативных навыков;
- организация образовательного процесса с учетом особых потребностей ребенка с РАС, выявленных в процессе психолого-педагогической диагностики;
- создание особой образовательной среды и психологического микроклимата в группе, с учетом особенностей здоровья ребенка и функционального состояния его нервной системы;
- установление продуктивного взаимодействия семьи и учреждения, активизация ресурсов семьи; комплексное сопровождение семьи ребенка с РАС командой специалистов [86].

Принципы и подходы коррекционной программы представлены в 3.1.

1.2 Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

I. Результаты после коррекционной программы детей с РАС с тяжелой степенью аутистических расстройств

1. Узнает круг близких лиц;
2. Присутствует понимание речи простых слов (глаголов, существительных);
3. Владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучен альтернативным формам общения;
4. Умеет выражать потребности и желания допустимым способом;
5. Может взаимодействовать со знакомыми лицами элементарными действиями;
6. Поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
7. Идет на непродолжительный контакт [79; 84].

II. Результаты после коррекционной программы детей с РАС со средней или умеренной степенью аутистических расстройств

1. Владеет простыми формами речи (двух-трехсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
2. Выделяет себя, специалистов, родственников;
3. Способен к минимальному диалогу, чаще формального характера;
4. Способен дать односложный ответ на вопрос;
5. Может взаимодействовать с окружающими людьми, проявляются зачатки общения;
6. Различает людей по следующим признакам: пол, возраст;
7. Поведение поддается коррекции, начинает понимать социальные нормы и правила в обществе;
8. Возможно принятие участия в групповых играх под руководством взрослых [79].

III. Результаты после коррекционной программы детей с РАС с легкой степенью аутистических расстройств

1. Владеет вербальной и невербальной речью;
2. Владеет коммуникативными способностями и навыками (элементарными);
3. Способен инициировать общение;
4. Может поддерживать диалог достаточное количество времени;
5. Откликается на имя;
6. Демонстрирует положительный эмоциональный отклик при встрече знакомых взрослых и определенные действия;
7. Умеет выразить свои желания и просьбы, обратиться к другому человеку;
8. Выделяет себя как субъекта (частично);
9. Появляются элементы самоконтроля;
10. Владеет поведением в учебной ситуации;
11. Владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, по настроению);
12. Понимает простые тексты [84].

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

2.1 Определение содержания программы

Для того, чтобы коррекционная программа была эффективна и достигла ее цели, нужно определить содержание, заключающееся:

- в организации специального пространства и условий для детей дошкольного возраста с РАС;
- в соблюдении всех принципов и рекомендаций при работе с детьми дошкольного возраста с РАС;
- в сотрудничестве с родителями и педагогами, оказания им консультативной помощи и двухстороннего обмена информацией;
- в применении специальных технологий и методов обучения;

- в разграничение видов речевого развития, представленных в таблице 1 [67].

Таблица 1. Содержание образовательной области «Речевое развитие» и коммуникативных способностей

	Особенности развития	Цели и задачи коррекции	Способы достижения цели и задач
Речевое развитие	<ul style="list-style-type: none"> • мутизм (отсутствие речи) • эхολалии • задержка речи • нарушение семантики • неправильное звукопроизношение • нежелание\неумение поддерживать диалог 	<p>Основная цель – создать условия для развития речи как средства общения, самовыражения.</p> <p>Задачи</p> <p>развития речи</p> <ul style="list-style-type: none"> - Развитие понимания речи. - Формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции – развитие связной речи, двух форм общения – диалога и монолога. - Формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи. 	<p>Развитие речи у дошкольников с РАС осуществляется во всех видах деятельности: музыка, игра, занятия по физическому развитию, ИЗО и др.; в свободной деятельности, в общении с окружающими. Наиболее значимым видом работы по развитию речи является чтение художественной литературы и обогащение словаря.</p> <p>Главное в развитии детского словаря – освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение. Для развития связной речи, у детей с РАС необходимо создание специальных условий – разработок грамматических схем, разнообразного наглядного материала, включение предметной деятельности.</p>

Импрессионная речь	<ul style="list-style-type: none"> • отсутствие восприятия речи с помощью зрения и слуха • не выделение информативных моментов • неумение выявлять смысловой подтекст 	<p>Основными задачами после развития возможностей речевого аппарата являются обучение ребенка:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выражению собственных чувств и эмоций; – умению формулировать и озвучивать просьбы и вопросы; – навыку формирования ответной реакции на речь окружающих; – умению социального взаимодействия; – способности вести диалоговую форму общения. 	<p>Работа начинается с развития следующих механизмов: подражание звукам, правильное произношение слов, и синтез буквенных символов в слоги, а слоги в слова.</p> <p>Идет обучение простым инструкциям «Дай» и «Покажи» и одновременно закрепляются названия предметов. Далее ребенка учат отличать один предмет от других, понимать названия действий.</p> <p>Вводятся инструкции на простые движения, «Иди туда», «Встань», сначала по подражанию, с имитацией движений взрослого, затем с предметами, с закреплением действий.</p> <p>Затем переходят к обучению понимания действий на картинках. Берутся картинки или фотографии, на которых изображены люди, совершающие простые действия.</p> <p>Вначале используют те действия, которые ребенок уже умеет выполнять по инструкции («пьет», «спит», «сидит»). А потом инструкции усложняются.</p>
--------------------	--	--	--

<p>Экспрессивная речь</p>	<ul style="list-style-type: none"> • эхолалии • привычка повторять готовые фразы • проблемы с поддержанием диалога • перестановка звуков • неправильное употребление местоимений, предложных конструкций • незрелость интонационной стороны речи • нарушения темпа, ритма и громкости речи 	<p>Задачи</p> <ul style="list-style-type: none"> • Растормаживание речи. • Пополнение словарного запаса. • Развитие коммуникативных способностей. • Формирование фонематического восприятия и звукопроизношения • Работа над грамматическими структурами речи. 	<p>Для формирования экспрессивной речи ребенок должен уметь подражать звукам и повторять артикуляционные движения. Поэтому важным будет обучение имитации движения «Делай так». При необходимости нужно помогать. Далее обучают имитации действий с предметами и мелких, точных движений: указать на части тела, разжимать и сжимать кулаки. Постепенно переходят на словесную инструкцию и имитации произносительных движений: открой рот, покажи язык, щеки и т. д. Из отработанных звуков в дальнейшем формируют первые слова. Учат использовать указательный жест.</p> <p>Далее ребенка учат отвечать на вопросы о себе: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?»; о признаках предмета: «Какого цвета лампа?»; ответам на вопрос: «Где?». Далее связывают содержание вопроса с назначением предметов: «Для чего нужно мыло?», «Чем ты моешь руки?».</p>
---------------------------	---	---	--

Коммуникативные способности	<ul style="list-style-type: none"> • задержка речевого развития • отсутствие мотивации к общению • нежелание идти на контакт • отсутствие реакции на речь собеседника • стереотипное использование речи • проблемы с пониманием смысла слов • нарушения невербальной коммуникации 	Основная цель – создать условия для развития коммуникативных способностей и навыков, а также мотивации к общению и умения поддерживать диалог и ответить на вопросы.	<ul style="list-style-type: none"> • Необходимо присоединиться к деятельности и интересам ребенка. • Разговаривать на доступном уровне, медленно и внятно. • Возможно использование песен и ролевых игр. • Важно положительное подкрепление, поэтому стоит поощрять ребенка на любую коммуникацию. • Необходимо создать условия для коммуникации, например убирать высоко предметы, чтобы ребенок вынужден был у вас их попросить. Не давать, пока не попросит, помогать, если не умеет еще просить. • Найдите увлекательное занятие, в котором есть возможность для коммуникации. • Если речь не удастся вызвать, то стоит обучить ребенка альтернативной или дополнительной системе коммуникаций [64].
-----------------------------	--	--	---

Таблица 1. Содержание образовательной области «Речевое развитие» и коммуникативных способностей

Коррекционный процесс по развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС предполагается как в индивидуальной форме, когда учитываются все особенности и интересы ребенка, так и в групповой форме, для того чтобы дать ребенку возможность проявить свои навыки и возможности. Начинать стоит с индивидуальной формы работы, и только когда коммуникативные навыки освоены и закреплены, стоит переходить к групповым. Лучше если в начале это будет группа из 2–3 человек. Программа занятий подробно расписана в таблице 2. [64; 75].

