

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Падишина Ангелина Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Альтернативная дополнительная коммуникация в развитии
коммуникативных навыков младших школьников с расстройством
аутистического спектра**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология
в образовательной и медицинской практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

д. психолог. наук профессор Черенёва Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24 Е.А. Черенёва
(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. биолог. наук, доцент Лисова Н.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24 Н.А. Лисова
(дата, подпись)

Обучающийся Падишина А.А.

01.06.24 Падишина
(дата, подпись)

Красноярск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	7
1.1. Проблема изучения межличностной коммуникации в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Особенности развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста	16
1.3. Специфические закономерности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра	21
Выводы по первой главе	26
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	28
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	28
2.2. Особенности проявления коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	32
Выводы по второй главе	40
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	41
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра.....	41
3.2. Программа развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра средствами альтернативной дополнительной коммуникации.....	54
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	76
Выводы по третьей главе.....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Человек – социальное существо и умение понимать друг друга, делиться мыслями, выражать свои желания, разделять чувства играет важную роль в нашей жизни. В большинстве случаев мы не задумываемся о том, как возникает и строится коммуникация, речь является естественной частью нашей жизни. Но среди нас есть люди, которые лишены возможности полноценного общения. К таким людям относятся и дети с расстройством аутистического спектра.

Из последних популяционных исследований виден неуклонный рост распространенности расстройств аутистического спектра (РАС). Всемирная организация здравоохранения показывает статистику 1 к 100. По данным Минздрава РФ, распространенность расстройств аутистического спектра в России (как и в мире) составляет около 1 % детской популяции (Письмо Минздрава № 15-3/10/1-2140 от 08.05.2013 г.). Согласно данным Росстата РФ за 2023 год, численность детского населения составляет около 31 миллионов, это означает, что прогнозируемое количество диагнозов «РАС» в России составляет более 300 тысяч [57].

В марте 2023 года Центр по контролю и профилактике заболеваний США опубликовал обновленную статистику: расстройство аутистического спектра регистрируется у 1 ребенка из 36 (в возрасте 8 лет), причем у мальчиков в среднем в 3-8 раз чаще, чем у девочек. Статистика встречаемости РАС среди детей 8 лет (центр по контролю заболеваемости (США), Autism Speaks) отражает тенденцию к увеличению частоты данного нарушения развития: 2004 год 1:166 - 2023 год 1:36. При такой тенденции актуален вопрос о способах социализации детей с РАС [57].

Проблемы с общением — одна из ключевых сложностей, мешающих социальной адаптации детей с аутизмом. Обычно это выражается в трудностях начать разговор, отсутствии или особенностях развития устной речи, стереотипиях (повторяющемся поведении) в общении, эхолалиях, трудностях в передаче информации и социальном взаимодействии.

Коммуникация взаимосвязана также с такими особенностями мышления как абстракция, обобщение, высший анализ и синтез. Соответственно, из вышесказанного следует что нарушение коммуникативных навыков связано со многими сторонами психики ребенка, препятствует его социализации и усложняет способность контролировать своё поведение.

Трудности в общении у детей с аутизмом открывают широкие возможности для исследований и имеют большое значение как в теории, так и на практике.

Проблема психологической коррекции коммуникативных навыков особо актуальна в контексте ее осмысления относительно детей с расстройством аутистического спектра. Часто у детей с аутизмом вырабатываются деструктивные стратегии поведения в различных ситуациях, так как ребенок не может попросить интересующий его предмет, сказать об усталости, привлечь внимание и многое другое, что нам кажется естественным и простым, в то время как у детей с РАС это вызывает большие трудности или является и вовсе недоступным.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, является важной задачей психолога и образовательной организации.

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

Цель исследования: определение коммуникативных навыков младших школьников с РАС и разработка программы их развития с использованием альтернативной дополнительной коммуникации.

Объект исследования: коммуникативные навыки детей с РАС.

Предмет исследования: развитие коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра через обучение альтернативной дополнительной коммуникации.

Гипотеза исследования: в младшем школьном возрасте у учащихся с расстройством аутистического спектра преобладает низкий уровень развития коммуникативных навыков. Внедрение программы, включающей альтернативную и дополнительную коммуникацию способствует развитию коммуникативных навыков младших школьников с РАС.

Задачи:

1. Проанализировать литературу по проблеме межличностной коммуникации.
2. Рассмотреть особенности коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста.
3. Произвести теоретический анализ проблемы развития коммуникативных навыков у детей с РАС.
4. Выявить уровни коммуникативных навыков младших школьников с РАС.
5. Рассмотреть научно-методологические подходы к коррекции коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра.
6. Разработать и апробировать психологическую программу коррекции коммуникативных навыков и представить результаты её эффективности.

Методы исследования: теоретические методы, которые включали в себя: Анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, конкретизация отдельных понятий и определений, а также эмпирические методы, которые включают в себя подбор валидных методик для проведения исследования и формирующий эксперимент.

Методики исследования: Опросник Хаустова А.В. «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»; методика «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» авторов С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан, методика «Матрица общения» (Communication matrix) Charity Rowland (редактор перевода Лия Калининкова).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования: Данная работа позволяет внести вклад в изучение проблемы коммуникативных навыков: особенностей коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного

возраста с расстройством аутистического спектра и применения программы психологической коррекции.

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

Практическая значимость исследования: разработанная программа психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, включающая в себя методы альтернативной и дополнительной коммуникации, может быть использована в работе практикующих психологов.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Проблема изучения межличностной коммуникации в психолого-педагогической литературе

Коммуникация – это *conditio sine qua non* (условие, без которого не могло бы быть) человеческого существования и общественного устройства [14]. Мы начинаем осваивать правила общения с первых дней жизни и происходит это благодаря социуму, людям нас окружающим. Это подтверждается примером детей «Маугли» – детей, выросших в не социума. Такие дети, не имея опыта общения с людьми, примера поведения, в большинстве случаев не могли полноценно освоить речь, имели психическое и умственное недоразвитие. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского среда является одним из главных факторов развития психики, а социальный мир является органически необходимым условием его развития как личности. Так психическое развитие индивида есть, прежде всего, культурное развитие, осуществляемое посредством носителя культуры, которым для ребенка выступает взрослый [17]. Таким образом коммуникация является средством, с помощью которого взрослые воздействуют на ребенка, а ребенок, перенимая опыт, учится ответному взаимодействию и в дальнейшем к переносу обращения к самому себе, т.е. переносу во внутренний план.

Одним из основных факторов формирования человеческой психики по Л.С. Выготскому является выраженные в языке формы отношения людей друг к другу. Невозможно не учитывать важности речи в психическом развитии ребенка. Речь относится к вербальной форме коммуникации и является неотъемлемой частью нашей жизни. Через неё мы выражаем наши желания, чувства, мысли и имеем возможность понять друг друга. Но помимо этого речь ребенка является не только способом коммуникации и социализации, но и неотъемлемой частью мышления и решения задач. Проговаривание действий и само действие слиты в единую

сложную психическую функцию, которая становится особенно важна в ситуациях, требующих сложных решений. Чем менее прямой путь к решению задачи, тем больше потребность в использовании речи. Речь также играет ключевую роль в формировании самоконтроля и саморегуляции ребенка. Она позволяет ему взглянуть на себя со стороны, осознать свои действия и поведение как объект для изменения и коррекции. Речь служит инструментом для предварительного планирования и организации действий, что делает возможным управление своим поведением и достижение желаемых результатов. В целом, речь расширяет доступные для действия ребенка области, делая доступными те объекты и ситуации, которые прежде были за пределами его практического опыта и возможностей [17].

Важность общения людей друг с другом, выделял и такой учёный как А. И. Берг. Он утверждал, что индивид может мыслить только во взаимодействии с внешним миром, постоянно обмениваясь с ним информацией. Вне такого взаимодействия – без информационного обмена с окружающими – начинается безумие. А по мнению Николаса Лумана коммуникация является неотъемлемой характеристикой самого общества, также социолог утверждал: "Человеческие отношения, да и сама общественная жизнь невозможны без коммуникации" [13].

Опираясь на вышеизложенное, можно сказать что межличностная коммуникация есть не только неотъемлемая часть нашей жизни, но и важный фактор в психическом развитии личности. Проблема исследования межличностной коммуникации через призму психолого-педагогических наук является актуальной и многообещающей, так как она позволяет глубже понять механизмы общения и взаимодействия между людьми. В частности, это важно для развития образовательных процессов и повышения эффективности обучения. Понятие "коммуникация" имеет множество значений и аспектов. Она может рассматриваться как процесс передачи информации, как способ обмена знаниями и опытом, как средство формирования социальных связей и отношений, как инструмент воздействия на поведение и установки людей [8]. Рассматривая межличностную коммуникацию, учёные уделяют особое внимание изучению

таких понятий как: коммуникативная компетентность, межличностное восприятие, социальная перцепция, коммуникативные барьеры и способы их преодоления, а также роль коммуникации в формировании и развитии личности. Таким образом, исследование межличностной коммуникации через призму психолого-педагогических наук позволяет получить новые знания о механизмах общения и взаимодействия, а также разработать эффективные методы и подходы к обучению и воспитанию.

Коммуникация (от лат. Communicatio от communico – делать общим, делать сообща, связывать, общаться – сообщение, передача) – специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между системами посредством специализированных сигналов-посредников для достижения взаимопонимания и взаимодействия [18]. Несмотря на то, что коммуникативная проблематика оказывается едва ли не самой запутанной, коммуникативное направление имеет глубокие корни и большую теоретическую базу. Вот некоторые из исследователей, изучавшие этот вопрос: Т.З. Адамьянц, Г.М. Андреева, А.А. Брудный, И.А. Гришанова, М.С. Каган, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик. Анализ вопроса коммуникации, общения и межличностного взаимодействия в научно-исследовательской литературе показал, что существуют разные точки зрения по данной проблематике. На сегодняшний день существует большое количество, более ста, определений понятия «коммуникация», далее будут представлены лишь некоторые теории и подходы, которые нам показалось необходимым рассмотреть [11].