Таблица 2. Коррекционная программа «От слов к общению». План и структура занятий.

Занятие\ Тема	Цель (ожидаемые результаты)	Форма работы\ методы	Краткое содержание	Оборудо вание и инвентар ь
Занятие 1. Подражан ие движениям	Цель – формировани е умения повторять за другим человеком действия, выполнять движения кистями рук по подражанию (понимание фразы «делай так»).	Индивидуаль ная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа), наглядные (метод демонстраци й), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).	<u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, приветствие. <u>Основной этап</u> – игры «Прыгают зайчики», «Топот слонов», «Побег пальчиков», ритмическое упражнение «Семья работает». <u>Заключительный этап</u> – качание на качелях или гамаке + классическая музыка.	– Качели или гамак; – колонка; – маски животных

<p>Занятие 2. Подражание движениям и звукам.</p>	<p>Цель – формирование умения повторять за другим человеком действия и звуки. Создание условий для желаний вступать в контакт и взаимодействовать со взрослым.</p>	<p>Индивидуальная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа), наглядные (метод демонстрации), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, приветствие. <u>Основной этап</u> – игры «Прыгают зайчики», «Топот слонов», «Побег пальчиков», «Ку-ку», «Часики тик-так», «Молоточек – тук-тук», «Поезд едет – ту-ту». <u>Заключительный этап</u> – качание на фитболе, сенсорная дорожка.</p>	<p>– Маски животных; – часы; – молоток; – игрушка поезд; – футбол; – сенсорная дорожка.</p>
<p>Занятие 3. Жесты (приветствие/прощание).</p>	<p>Цель – формирование умения выразить приветствие и прощание (вербально и невербально). Формирование первоначальных коммуникативных способностей.</p>	<p>Групповая форма работы (мини-группы до 6 человек). Методы: словесные (объяснение, наглядные (метод демонстрации), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – установление контакта и правил занятия, приветствие. <u>Основной этап</u> – игры «Привет, я (имя)», «Ку – ку», «Глаза в глаза». <u>Заключительный этап</u> – детям раздаются сенсорные коробки, они их изучают и трогают, глядят (коробка обклеена разными материалами).</p>	<p>– Мяч; – карточки с визуальными правилами; – сенсорные коробки.</p>

<p>Занятие 4. Жесты (указательный жест).</p>	<p>Цель – обучение использованию и восприятию жеста «Покажи».</p>	<p>Индивидуальная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа), наглядные (метод демонстрации), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, приветствие. <u>Основной этап</u> – игры «Покажи, где», «Я буду это», упражнение «Описание картинки». <u>Заключительный этап</u> – игры с крупами («Пересыпаем крупу», «Разложи по тарелочкам», «Вкусная кашка»).</p>	<p>– Сюжетные картинки; – детская посуда с едой; – тара с крупой, тарелки.</p>
<p>Занятие 5. Ответ на вопросы «нет».</p>	<p>Цель – сформировать умение выражать отрицание, говорить нет (жестом или вербально).</p>	<p>Индивидуальная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа), наглядные (показ), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, приветствие. <u>Основной этап</u> – игры «Это правда?», «Вопрос-ответ», упражнение «Не хочу, не буду». <u>Заключительный этап</u> – игровой массаж разными мячами.</p>	<p>– Картинки с предметами; – Мячики с разной поверхностью.</p>

<p>Занятие 6. Ответ на вопросы «да».</p>	<p>Цель – сформировать умение выражать согласие, говорить да (жестом или вербально).</p>	<p>Индивидуальная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа), наглядные (метод демонстрации, показа), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, приветствие. <u>Основной этап</u> – игры «Это правда?», «Вопрос-ответ», упражнение «Хочешь...?». <u>Заключительный этап</u> – работа с утяжеленным одеялом, матами.</p>	<p>– Картинки с предметами; – любимая еда ребенка\фрукты; – утяжеленные одеяла; – маты.</p>
<p>Занятие 7. Выполнение и произношение простых инструкций (дай, возьми).</p>	<p>Цель – создать условия для понимания инструкций и использования в речи слов «дай», «возьми».</p>	<p>Индивидуальная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, приветствие. <u>Основной этап</u> – игры «Дай-дай», «Учусь делиться». <u>Заключительный этап</u> – арт терапия.</p>	<p>– Краски, карандаши, бумага, пластилин и т.д.; – игрушки.</p>
<p>Занятие 8. Выполнение и произношение простых инструкций</p>	<p>Цель – сформировать умение использовать и реагировать на слова</p>	<p>Индивидуальная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа),</p>	<p><u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка,</p>	<p>– Лото с картинками; – детские книги; – тара с крупой.</p>

й (покажи, посмотри).	«покажи», «посмотри». А также вызвать познавательный интерес.	наглядные (метод демонстрации (метод показа), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).	традиционное приветствие. <u>Основной этап</u> – игра «Лото», чтение и рассматривание книг, картинок, упражнение «описание картинки». <u>Заключительный этап</u> – игры с крупами («Дождь, град», «Походим пальчиками», «Прячем ручки»)	
Занятие 9. Выполнение и произношение простых инструкций (иди сюда, встань, сядь).	Цель – создать условия для понимания инструкций и использования в речи слов «иди сюда», «встань», «сядь».	Индивидуальная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа), наглядные (метод демонстрации (метод показа), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).	<u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, традиционное приветствие. <u>Основной этап</u> – подвижные игры «Дойди до цели», «Лилипуты», упражнение «приседание». <u>Заключительный этап</u> – качание на качелях или гамаке + классическая музыка.	– спортивный инвентарь (конусы, мячи); – качели, гамак; – мотивация для ребёнка (любимая игрушка, еда) – колонка.