Впервые понятие «коммуникация» было введено Ч. Хортоном в 1909г. Он считал её средством актуализации человеческой мысли.

Коммуникация как способ деятельности рассматривалась А.А. Леонтьевым и Т. Шибутани. Общение является деятельностью так как имеет ту же организацию что и другие виды деятельности: имеет специфическую цель, результат и определенные нормы.

Коммуникация как акт обмена информацией была представлена в трудах А.Б. Зверинцева и А.П. Панфилова, они представляли её как «процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания» [9].

Понятие «общение» и «коммуникация» тесно связаны между собой. Одни исследователи считают эти понятия тождественными, тогда как другие наоборот разделяют их. В англоязычной литературе термина «общение» нет, есть только понятие «коммуникация», но в русских источниках присутствуют оба понятия и их часто разделяют. Так в одних работах коммуникация представлена всего лишь как одна из сторон процесса общения (Г.М. Андреева, В. Н. Панферова), а в других общение выступает индивидуальным видом коммуникации [13].

В.Н. Мясищев определяет общение как: «процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга и воздействующих друг на друга». Следовательно, коммуникативная деятельность и общение рассматриваются как синонимичные понятия. Также Т.А. Репина и А. Г. Рузская представляют коммуникативную деятельность как синоним определения общения, в связи с рассмотрением общения как деятельности [11].

Ряд авторов придерживается позиции, которая объясняет общение как взаимодействие субъектов, а коммуникация представляет собой обмен информацией [1].

Так как в предметном поле данного исследования находится понятие «межличностная коммуникация», мы будем рассматривать коммуникацию во взаимосвязи общения и отношений, а не просто как способ передачи информации.

Как и любой другой вид деятельности, коммуникативная деятельность обладает определенной структурой. М.И. Лисина выделяет такие компоненты коммуникации:

1. Предмет общения (собеседник как субъект общения);
2. Потребность в общении с другими людьми. Она состоит в стремлении человека к познанию других людей, самопознания и самооценки;
3. Коммуникативные мотивы. Непосредственно то, ради чего человек вступает в коммуникацию;

4. Действие, проявляемые в общении. Действия общения включают в себя инициативные акты и ответные действия, которые являются единицами коммуникативной деятельности. Они направлены на другого человека и рассматриваются как объект общения;

5. Задачи общения. Включают в себя компоненты цели, которые помогают достичь определенной цели в конкретных условиях, они выполняются в процессе общения и могут включать в себя обмен информацией, взаимодействие с другими людьми и выражение своих мыслей и чувств.

6. Средства общения. Операции, с помощью которых осуществляются действия общения;

7. Продукты общения – это результаты общения, которые могут быть материальными и духовными [40].

Изучение общения позволило исследователям выделить три ключевых категорий средств общения (под средствами общения понимаются методы, с помощью которых люди взаимодействуют и обмениваются информацией друг с другом):

- экспрессивно-мимические (что-либо выражают: мимика, взгляд, улыбка и т.д.);
- предметно-действенные (что-либо изображают: локомоторные и предметные движения, позы, манипуляции с предметами и т.п.);
- речевые операций (реплики, вопросы и ответы, высказывания. Содержание, которое один человек хочет передать другому, и получить ответ:) [40].

В психологии детства часто рассматриваются, выделенные М.И. Лисиной четыре формы общения [39], которые возникают последовательно в течение семи лет развития ребёнка:

1. Ситуативно-личностное общение. Развивается на первом полугодии. Все отношения с окружающим миром младенец производит посредством взаимодействия с близким взрослым. Этап характеризуется появлением «комплекса оживления», ведущим является личностный мотив, у ребенка возникает потребность в доброжелательном внимании взрослого.

2. Ситуативно-деловое общение. Развивается до двух лет. Главной особенностью ситуативно-делового общения является то, что оно возникает и развивается в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого. Ребенок активно подражает действиям взрослого, участвует в совместных играх и занятиях. Это способствует развитию навыков коммуникации, формированию потребности в общении и сотрудничестве.

3. Внеситуативно-познавательное общение. Развивается в возрасте от 3 до 5 лет. Общение становится более глубоким, переходит от практической формы к более сложной и содержательной – дети стремятся понять сложные отношения между явлениями и предметами, расширяют своё мировоззрение. Обычно это общение происходит с помощью речи.

4. Внеситуативно-личностное общение. Стабилизируется с шести – семи лет. Такая форма общения основывается на личностных мотивах и потребностях. На этом этапе возникают потребности в самопознании, принятии и взаимопонимании через общение.

Коммуникация как сложный социально-психологическим процесс, осуществляется через следующие основные каналы: речевой (вербальный — от латинского слова устный, словесный) и неречевой (невербальный) каналы.

Вербальная коммуникация основывается на речи как знаковой системе, то есть использует систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический [1].

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, И.М. Сеченов определяют речь как высшую психическую функцию человека и характеризуют ее как основную знаковую систему вербальной коммуникации [17].

В общей психологии рассмотрены три основные функции речи: коммуникативная, познавательная и регулирующая. Нас интересует коммуникативная функция речи, т.е. речь как способ общения. В речевая деятельность состоит из говорения, слушания, письма и чтения [13].

Вербальная коммуникация осуществляется за счет слов, несущих определенное значение. Слова могут быть выражены разными способами: вслух, про себя, записаны на бумаге или заменены жестами.

Илья Наумович Горелов утверждает, что сложно представить коммуникацию без невербальных средств общения, так как эти средства коммуникации обогащают речь, могут замещать ее и способны передать эмоции других людей [18]. Невербальная коммуникация включает в себя такие системы как: мимика, жесты, смех, различные голосовые характеристики, зрительный контакт и проксемика [22].

Исследования отечественных психологов показали, как важно использовать невербальную форму общения, так как она помогает ребенку проявлять активность в коммуникации и является средством смысловой структуры общения [63].

В рамках нашей работы важно рассмотреть межличностный тип коммуникации. Отличительной чертой такой коммуникации выступает психологический аспект общения. Он показывает, что общение, коммуникация есть что-то большее чем просто передача информации, это взаимосвязь с людьми и окружающим миром. Взаимодействие между людьми позволяет делиться опытом, выражать свое мнение, делиться чувствами и желаниями. В процессе взаимодействия, идеи и информация, которыми обладает один человек, становятся общими для обоих участников взаимодействия. Этот процесс способствует развитию межличностных отношений и расширению кругозора каждого участника. Знаменитый писатель-драматург Бернард Шоу говорил: «Если у нас есть по яблоку и мы обменяемся ими, то у каждого останется по яблоку; если же двое обменяются идеями, то у каждого станет по две идеи» [14].

Межличностная коммуникация – это взаимный обмен субъективным опытом людей, находящихся в пространственной близости, имеющих возможность видеть, слышать, касаться друг друга, легко осуществлять обратную связь (В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша). В одной из статей философа М. Бубера говорилось о том, что «Я» ничего не может сказать о себе, не соотнося себя с «Другими», а истина бытия находится как раз между ними, между «Я» и «Ты» [75].

К характеристикам межличностной коммуникации относятся: общительность, открытость, чувствительность, умение сопереживать, эмоциональная устойчивость и др. Межличностное общение ценностно само по себе, т.е. цель общения заключается в самом взаимодействии людей.

Суть межличностной коммуникации заключается в функциях взаимодействия и воздействия, раскрытых в мотивационных теориях зарубежных авторов. К примеру, по теории Ф. Хейдера люди вступают в коммуникацию, так как «обречены на совместимость, поскольку живут в одном мире, связаны общей судьбой». Другая теория, принадлежащая Э. Гоффману, утверждает, что коммуникация между людьми является в основном стратегическим процессом, направленным на создание и поддержание определенного впечатления у других. В рамках межличностного взаимодействия это может указывать на то, что индивиды стремятся показать себя с лучшей стороны ради достижения поставленных целей при общении [66].

Для конструктивного контакта с окружающими, по мнению А.А Бодалева, индивид нуждается в определенной психологической культуре, которая включает в себя умение «читать» людей и правильно интерпретировать их поведение, способность давать соответствующий эмоциональный отклик и навык учитывать особенности собеседника [9].

Под межличностной коммуникацией прежде всего понимают взаимосвязь участников общения, обращенности и отклик друг на друга. Также в этом контексте коммуникативные действия – это прежде всего действия, направленные на смысловое восприятие их другими людьми, на связь, в ходе которой происходит обмен информацией. Межличностный характер коммуникации подразумевает обмен информацией между небольшим числом людей, когда участники общения находятся в пространственной близости и могут получить обратную связь. Такое взаимодействие лично ориентировано [30].

Социальное общение, также называемое прагматикой, описывает то, как мы используем язык в социальных контекстах и взаимодействиях с другими.

К особенностям социального общения относятся:

- Способность использовать язык и невербальные навыки в различных ситуациях. Например, при приветствии, просьбе или комментарии.
- Умение распознавать просодическую сторону речи и понимать какую эмоцию человек хотел с её помощью передать.
- Понимание того, когда использовать формальный и разговорный язык. Например, использование другого языка при разговоре с другом или учителем.
- Соблюдение социальных правил общения. Например, очередность, сохранение темы, задавание соответствующих вопросов, рассказывание историй, реагирование на вербальные и невербальные сигналы в разговоре.
- Понимание и использование небуквального языка, такого как шутки, идиомы и метафоры [76].

Анализ межличностной коммуникации – это анализ того, при каких условиях и с помощью каких средств представления, идеи, знания, настроения, т.е. субъективный опыт одного человека может быть сообщен другому и более или менее точно истолкован им.

1.2. Особенности развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста

В современной отечественной возрастной психологии под младшим школьным возрастом принято считать период детства с 6 – 7 до 9 – 10 лет. В этот период совершаются важные социальные перемены в области образования. Дети вступают в школу и получают начальный уровень образования. Начало и конец этого возрастного периода, по мнению Выготского, определяются именно сменой социальной ситуации. Это время характеризуется тем, что в жизни ребенка появляются новый значимый взрослый – учитель, появляются новые знакомства, дети учатся общаться с одноклассниками, принимают новые роли и учатся следовать правилам и нормам [16].