<p>Занятие 10. Умение просить (дай мне, я хочу).</p>	<p>Цель – сформировать умение выражать просьбу и желания словом «дай», «хочу», инициировать контакт и вступать в диалог.</p>	<p>Индивидуальная форма работы. Методы: словесные (объяснение, беседа), наглядные (метод демонстрации, показа), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, приветствие. <u>Основной этап</u> – игры «магазин», «волшебный сундук». <u>Заключительный этап</u> – игра «догонялки», релаксационное упражнение «Отдых».</p>	<p>– Игровой материал «магазин»; – мешок или сундук с игрушками; – маты.</p>
<p>Занятие 11. Навыки взаимодействия (знакомство).</p>	<p>Цель – организовать условия для взаимодействия со сверстниками, инициирования и поддержания диалога, развитие навыка знакомства.</p>	<p>Групповая форма работы (мини-группы до 6 человек). Методы: словесные (объяснение), наглядные (метод демонстрации, показа), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – приветствие, установление правил. <u>Основной этап</u> – игра-приветствие «Назови имя», «Давай играть», игра в кругу «Хоровод». <u>Заключительный этап</u> – рисование ладонями, пальцами, пальчиковыми красками.</p>	<p>– Мяч; – листы, краски; – конструктор, игрушки.</p>

<p>Занятие 12. Навыки взаимодействия (совместные игры).</p>	<p>Цель – сформировать коммуникативные навыки и развить эмоционально-волевую сферу.</p>	<p>Групповая форма работы (мини-группы до 6 человек). Методы: словесные (объяснение), наглядные (метод демонстрации, показ), практические (игровой метод, сенсорная нагрузка).</p>	<p><u>Вводный этап</u> – приветствие, установление правил. <u>Основной этап</u> – игра-приветствие «Давай играть», игра в кругу «Хоровод», ролевая игра «учитель». <u>Заключительный этап</u> – рисование на песке.</p>	<p>– Песок; – мяч; – листочки и карандаши.</p>
<p>Мероприятие Мама, папа, я дружная семья.</p>	<p>Цель – создать условия для взаимодействия специалистов с родителями, а также сплочения детско-родительских отношений.</p>	<p>Групповая форма работы. Методы: словесные (объяснение), наглядные (метод демонстрации, показ), практические (игровой метод)</p>	<p><u>Вводный этап</u> – приветствие, установление правил. <u>Основной этап</u> – конкурсы, игры и творческие задания в соревновании. <u>Заключительный этап</u> – вопросно-ответная форма общения со специалистами, награждение за участие.</p>	

Таблица 2. Коррекционная программа «От слов к общению». План и структура занятий.

Используемые упражнения и игры создают особую «терапевтическую среду», которая мотивирует ребенка к поддержанию контакта и диалогу. А также данные методы и занятия способствуют формированию коммуникативных и речевых навыков и стабилизации эмоционального фона.

Если ребенок с тяжелой формой аутизма и трудно-обучаемый, то рекомендуется проводить данные занятия повторно, пока тема или навык не усвоится [23; 87].

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

3.1 Обеспечение психолого-педагогических условий реализации программы

Для успешной реализации программы «От слов к общению» необходимо создать следующие психолого-педагогические условия, которые учитывают особенности развития и восприятия детей с расстройством аутистического спектра:

1. Соблюдение всех принципов организации обучающего процесса, описанных в параграфе 3.1.
2. Организация образовательной среды, соответствующая потребностям детей с РАС (отсутствие острых предметов, углов; мягкие оттенки; отсутствие большого количества игрушек и материалов, во избежание полевых поведений, и т. д.).
3. Интегрированная направленность комплексного сопровождения.
4. Тесное взаимодействие и сотрудничество с семьями воспитанников с аутизмом.
5. Соответствующий уровень образования у специалистов и педагогов, работающих с детьми с РАС. Своевременное повышение квалификации.
6. Этапный, системный, дифференцированный и лично ориентированный характер комплексного сопровождения [31].

3.2 Материально–техническое обеспечение программы и организация коррекционно-развивающей предметно–практической среды

Коррекционно-развивающая предметно–практическая среда должна быть безопасной, удовлетворять потребности детей с РАС, учитывать индивидуальные особенности развития и способствовать выполнению задач коррекционной программы. Она включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально–коммуникативного и речевого развития детей с аутизмом. Предметно–практическая среда обладает такими характеристиками, как насыщенность, целостность, многофункциональность [36].

Правильно организованная среда способна влиять на развитие ребенка и успешность занятий, об этом пишет ФГОС. Нужно учитывать проведение разных видов деятельности и активности на занятиях, а также во время свободной игры. При проведении занятий следует соблюдать следующие рекомендации:

1. Занятия должны быть эмоционально насыщенными (преимущественно положительными эмоциями).
2. Необходимо соблюдение санитарно-гигиенических норм.
3. Занятия должны выполнять задачи, прописанные в коррекционной программе.
4. Следует выбирать те методы и приемы, которые подходят для детей с РАС, и конкретно для каждого ребенка.
5. Занятия четко структурированы, в то же время их должно быть легко адаптировать, если ребенок не справляется или не хочет заниматься [31].

Ориентировочная структура коррекционно-развивающего занятия программы:

- Вводный этап занятия включает установление контакта, присоединение к деятельности ребенка, установление правил, приветствие.

- Основной этап содержит коррекционно-развивающие игры и упражнения, выполнение творческих работ, двигательной терапии и насыщение сенсорной системы.
- На заключительном этапе занятия проводятся релаксационные упражнения и ритуал прощания [64].

Материально–техническая оснащенность учреждения для реализации программы

Для продуктивной реализации коррекционной программы необходимо создание специальных условий:

1. Отдельные помещения (по возможности) для организации зонирования перечислены в таблице 3:

Таблица 3. Зонирование и оснащение помещения

Зона	Оснащение
Игровая зона	Наборы для игр (дидактических, театрализованный, сюжетных), конструирования и творчества
Спортивная зона	Ковер, спортивный инвентарь (мячи, конусы, обручи, палки, флажки, канат, утяжеленное одеяло, шведская стенка и др.)
Учебная зона	Столы, стулья, канцелярия, доска с магнитами
Зона отдыха и уединения	Мягкий пуф, ширма или др. ограждение, палатка, гамак
Гигиеническая зона, раздевалка	Санузел, умывальники, лавочки, кабинки
Рабочая зона специалистов и педагогов	Компьютер, принтер, колонка, канцелярия, методические пособия

Таблица 3. Зонирование и оснащение помещения

2. Оборудование и материалы представлены в таблице 4:

Таблица 4. Перечень необходимого оборудования и материалов

Оборудование и материалы для изобразительной деятельности	Бумага (белая и цветная); картон (белый и цветной) клей ПВА; нитки; кисти; баночки для воды; цветные карандаши; фломастеры; восковые мелки; пластилин; стеки; дощечки для лепки; самоклеящаяся бумага; краски.
Спортивное оборудование	Шведская стенка, маты гимнастические, лесенка–балансир, мячи резиновые, мячи–фитболы, палки гимнастические, батут детский, мягкие модули, массажная дорожка, тоннель, обручи маленькие и большие, лестница, утяжелители, вестибулярный диск.
Оборудование для игровой и театрализованной деятельности	Наборы для сюжетно ролевой игры «Магазин», «Дом», «Кафе», «Больница», декорации для подвижных хороводных и образных игр: ширмы, цветные ленты, платочки, корзины; маски. Разнообразные наборы для театрализованной деятельности: настольный театр; пальчиковый театр; театр би–ба–бо. Газ с крупой.
Необязательное оборудование для работы	Специализированное сенсорное оборудование; утяжеленные одеяла разных размеров; массажеры; гамак, массажные мячики и щетки для сенсорной стимуляции; карточки Ресс, визуальное расписание, яйцо Совы.

Таблица 4. Перечень необходимого оборудования и материалов

Требования к информационной обеспеченности учреждения для реализации программы.

1. Доступ в Интернет.
2. Компьютер (ноутбук), мультимедийный проектор.
3. Библиотека и наличие в ней методической и детской литературы.
4. Видеокамера или фотоаппарат [31].

3.3 Финансовые условия реализации программы

Коррекционная программа не предполагает дополнительных затрат и закупки большого количества материалов и инвентаря. Поэтому финансовое обеспечение осуществляется в рамках средств, заложенных государством. Закупается необходимый и недостающий материал на весь год. При возможности и необходимости откладываются средства для оплаты тьютора или постоянного сопровождающего для детей с тяжелой степенью расстройства аутистического спектра. Также при распределении средств, следует рассчитывать на обеспечение дополнительного профессионального образования педагогических работников, при возникновении трудностей в работе с данной категорией детей.