Классическая возрастная периодизация Д.Б. Эльконина представляет младший школьный возраст как период, в котором ведущей деятельностью является учебная, а главное новообразование возраста – внутренняя позиция ученика и его способность учиться [69]. Данный этап развития когнитивных способностей описан Жаном Пиаже как период конкретных операций, в котором ребенок переходит от детского мышления к более зрелому уровню, что является основой для последующего обучения. Эрик Эриксон, являющийся одним из самых известных психоаналитиков, считает этот возраст периодом скрытого проявления чувств и эмоций, которые являются частью детской психики, а также развития способности ребенка к логическим выводам и более упорядоченным действиям. Важной для этого возраста он выделил психологическую задачу признания со стороны значимых взрослых [16].

Изменение восприятия своего места в системе отношений у ребенка в возрасте 7-ми лет ведет к изменению социальной ситуации развития, межличностная коммуникация так как с первых дней нахождения в школе ребёнок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. Этот этап способствует формированию уверенности в себе, стремления к достижениям и приобретению социальных навыков [20]. Б.Г. Ананьев и Н.В.

Кузьмина, являющиеся отечественными психологами, говорят о важности младшего школьного возраста для социализации и развития коммуникативных навыков. Они считают, что этот период играет ключевую роль в формировании личности и будущих коммуникативных умений ребенка.

Поскольку характер общения в младшем школьном возрасте становится обусловлено заданной учебной ситуацией [24], перечень коммуникативных умений ребенка должен расширяться. Ключевыми навыками для успешного общения у детей этого возраста являются: начало беседы, внимательное слушание собеседника и признание различных точек зрения. Также они должны уметь строить предложения с учетом коммуникативных ситуаций и использовать информацию для выражения своих мыслей [7].

В своей статье М. В. Григорьева говорит о важности развития коммуникативных навыков у школьников в современном обществе [12]. По мнению А. В. Мудрика и А.А. Леонтьева, существуют конкретные методы для развития этих умений, такие как обучение составлению вопросов и ответов, участие в обсуждении и проявление эмпатии. В исследовании, проведенном Панферовой, была выявлена взаимосвязь между коммуникативным развитием младших школьников и их личностным, интеллектуальным и деятельностным развитием. По ее мнению, навыки коммуникации следует рассматривать в контексте общей социализации ребенка [20].

По мнению Л.С. Выготского, развитие коммуникативных навыков является одним из важнейших факторов в личностном развитии и воспитании. Его слова говорят о важности внимания к этим навыкам со стороны школы для повышения качества общения.

Г. А. Цукерман считает, что способность к осознанному учету мнений других людей и управлению своей деятельностью с помощью речи является важным нововведением в коммуникативной активности младших школьников [63].

Младший школьный возраст является сложным и многофакторным периодом в развитии коммуникативных навыков, который оказывает непосредственное влияние на формирование личности ребенка и его

взаимодействие с окружающими. Для того чтобы успешно обучаться в школе, детям необходимо овладеть ключевыми коммуникативными навыками, которые необходимы для успешного общения в учебном заведении. Из всех этих умений наиболее важными являются способность понимать позицию других людей, способность с помощью вопросов выяснять недостающую информацию (познавательная инициативность), способность брать на себя инициативу в организации совместной деятельности и др.

Приведем несколько аспектов коммуникации, которые являются наиболее важными для младших школьников, по мнению Гришановой:

1. Взаимодействие, в процессе которого участники должны учитывать мнение других людей при общении, при этом, важно понимать, что такое сотрудничество может быть основано на развитии социальных навыков и установлении отношений;

2. Внутренняя адаптация, которая отражает внутреннее усвоение социальных процессов [24].

Отметим, что коммуникативные навыки являются основой для успешной социализации ребенка и его адаптации к социальным контактам. В них заложена возможность эффективного общения в различных ситуациях, начиная от учебной и заканчивая социальной. Также необходимо развивать коммуникативно-речевые навыки у детей младшего школьного возраста. В процессе обучения дети учатся выражать свои мысли и высказывать вопросы, выделяя при этом ключевые моменты своих высказываний и передавая их собеседникам. В то же время, у детей младшего школьного возраста наблюдается импульсивный и эмоциональный стиль общения, в котором используются невербальные средства для коммуникации, а обратная связь еще не полностью сформирована. На протяжении долгого времени эти особенности будут отходить на второй план, уступая место более сдержанному и разумному общению, которое способствует улучшению обратной связи (Рябцева, 1989, 96).

Совершенствование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста является одной из основных целей образования, которая

оказывает влияние на их социализацию, личностное развитие и успешное обучение. Данные навыки развиваются и постоянно совершенствуются в процессе общения.

Блохина Екатерина Александровна перечислила ряд навыков, которые необходимы для развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста. Существует две категории навыков, которые играют ключевую роль в формировании эффективной коммуникации и социального взаимодействия [8].