Все финансовые вопросы решаются в образовательном учреждении самостоятельно. Привлекаются специалисты, работающие по программе для выявления дефицитов [31; 92].

3.4 Этапы коррекционной работы с детьми

1 этап – подготовительный.

Сентябрь:

- проведение диагностики для определения степени выраженности аутистических черт и коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста с РАС;
- беседа с родителями (законными представителями) и педагогами для сбора анамнеза и индивидуальных особенностей.

Октябрь:

- анализ диагностических данных;
- составление плана коррекционно-развивающей работы;
- организация предметно-развивающей среды и рабочего места.

2 этап – коррекционно-развивающий.

Октябрь — Январь:

- проведение коррекционно-развивающих занятий по социально-коммуникативному и речевому развитию;
- взаимодействие с родителями.

3 этап – контрольный.

- проведение повторной диагностики для определения динамики развития ребёнка;
- оценка эффективности коррекционной программы «От слов к общению» [81;82].

3.6. Распорядок и режим дня в группе для детей с расстройством аутистического спектра

Режим дня важен для детей с расстройством аутистического спектра. Это дает им чувство безопасности, предсказуемость событий готовит ребенка к смене деятельности. Режим дня соответствует возрастным особенностям, а также санитарно-гигиеническими требованиями. Он учитывает потребности ребенка в отдыхе, свободной деятельности, приеме пищи, прогулках и в здоровом сне.

Стоит отметить, что режим дня меняется в связи с климатическими условиями. В теплый период увеличивается время и количество прогулок, в холодный соответственно сокращается, если температура воздуха ниже -15°C и скорость ветра более 7 м/с. Также во время прогулки могут проводиться активные игры, занятия и физические упражнения [31; 81].

На дневной сон выделяется два с половиной часа. Основное время отводится образовательной и коррекционной деятельности. Но обязательно с соблюдением ограничения времени соответственно возрасту и индивидуальным особенностям. Если специалист видит, что ребенок утомился и устал, стоит завершить занятие, во избежание негативных эмоций и переутомления. Остальное время занимают режимные моменты (прием пищи, личная гигиена, свободная игра). Во время свободной игры дети с РАС обычно замыкаются в себе, не вступают в контакты или наоборот ведут себя

деструктивным способом и проявляют агрессию, тем самым отталкивая сверстников. Поэтому в этот период особенно важно педагогу или специалистам проявить внимание к таким детям и помочь организовать игру или другую деятельность. Если ребенок владеет необходимыми навыками, то включить его в совместную, групповую деятельность со сверстниками.

Важно в работе с родителями, подчеркивать необходимость соблюдения режима дня и дома, в выходные, праздники или дни, когда ребенок находится на больничном и его состояние позволяет это сделать [5; 14].

3.3 Результаты внедрения и реализации программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Задачей данного параграфа является описание результатов внедрения и реализации программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей, проводимой с 12-ю детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Проанализируем результаты контрольной диагностики развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, после проделанной работы.

Цель первой диагностической методики – рейтинговой шкалы аутизма у детей С.А.Р.С. – выявить рейтинговое значение шкалы аутизма [35].

В результате четверо детей набрали более 36 баллов, что означает тяжелую степень аутизма. Восемь детей набрали от 30 до 35 баллов, их степень выраженности аутизма варьируется от легкой до средней. Никто не набрал меньше 30 баллов, что подтверждает наличие выставленного диагноза – расстройство аутистического спектра.

Анализ полученных результатов исследования степени выраженности аутизма детей дошкольного возраста по методике «С.А.Р.С.» на контрольном этапе представлены графически на рисунке 4.

Результаты диагностики по методике «С.А.Р.С.»

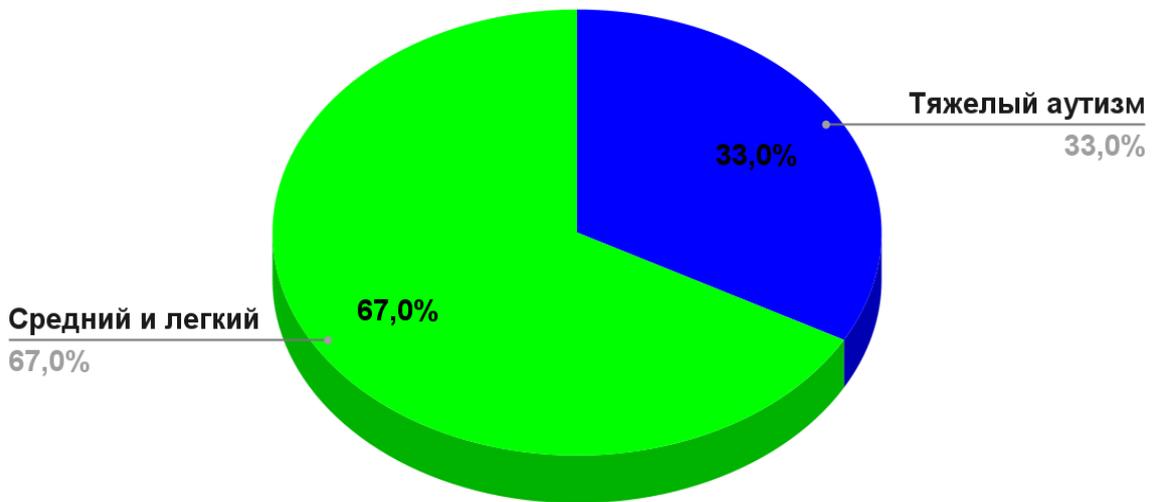


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты исследования степени выраженности аутизма детей дошкольного возраста по методике «С.А.Р.С.»

Цель второй используемой диагностической методики М-СНАТ-Р Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для Детей – выявить в баллах риск расстройства аутистического спектра у детей дошкольного возраста, для дальнейшей оценки эффективности коррекционной программы. Тест выполняют родители или законные представители [35;71].

По результатам родительского тестирования, из 12–ти испытуемых, три человека набрали 1–2 балла, что говорит о низком риске наличия РАС. Пятеро детей относятся к группе среднего риска и набрали от 3 до 7 баллов. По желанию родители могли пройти вторую часть диагностической методики – пошаговое интервью. И четыре ребенка отнесены к группе высокого риска проявления РАС.

Данная методика продемонстрировала положительную динамику развития у детей дошкольного возраста с РАС. Помимо того, что два ребенка

из средней группы риска перешли в низкую, у других дошкольников изменился итоговый балл, но они остались в прежней зоне риска.

Анализ полученных результатов исследования, направленный на выявление риска расстройства аутистического спектра детей дошкольного возраста по методике «М-CHAT-R» на контрольном этапе представлен графически на рисунке 5.

Процентное соотношение результатов контрольной диагностики по методике М-CHAT-R представлено на рисунке 2.

Результаты диагностики по методике М-CHAT-R

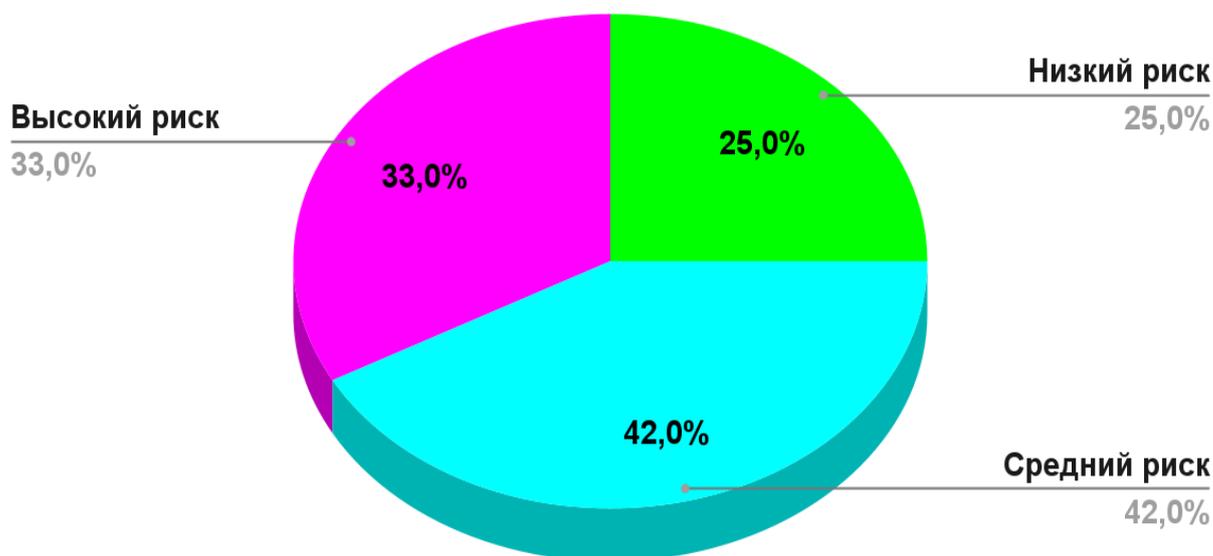


Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты исследования на выявление риска расстройства аутистического спектра детей дошкольного возраста по методике «М-CHAT-R» на контрольном этапе.

Третья методика АТЕС, использовалась с целью диагностики речи и общения; сенсорной и когнитивной осведомленности; физического поведения, поведения в отношении здоровья детей дошкольного возраста с РАС [44;71].

По шкале результатов один ребенок набрал 30 баллов, что говорит о небольших отклонениях в сторону задержки развития. Четыре ребенка набрали от 32 до 38 баллов, что является проявлением мягкой или умеренной степени аутизма. Три человека набрали от 41 до 60 баллов и относятся к группе детей со средней степенью аутизма. И оставшиеся четыре человека также набрали больше 61 балла и продемонстрировали тяжелую степень расстройства аутистического спектра.

Благодаря содержанию методики и большому диапазону балльной шкалы, есть возможность точнее отследить эффективность программы и прогресс у дошкольников. Данная методика продемонстрировала улучшения в баллах у всех учащихся, даже если степень аутизма осталась прежней.

Анализ полученных результатов исследования, направленный на выявление степени расстройства аутистического спектра детей дошкольного возраста по методике «АТЕС» на контрольном этапе представлены графически на рисунке 6.

Результаты диагностики по методике АТЕС

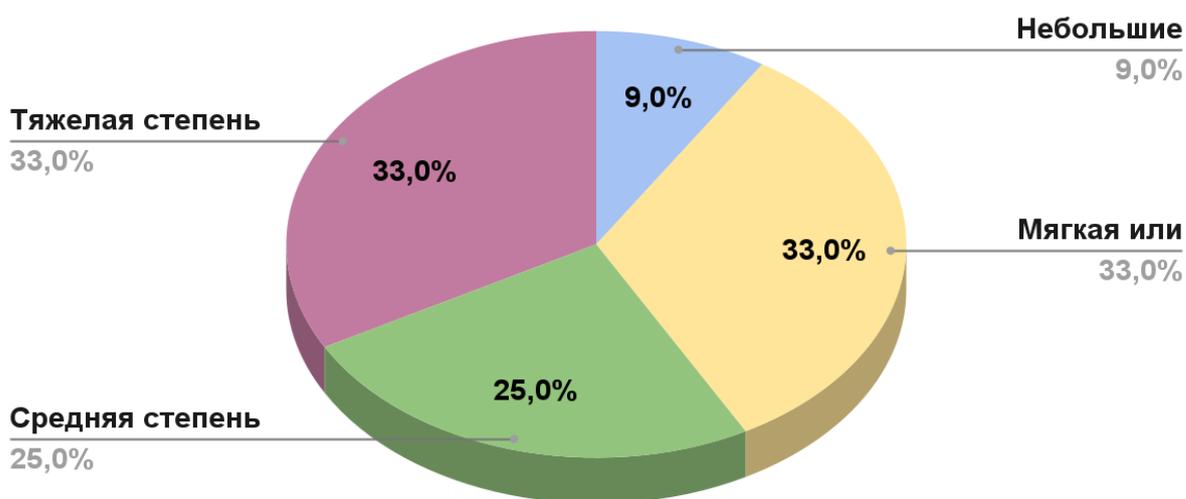


Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты исследования на выявление степени расстройства аутистического спектра детей дошкольного возраста по методике «АТЕС» на контрольном этапе.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапа диагностик с тремя методиками представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сводная таблица результатов динамики выраженности аутизма детей дошкольного возраста с РАС.

Методики исследования	Констатирующая диагностика	Контрольная диагностика
1. Рейтинговая шкала аутизма у детей С.А.Р.С.	Тяжелый аутизм	
	42%	33%
	Средняя и лёгкая степень аутизма	
	58%	67%
2. М-СНАТ-R Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для Детей	Высокий риск аутизма	
	33%	33%
	Средний риск	
	59%	42%
	Низкий риск	
3. АТЕС	Тяжелая степень	
	33%	33%
	Средняя степень	
	42%	25%
	Мягкая или умеренная степень	
	25%	33%
	Незначительные отклонения	
–	9%	

Таблица 5. Сводная таблица результатов динамики выраженности аутизма детей дошкольного возраста с РАС.

Первоначальные результаты контрольной диагностики представлены в приложении 2.

Проанализировав итоги трех проведенных диагностических методик на контрольном этапе исследования, можно сказать, что программа действительно эффективна и показала свои первые результаты. Даже разница в один балл очень важна на пути коррекционной работы. Поэтому хоть и результаты на графиках демонстрируют небольшие изменения, нужно учитывать специфику диагноза РАС и короткий промежуток времени. Если же продолжить заниматься по программе и год и два, можно получить впечатляющие изменения в коммуникативной сфере аутичных детей. Также на результативность повлиял фактор частых болезней и отсутствие детей. Ведь системность и регулярность являлись важными принципами [89; 90].

Выводы по третьей главе

В данной главе были рассмотрены содержание, методы, принципы и подходы программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, а также результаты внедрения и реализации.

При разработке коррекционной программы использовались следующие методы: наглядные – демонстрация, наблюдение, использование ТСО; словесные – беседа, рассказ, объяснение, чтение; практические и игровые – упражнение, игровые методы элементарные опыты, моделирование [34; 53].

Психолого-педагогическая коррекция по формированию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС осуществляется на основе следующих принципов, разработанных в общей педагогике, дефектологии и специальной психологии: принцип комплексного воздействия; обучения от простого – к сложному; наглядности; систематичности; дифференцированного подхода; принцип связи коммуникативных способностей с другими сторонами психического развития; принцип индивидуального подхода; сотрудничество организации с семьей;

принцип единства диагностики и коррекции развития: развивающего обучения, то есть опора на ближайшую зону развития и принцип педагогического оптимизма [66].

Цель программы: формирование коммуникативных способностей (вербальных и невербальных), создание условий для взаимодействия со взрослыми и сверстниками у детей дошкольного возраста с РАС.