К первой категории относят способность ребенка воспринимать и учитывать мнения других людей. Это включает такие навыки, как понимание других мнений, чувств и точек зрения, а также способность принимать эти аспекты во время общения.

Вторая категория охватывает способность детей контролировать свои действия используя речь. В данном контексте речь идет о совершенствовании навыков использования языка для точного и эффективного выражения своих мыслей, чувств и намерений.

Кроме того, Екатерина Александровна выделяет ряд конкретных навыков, которые необходимы школьникам в качестве коммуникативных умений: коммуникация с собеседниками предполагает активное слушание, четкую и ясную передачу своих мыслей, использование речевых средств для обсуждения и аргументации, а также умение участвовать в диалоге и монологе. В первую очередь, для детей важно научиться понимать различные точки зрения и быть готовыми к диалогу и конструктивному обсуждению своих мыслей. Обучение предполагает способность определить цели и задачи каждого из участников, выработать план совместной деятельности и вместе решать возникающие проблемы. Кроме того, важно проявлять инициативу в организации действий и уметь находить компромиссы. Необходимо помнить о том, что соблюдение морально-этических принципов требует уважения к партнерам, проявления внимания и понимания их личности, а также готовности реагировать на

потребности других людей. Это позволит создать доверительные отношения и эмпатию между людьми [9].

На этапе формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста можно отметить следующую группу основных действий [12]:

1. В процессе обучения дети используют языковые средства для выражения своих эмоций, мыслей и намерений. Это способствует тому, что они могут выразить свои эмоции и тем самым способствуют развитию их эмоциональной и психологической сферы;

2. С помощью описания и объяснения своих действий дети могут планировать, контролировать и оценивать свою активность. Вербализация, в зависимости от ситуации, может быть, как громкой речью, так и внутренним диалогом с самим собой, что способствует более эффективному усвоению новых знаний.

По словам Дьяченко, начальная школа является оптимальным временем для развития коммуникативных навыков у детей и их обучения социальным нормам и поведению [27]:

1. С самого начала обучения в школе для детей открывается новый социальный мир, где они сталкиваются с учебными обязанностями и взрослыми людьми, которые считают их ответственными за свои действия.

2. В целях развития рефлексивных способностей у детей младшего школьного возраста необходимо сделать акцент на развитии их способности действовать не только из желания, но и из чувства долга. В процессе обучения будут изучаться научные, творческие и этические аспекты человеческого мышления.

3. В школе важно, чтобы ответы на вопросы учеников были лаконичными, точными и понятными, что способствует совершенствованию навыков общения.

В заключение, можно сказать, что начальный период обучения в школе является важным этапом в развитии коммуникативных способностей ребенка. В это время, дети могут познакомиться с разнообразием способов общения,

научиться отстаивать свои взгляды и проявлять независимость в реальных социальных контактах. Особое внимание следует обратить на то, чтобы в этот период ребенок научился устанавливать отношения со сверстниками и эффективно взаимодействовать в группе.

1.3. Специфические закономерности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра

Расстройство аутистического спектра (РАС) — это сложное нарушение развития, характеризующееся проблемами в социальном взаимодействии, освоении речи и различных навыков, таких как эмоциональные, когнитивные, двигательные и сенсорные способности. У детей с РАС часто наблюдаются такие особенности поведения, как вращение вокруг своей оси, расположение игрушек в определённом порядке и эхолалия (бессмысленное повторение слов и фраз) [23].

Согласно DSM V имеются два диагностических критерия РАС:

1. Недостаток социальной коммуникации и взаимодействия. Этот аспект включает в себя отсутствие социально-эмоционального отклика, проблемы в невербальной коммуникации, рассматриваемые в контексте социального общения, и сложности в установлении и поддержании связей.

2. Стереотипные паттерны поведения, ограниченные определёнными процедурами, речью и невербальными проявлениями, а также привязанность к конкретным интересам, стереотипии и сенсорная чувствительность [77].

До сих пор не выявлены причины и частота возникновения расстройства аутистического спектра. Часть учёных считает, что у детей с РАС часто возникают трудности с образованием связей между разными зонами мозга. Эксперты полагают, что главная проблема аутизма связана с биологическими особенностями, которые влияют на связь между эмоциями, моторными функциями и умением работать с символами. Это связано с тем, что эмоции соединяют разные когнитивные функции, и, если эта связь не формируется в раннем возрасте, могут возникнуть проблемы с осознанным и целенаправленным использованием

действий и слов, а также с установлением соответствия между разными областями центральной нервной системы в соответствии с возрастом. [23].

Нарушение коммуникации считается одной из основных черт детей с аутизмом и входит в «Триаду нарушений» расстройств аутистического спектра (нарушение социального развития, нарушения коммуникации, ограниченность интересов и повторяющийся репертуар поведения), выделенную Лорной Винг [75].

Стенли Гринспен отмечает, что для аутизма характерны такие проблемы как неспособность вступать в коммуникацию, трудности в области отношений и особенности мышления.

Так дети с высокофункциональным аутизмом могут, имея большой словарный запас и навыки чтения, не всегда правильно использовать слова в верном эмоциональном ключе. Возможно, это напоминает эхололию, или дети воспринимают слова буквально. Также таким детям сложно устанавливать контакты с окружающими и общаться, выражая свои мысли и чувства с помощью эмоций и жестов.