Коррекционная программа дошкольного образования, направленная на развитие коммуникативных способностей детей с РАС, предназначена для специалистов, работающих в дошкольной образовательной организации, а именно психологов–педагогов, логопедов, дефектологов. Коррекционная программа определяет содержание образовательной деятельности с детьми с РАС, в возрасте от 3–х до 8–ми лет с учетом индивидуальных особенностей и аутичных черт в развитии. Коррекционная программа разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [69].

Также в главе раскрываются целевые ориентиры для детей с РАС с разным исходным уровнем развития коммуникативных способностей. Для их достижения расписаны этапы коррекционной работы по месяцам: подготовительный, коррекционно-развивающий, контрольный.

Проанализировав итоги трех проведенных диагностических методик на контрольном этапе исследования, можно сказать, что программа действительно эффективна и показала свои первые результаты. Даже разница в один балл очень важна на пути коррекционной работы. Поэтому хоть и результаты на графиках демонстрируют небольшие изменения, нужно учитывать специфику диагноза РАС и короткий промежуток времени. Если же продолжить заниматься по программе и год и два, можно получить впечатляющие изменения в коммуникативной сфере аутичных детей. Также на результативность повлиял фактор частых болезней и отсутствие детей на занятиях. Ведь системность и регулярность являлись важными принципами программы [21; 90].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Магистерская диссертация раскрывает тему развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Изучив большое количество источников по данной теме, можно сделать вывод, что выбранная нозология недостаточно изучена, нет четких критериев для разграничения всех расстройств и определенного алгоритма действий для каждого случая [39].

Так как современное общество формирует запрос на воспитание личности, обладающей коммуникативной компетентностью. Изучены разные взгляды на понятие коммуникативных способностей. Коммуникативные способности понимаются, как совокупность успешных навыков, которые используются во время взаимодействия с окружающим миром. Иными словами, это стабильный комплекс индивидуально – психологических особенностей онтогенеза, существующий на основе коммуникативных задатков и определяющий уровень успешности овладения коммуникативной деятельностью [28; 48].

Развитые коммуникативные навыки выступают важным условием полноценного познания мира ребенком и психического развития в целом, решения образовательных задач, социализации. Поэтому проблема изучения коммуникативных навыков детей, начиная с дошкольного возраста, представляет интерес для науки и практики, особенно в отношении детей, которые испытывают затруднения в общении ввиду слаборазвитых коммуникативных навыков. Одной из наиболее уязвимых в сфере коммуникации категорий детей являются дети с РАС. Структуру дефекта при данном расстройстве составляют три основных нарушения:

1. Нарушение социального взаимодействия.
2. Нарушение коммуникации (как вербальной, так и невербальной).
3. Повторяющиеся и стереотипные модели поведения [50].

Для эффективной работы, направленной на формирование и развитие коммуникативных навыков, специалистам следует исходить из результатов

диагностического обследования, а также из индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка с РАС. Основным методом работы с данной категорией должна быть игра, являющаяся ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Она способствует формированию коммуникативных умений и навыков [51].

А. В. Хаустов резюмирует исследования по проблеме коммуникации детей с РАС и делает выводы о специфике коммуникативных навыков у таких детей, выделяя среди них: несовершенства невербальных и вербальных средств; несформированность базовых коммуникативных функций и эмоциональной сферы; нарушение формирования навыков ведения диалога [79].

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы способствовали формированию гипотезы: формирование и развитие коммуникативных навыков у дошкольников с РАС может быть эффективным при условии разработки и внедрения программы психолого-педагогической коррекции коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с РАС, учитывающей особенности и уровень сформированности этих навыков.

Для проверки гипотезы по изучаемой теме было реализовано эмпирическое исследование, нацеленное на оценку уровней развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС. В исследовании приняли участие 12 детей, среди которых пять дошкольников (42%) имеют тяжелую форму РАС (согласно оценке по рейтинговой шкале аутизма у детей С.А.Р.С.) и семь детей (58%) со степенью аутизма от легкой до средней. Оценка уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС осуществлялась с помощью методики АТЕС, которая используется в целях диагностики речи и общения, сенсорной и когнитивной осведомленности; физического поведения, поведения в отношении здоровья и М-СНАТ-Р [84].

Результаты сформированности коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС по методике АТЕС – основной акцент в анализе

был сделан на блоках «Речь–язык–коммуникативные навыки» и «Социализация». Тяжелой степенью аутизма страдают 33% детей – это дети, которые испытывают существенные затруднения в коммуникации, построении речи – не реагируют на приглашение к общению, фразы – редкие, односложные, не могут быть оценены как логически выстроенные и осмысленные, иницируются как стремление выразить свою просьбу, потребность в чем-либо. Они не способны поддерживать разговор, вовсе не демонстрируют потребности в общении. По отношению к окружающим людям демонстрируют безразличие или агрессию, раздражительность, что говорит об их эмоциональной нестабильности. К совместной деятельности такие дети также не склонны [76].

Средней степенью аутизма и соответствующим уровнем коммуникативных навыков обладают 42% дошкольников. Такие дети способны на элементарное участие в коммуникации – могут задать вопрос или высказать просьбу, объяснить свою потребность, хотя могут наблюдаться нарушения в осмысленности и логичности речи. Их высказывания очень просты по форме, могут подкрепляться односложными жестами, но в целом могут быть поняты собеседником и могут по приглашению выстроить кратковременный коммуникативный контакт [2].

Мягкой степенью аутизма обладают остальные 25% дошкольников – их коммуникативные навыки в сравнении детьми с тяжелой и средней степенью аутизма являются более развитыми. Такие дети могут принимать участие в общении (обычно в пассивной роли), могут строить понятные фразы, обратиться с просьбой, проявлять адекватные эмоции и реакции. Общение строится вокруг преимущественно бытовых вопросов. Дошкольники с легкой степенью аутизма обладают наибольшей, среди детей изучаемой выборки, социализированностью – они предпочитают одиночество, но все же могут принимать участие в совместной деятельности (как правило, при наличии личной заинтересованности).

После констатирующей диагностики была разработана и внедрена программа психолого-педагогической коррекции «От слов к общению», которая состояла из 12 занятий и реализовалась на протяжении трех месяцев. По окончании программы проводился контрольный мониторинг результатов [42].

Проанализировав итоги трех проведенных диагностических методик на контрольном этапе исследования, можно сказать, что программа действительно эффективна и показала свои первые результаты. Поэтому гипотеза исследования подтверждается.

Анализ существующих практик развития коммуникативных навыков дошкольников с РАС показывает эффективность таких форм работы с детьми, как игры, упражнения, работа со снятием мышечного и эмоционального напряжения. Коррекционная работа с дошкольниками с РАС должна строиться с учетом диагностики их актуального состояния коммуникативных навыков. В будущем можно поработать над расширением программы – составить годовую сетку занятий и отслеживать динамику развития коммуникативных способностей, включая больше групповых мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашина Н. Н., Мартынова И. В. Развитие коммуникативных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра. – 2021.
2. Адильжанова М. А., Тишина Л. А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития //Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №. 4. – с. 89–94.
3. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Пер. с англ. Д.В. Ермолаева. М.: Теревинф, – 2006.
4. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – Вып. 2.
5. Бакиева О. А., Криницына Г. М. Педагогическое сопровождение как условие организации работы с родителями детей, страдающих аутизмом, участников проекта «искусство без границ» // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. № 10. с. 135–143.
6. Баклановская Е. А. Использование альтернативной и дополнительной коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра // Научные редакторы. – 2023. – с. 26.
7. Баранник Н. В., Локтионова А. А. Арт–методы как средство развития коммуникативных умений ребенка с расстройством аутистического спектра (на примере выстраивания коммуникации с педагогом) // Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого–педагогического сопровождения. – 2020. – с. 20–25.
8. Башина В. М., Симашкова Н. В. Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом // Журнал «Школа здоровья». – 2022.
9. Беляева О. П. Сравнительное изучение особенностей коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра второй и третьей группы аутизма // Аутизм и

- другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. – 2020. – №. 1. – с. 4.
10. Богдашина О. Б. Сенсорно–перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. Красноярск, – 2014.
11. Васина В. В., Минуллина А. Ф. Инклюзия в образовании // инклюзия в образовании Учредители: Университет управления" ТИСБИ" (Татарский институт содействия бизнесу). – 2022. – Т. 7. – №. 3. – с. 65–74.
12. Вершинина А. А., Донгаузер Е. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра посредством игры в группе сверстников // Актуальные проблемы социогуманитарного образования. – 2023. – с. 222–229.
13. Власова, А. О. Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ: понятие и существенные характеристики // Астрахань, 19 апреля 2021 года. – Астрахань: Издательский дом "Астраханский университет", – 2021. – с. 89–93.
14. Волкова Н. Н. Психолого–педагогические условия коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Вопросы педагогики. – 2019. – №. 10–1. – с. 23–31.
15. Выродова, И. А. Музыка в системе ранней помощи детям с органическим поражением ЦНС / И. А. Выродова // Дефектология. – 2013. – №6. – с. 51–59.
16. Гавра Д. Основы теории коммуникации / Д. Гавра. – Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, – 2011. с.– 288.
17. Галочкина Т. Ю., Баранова И. О., Грачева Л. И., Кузьмина Т. С., Программа коррекционной работы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методические материалы для специалистов сопровождения учителей–логопедов, учителей–дефектологов,

- педагогов–психологов, тьюторов образовательных организаций – Красноярск, – 2016. – 84 с.
18. Галянт И. Г. Арт–терапевтические методы коррекции детского аутизма // Вестник Южно–Уральского государственного гуманитарно–педагогического университета. – 2019. – №. 5. – с. 65–77.
19. Гилберт К. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов–дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс; пер. с англ. О. В. Деряевой; под ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – М.: ИЦ «Владос», – 2005. – с. 140–151.
20. Гончаренко М. С., Манелис Н. Г., Семенович М. Л., Стальмахович О. В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А. В., Манелис Н. Г. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, – 2016. – с. 177.
21. Горячева Т. Г., Никитина Ю. В. Применение метода сенсомоторной коррекции при работе с детьми с аутистическими расстройствами. М.: Институт бизнеса и политики, – 2011.
22. Гращенкова Н. С. и др. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу» // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10. – №. 1. – с. 15–35.
23. Грец Г. Н., Бахрах И. И., Федорова Н. И. Обучение родителей детей 3–7 лет, страдающих аутизмом, проведению коррекционных занятий физическими упражнениями в домашних условиях // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – №. 3. – с. 384–388.
24. Григоренко Н. Ю. Оценка уровня коммуникативных возможностей детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Педагогическое образование в России. – 2020. – №. 4. – с. 184–191.
25. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. М.: Теревинф, – 2013.

26. Губриенко С., Тишина Л. А. Изучение навыков имитации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. – 2020. – с. 391–394.
27. Грэндин Т., Скариано М. М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. М.: Центр лечебной педагогики. – 1999.
28. Дарманян, А. С. Понятие коммуникативных способностей в психологии / А. С. Дарманян. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 33 (271). — с. 105–107. — URL: <https://moluch.ru/archive/271/62013/> (дата обращения: 12.11.2022)
29. Дмитриев А. А., Дмитриева С. А., Фомочкина В. Н. Анализ зарубежных исследований о развитии коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование. – 2022. – №. 3 (67). – с. 6–15.
30. Довбня С. А., Морозова Т. С., Залогина А. И., Монова И. П. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: СЕАНС. – 2018.
31. Дюсембина, М. Д. Опыт использования условий формирования социально–коммуникативных навыков детей с РАС / М. Д. Дюсембина, А. Р. Рымханова // Научный альманах. – 2022. – № 10–1(96). – с. 94–97.
32. Жигорева, М. В. Система психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития / М. В. Жигорева. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, – 2009. – с. 45.
33. Загуменная О. В., Белялова О. А., Береславская М. И., Богорад П. Л., Стальмахович О. В., Чистякова Л. А. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами

- аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А. В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, – 2017. – с. 141.
34. Заломаева Н. Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам // О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. Аутичный ребенок: Пути помощи. Приложения. – М.: Теревинф, 1997. – с. 273–294.
35. Златомрежева А. Д., Бардышевская М. К. Оценка развития социального поведения детей с аутизмом в учебной ситуации // Вопросы психологии. – 2016. № 4. с. 14–27.
36. Кириенкова Н. В. Психолого–педагогические условия развития навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра: // Научно–практическая конференция. – 2022. – с. 542–544.
37. Клопотова Е. Е. и др. Возможности использования настольных игр для развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – №. 1. – с. 41–50.
38. Козак Н. Происхождение и психология аутизма. Научно–практическое исследование практик и методик социализации аутизма. – Litres, – 2022.
39. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно–практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А. В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, – 2016. – с. 449.
40. Конева И. А., Карпушкина Н. В., Чистякова И. А. Коммуникативные умения и их коррекция у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №. 73–1. – с. 174–176.
41. Красневич М. Н., Федосеева Е. Г. Игротерапия как средство развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // прорывные научные исследования: проблемы, закономерности, перспективы. – 2020. – с. 185–189.

42. Лазуткина Л. А., Ширина О. С. Использование полисенсорного подхода в развитии речи и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // *Universum: психология и образование*. – 2023. – №. 10 (112). – с. 12–16.
43. Лебединская К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская [и др.]. – М.: Просвещение, – 1989. – с. 128.
44. Лебедь М. С. и др. Ранние признаки выявления аутизма и его коррекция в раннем возрасте // *Педагогика и психология: перспективы развития*. – 2021. – с. 113–116.
45. Леонова И. В. Влияние применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации на формирование функциональной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // *Альманах института коррекционной педагогики*. – 2019. № 37. с. 24–38.
46. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Учебное пособие. Издательство Смысл. Академия, – 2005, – с. 153.
47. Литвинова, А. О. Когнитивные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра / А. О. Литвинова, Ю. Н. Прямова, Ю. И. Чеснокова. — Текст: непосредственный // *Педагогическое мастерство: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.)*. — Казань: Молодой ученый, 2021. — с. 5–7. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/399/16636/> (дата обращения: 30.03.2023)
48. Максимова Е. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории НА Бернштейна. – Litres, – 2022.
49. Макушкин Е. В., Макаров И. В., Пашковский В. Э. Распространенность аутизма: подлинная и мнимая // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. – 2019. – Т. 119. – №. 2. – с. 80–86.

- 50.Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, – 2001. – с. 220.
- 51.Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, – 1997.
- 52.Минуллина А. Ф. Особенности социализации детей с расстройствами аутистического спектра // Quality of teacher education under modern challenges. – 2023. – Т. 1. – №. 1. – с. 50–55.
- 53.Морозов С. А., Морозова Т. И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно–методическое пособие. Самара: ООО «КНИЖНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО», – 2017. – с. 324.
- 54.Морозов С. А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. Москва: Издательство РБОО «Общество помощи аутичным детям «Добро», – 2010. – с. 102.
- 55.Морозова С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. Москва: Издательство РБОО «Общество помощи аутичным детям «Добро». – 2013. – с. 364.
- 56.Мустаева Е. Р. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Fundamental science and technology. – 2023. – с. 192–196.
- 57.Наумова М. В. АВА–терапия как эффективное средство развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра // Теория и практика современной науки. – 2019. – №. 1 (43). – с. 395–397.
- 58.Никольская О. С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, – 1998. – Вып. 1.
- 59.Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. Изд. 4–е, стер. М.: Теревинф, – 2007. – с. 336.

- 60.Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, – 2011.– с. 224.
- 61.Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребёнок», М.: Теревинф, – 2005. – с. 220.
- 62.Никольская О. С., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: «Чистые пруды», – 2006.
- 63.Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – М.: Теревинф, – 2007. – с. 112.
- 64.Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М.: Теревинф, – 2003.
- 65.Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С. В. Алехина // Под общ. ред. Н. Я. Семаго. М.: МГППУ, – 2012. – с. 80.
- 66.Овчинникова Т. С., Тараторина А. А. Состояние коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра // Специальное образование. – 2019. – с. 213–217.
- 67.Паньшина Е. С. Формирование коммуникативных умений у младшего дошкольника с расстройством аутистического спектра с использованием игротерапии // Социально–педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – 2020. – с. 383–386.
- 68.Пашковский, В. Э. 10 лекций об аутизме: учебное пособие / В. Э. Пашковский. – Москва: МЕДпресс–информ, – 2021. – 136 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44561495> (дата обращения: 11.03.2022)
- 69.Питере Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: ВЛАДОС, – 2002.

70. Подольская, О. А. Ранний детский аутизм: особенности и коррекция: учебное пособие / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Елец, 2020. – 83 с. – ISBN: 978–5–00151–119–9. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43154101> (дата обращения: 22.03.2021)
71. Сандберг М. VB–MAPP. Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства. – М.: Медиал, – 2014.
72. Семенович М. Л., Гончаренко М. С., Манелис Н. Г., Стальмахович О. В. Адаптация образовательной программы обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, – 2016. – с. 177.
73. Сунагатуллина И. И., Пустовойтова О. В., Яковлева Л. А. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов // Современное педагогическое образование. – 2019. – №. 8. – с. 119–123.
74. Терентьева Е. Е. Возможности использования сенсорных игр в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. – 2020. – с. 357–359.
75. Течнер С. Т., Мартинсен Х. А. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, – 2014.
76. Фархутдинова Л. В., Шевченко Н. Д. Исследование и подходы к развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Вестник современных исследований. – 2019. – №. 1.6. – с. 367–370.

77. Фесенко Ю. А. Аутизм: мифы, реальность, возможности педагогической коррекции // Вестник Ленинградского государственного университета им. АС Пушкина. – 2019. – №. 2. – с. 211–218.
78. Фрост Л. А., Бонди Э. В. Система коммуникации с помощью карточек PECS. – М.: Теревинф, – 2011.
79. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – Москва: ЦПМСДиП, – 2010. – с. 87.
80. Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В., Стальмахович О. В. Психолого–педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А. В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, – 2016. – с. 125.
81. Хаустов А. В., Загуменная О. В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2016. № 1. с. 27–37.
82. Хаустов А. В., Загуменная О. В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра. Продолжение // Аутизм и нарушения развития. 2016. № 2. с. 20–28.
83. Холодная А. Д. Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // ИСОМ. – 2015. № Приложение 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 04.12.2022).
84. Хуланхова А. А., Арефьева А. В. Исследование психолого – педагогических особенностей у дошкольников с расстройством аутистического спектра // Вестник науки. – 2023. – Т. 4. – №. 5 (62). – с. 342–348.

85. Чарская Ю. А. Особенности развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Психолого–педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. – 2022. – с. 236–237.
86. Черенева Е. А., Богдашина О. Б., Казанова М. Ф., Ли С. Модернизация идей исследования аутизма и развития системы помощи людям с аутизмом в России: от региональной инициативы к глобализации решений // Психологическая наука и образование. – 2016. Том 21. № 3. с. 131–140. doi:10.17759/pse.2016210315
87. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН. Издательство БелАПДИ «Открытые двери». – Минск, – 1997. – с. 152.
88. Эльконин Д. Б. Детская психология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Под ред. Эльконина Д.Б.; 4–е издание. Москва.: Издательский центр «Академия», – 2007.
89. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / практическое пособие. – М: Теревинф, – 2004.
90. Янушко Е. А. «Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта» Научно–практический журнал «Аутизм и нарушения развития». № 3. – 2004.
91. Ashwood KL, Buitelaar J, Murphy D, Spooren W, Charman T. European clinical network: autism spectrum disorder assessments and patient characterisation. *European Child & Adolescent Psychiatry*. – 2015.
92. Barnard–Brak L, Brewer A, Chesnut S, Richman D, Schaeffer AM. The sensitivity and specificity of the social communication questionnaire for autism spectrum with respect to age. *Autism Research*. – 2016. <https://doi.org/10.1002/aur.1584>

93. Cholemkey H, Medda J, Lempp T, Freitag CM. Classifying Autism Spectrum Disorders by ADI-R: Subtypes or Severity Gradient. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2016. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2760-2>
94. Zander E, Willfors C, Berggren S, Coco C, Holm A, Jifält I, Kosieradzki R, Linder J, Nordin V, Olafsdottir K, Bölte S. The Interrater Reliability of the Autism Diagnostic Interview Revised (ADI-R) in Clinical Settings. *Psychopathology*. – 2017. <https://www.karger.com/Article/Abstract/474949>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Таблица 6. Первичные данные констатирующего исследования.

Имя ребенка	«С.А.Р.С.»	«М-CHAT-R»	«АТЕС»
1. Алина Г.	30 баллов	4 балла	48 баллов
2. Анита В.	37 баллов	8 баллов	65 баллов
3. Анна С.	39 баллов	5 баллов	66 баллов
4. Артем К.	34 балла	5 баллов	37 баллов
5. Артур М.	37 баллов	9 баллов	55 баллов
6. Глеб А.	31 балл	5 баллов	43 балла
7. Гриша К.	44 балла	9 баллов	71 балл
8. Дамир Ш.	33 балла	7 баллов	49 баллов
9. Мия И.	33 балла	1 балл	32 балла
10.Рита М.	42 балла	10 баллов	66 баллов
11.Петр Р.	35 баллов	4 балла	35 баллов
12.Эдгар В.	30 баллов	3 балла	47 баллов

Таблица 6. Первичные данные констатирующего исследования.

Приложение 2.

Таблица 7. Первичные данные контрольного исследования.

Имя ребенка	«С.А.Р.С.»	«М-CHAT-R»	«АТЕС»
1. Алина Г.	29 баллов	3 балла	45 баллов
2. Анита В.	35 баллов	7 баллов	64 балла
3. Анна С.	38 баллов	4 балла	64 балла
4. Артем К.	32 балла	3 балла	33 балла
5. Артур М.	36 баллов	8 баллов	51 баллов
6. Глеб А.	28 баллов	4 балла	41 балл
7. Гриша К.	42 балла	9 баллов	68 баллов
8. Дамир Ш.	33 балла	7 баллов	48 баллов

Продолжение таблицы 7

9. Мия И.	31 балл	1 балл	30 баллов
10.Рита М.	41 балл	8 баллов	63 балла
11.Петр Р.	33 балла	4 балла	33 балла
12.Эдгар В.	26 баллов	2 балла	44 балла