Речь, мышление, эмоции и социальные навыки развиваются в процессе взаимоотношений, которые включают эмоциональное взаимодействие. Это описано в гипотезе о роли аффекта Гринспена, она утверждает, что дети используют эмоции, чтобы выражать свои намерения через действия, и придают смысл словам и символам [23].

Ребенок с РАС испытывает трудности в таких сферах, как эмпатия и понимание мыслей и чувств окружающих, способность к абстрактному мышлению, умение делать выводы, совместное внимание, сравнение себя с другими и решение задач и проблем, а также функциональные (прагматические) языковые навыки. [60].

При изначальном специфичном формировании коммуникативных навыков дети с РАС имеют ряд особенностей в общении. Это выражено в эхололиях, использовании детьми выдуманных слов, часто дети говорят о себе в третьем лице, называют себя по имени [65].

Способность детей с РАС общаться и использовать язык зависит от их

интеллектуального и социального развития. Некоторые дети с РАС могут быть не в состоянии общаться с помощью речи или языка, а у некоторых могут быть очень ограниченные разговорные навыки. У других может быть богатый словарный запас, и они могут очень подробно говорить о конкретных темах. У многих возникают проблемы со смыслом и ритмом слов и предложений. Они также могут быть неспособны понимать язык тела и значения различных голосовых тонов. В совокупности эти трудности влияют на способность детей с РАС взаимодействовать с другими людьми, особенно с людьми их возраста [34].

О.С. Никольская и К.С. Лебединская выделили следующие особенности развития речи детей с РАС:

1. некоммуникативность речи;
2. ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим, и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;
3. часто наличие своеобразной вербальной одаренности;
4. мутизм или распад речи» [44].

Ниже приведены некоторые модели использования речи и поведения, которые часто встречаются у детей с РАС [44].

- Повторяющийся или жесткий язык. У вербальных детей с РАС встречается особенность говорить вещи, которые не имеют смысла или которые не относятся к конкретному разговору. К примеру, ребенок может неоднократно повторять фразу «давай поиграем» во время разговора на другую тему. Дети могут пересказывать услышанное в телевизоре или в разговорах с родителями смотря в окно или людям, находящимся рядом. Также ребенок может отвечать в вопросительной форме или пересказывать заданный вами вопрос. Эти феномены называют немедленной и отсроченной эхолоалией [32]. Часть детей с аутизмом может произносить слова высоким, певучим голосом или, наоборот, используют речь робота. Другие дети могут использовать стандартные фразы, чтобы начать разговор, например, ребенок может сказать: «Меня зовут Джон», даже в разговоре уже со знакомыми людьми.

- Приверженность одним интересам. На интересующую тему ребенок может говорить очень долго и показывать глубокие познания в ней, но при этом ему может быть тяжело обсуждать это в диалоге.

- У большинства детей с расстройством аутистического спектра наблюдается неравномерное развитие речи, они имеют лишь частичный прогресс в этой области. Часто у них хорошо развита способность воспроизводить услышанную информацию, но у них отстают другие навыки. Некоторые дети могут читать слова, но не понимают их смысла, что может ввести в заблуждение относительно проблем со слухом.

- У них также могут быть проблемы с невербальной коммуникацией. Дети с РАС не могут использовать жесты для передачи своих мыслей. Они часто избегают непосредственного взгляда, что может создать впечатление их отстраненности от общения. Многие дети сталкиваются с трудностями в выражении своих эмоций, мыслей и потребностей, даже если они не используют жесты и другие жестовые приёмы. Вместо этого они выражают своё разочарование через крики или другие формы поведения [4].

Кроме того, у этих детей возникают сложности с передачей коммуникативных намерений, таких как просьбы, комментарии или вопросы [26]. В результате они могут проявлять социально неприемлемые формы поведения, которые служат той же цели коммуникации. Например, кричать, чтобы попросить что-то, или бить, чтобы выразить отказ.

В то же время нельзя утверждать, что дети полностью лишены способности к коммуникации. Они могут пытаться установить контакт с помощью жестов, обмена взглядами или издавая звуки и крики [34]. Дети с аутизмом могут физически манипулировать человеком или объектом – например, ребенок может взять человека за руку и подтолкнуть ее к чему-то, что он хочет указывать, показывать и перемещать взгляд – например, ребенок может посмотреть или указать на что-то, что он хочет, а затем переключить взгляд на другого человека, давая этому человеку понять, что ему нужен этот объект использовать предметы – например, ребенок может передать предмет другому человеку для общения.

Коммуникативные умения у детей формируются главным образом в процессе взаимодействия с окружающими людьми, особенно в рамках игровой активности. У детей с расстройством аутистического спектра нередко отсутствует интерес к игровым занятиям, основанным на взаимодействии с другими людьми, и попытки взрослого включиться в игру ребенка могут вызвать у него негативную реакцию. [23].

Подводя итог, можно сделать вывод, что дети с РАС имеют специфические закономерности в развитии коммуникативных навыков. Особенности коммуникации у детей с аутизмом выражены в: невозможность использовать контакт глазами, мимику и жесты для социального взаимодействия, мутизм у значительной части детей, эхолалии (повторение слов и фраз), сложности в установлении коммуникации со сверстниками (отсутствия обращений, неразвитые диалоговые навыки). Также не выражена социоэмоциональная потребность – ребенок может не проявлять интереса к окружающим людям. Все перечисленные особенности мешают социализации ребенка с РАС и затрудняют его жизнь и жизнь его близких.

Выводы по первой главе

1. Проблема изучения межличностной коммуникации была затронута в трудах таких ученых, как: А. И. Берг, Т.З. Адамьянц, А.А. Брудный, М.И. Лисина, В.Н. Куницына и А.А. Бодалев. Эксперты отмечают, что коммуникация является неотъемлемой частью общества и играет важную роль в психическом развитии ребенка. В психологии коммуникация рассматривается и как особый вид деятельности и как передача информации. Анализ различных подходов показал, что на сегодняшний день нет единого мнения в понимании термина «коммуникация», её рассматривают совместно с термином «общение», где одни считают, что это синонимичные понятия, другие что эти термины надо рассматривать как целое и частное. В центре внимания нашего исследования находится феномен межличностной коммуникации, поэтому мы изучаем коммуникацию в контексте связей между общением и отношениями, а не только как метод передачи информации. Особенностью межличностного типа коммуникации является психологическая составляющая общения. Она показывает, что коммуникация - это нечто большее, нежели просто обмен информацией, это взаимодействие с окружающими людьми и миром. Смысл коммуникации заключается во взаимодействии людей. Изучение межличностной коммуникации позволяет понять, как мы используем язык при общении с другими в различных социальных ситуациях.
2. Особенности развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста проявляются в способности регулировать речевыми средствами собственную деятельность, умения учитывать позицию другого, аргументировать свою точку зрения, комментировать высказывания собеседника, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения. В младшем школьном возрасте формируются коммуникативные навыки, позволяющие ребенку успешно

взаимодействовать с окружающими его людьми. Ребенок учится учитывать мнение других, а также высказывать свое, что позволяет ему лучше понимать и принимать социальные нормы и правила поведения.

3. Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС имеет специфические закономерности. Это выражено в эхолоалиях, использовании детьми выдуманных слов, часто дети говорят о себе в третьем лице, называют себя по имени. Диалоговые навыки у детей развиты плохо, им сложно вступать в коммуникацию со сверстниками. В речи таких детей часто могут присутствовать глаголы или существительные, которыми они отвечают почти на все вопросы. Невербальные дети могут проявлять агрессию во время взаимодействия, так как не знают, как привлечь внимание или проявить несогласие по-другому. У детей не проявляется социоэмоциональная потребность, выражающаяся в реакциях на окружающих людей.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Организация, методы и методики исследования

Исследование проводилось в Школе адаптивных видов спорта семейного типа (ШАВССТ) «Кортик» на базе ООО «НПЦ Клиника СКИРТ» г. Красноярск.

Испытуемые: учащиеся начальной школы в количестве 16 человек, имеющими диагнозы - F84.01 – детский аутизм, обусловленный органическим заболеванием головного мозга у двоих детей, F84.02 – детский аутизм в следствии других причин у троих детей, F84.11 – атипичный аутизм с умственной отсталостью у четверых детей, F84.12 – атипичный аутизм без умственной отсталости у шестерых детей и F84.5 – синдром Аспергера у одного ребёнка.

Средний возраст учащихся 7-10 лет.

Для проведения исследования нами были использованы три методики:

Опросник Хаустова А.В. "Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра", «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» авторов С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др., методика "Communication matrix" (Charity Rowland).

Для оценки коммуникативных навыков детей с аутизмом используется опросник **А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»**. Данная процедура разработана на основе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» и предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста, с низким уровнем экспрессивной речи.

Цель: оценить актуальное состояние коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Стимульный материал: диагностический протокол – опросник для специалистов, наблюдающих испытуемых детей.

Инструкция: в графе «баллы» напротив каждого утверждения введите цифры: «0», «1», «2» в зависимости от уровня навыка, где:

«0» – навык не развит. Ребенок никогда не использует его.

«1» – способность развита слабо. Ребенок иногда использует этот навык общения (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только дома и т. д.) или использует частично - только с подсказкой.

«2» – способность полностью развита. Этот навык ребенок всегда использует в разных социальных ситуациях – в разных местах, с разными людьми.

В графе «Комментарии» запишите все характеристики: например, ребенок пользуется навыком только в общении с мамой, или только с подсказкой, или только используя карточки и т.д.

Процесс реализации: после того, как психолог убедился в понятности инструкций, специалист по результатам своего наблюдения за ребенком начинает заполнять анкету, начисляя баллы в зависимости от развитости навыка.

Обработка: авторами создана система баллов от 0 до 2 баллов для оценки коммуникативных навыков, которые должны быть сформированы у ребенка, где 0 – навык не сформирован, 1 – навык сформирован частично, 2 – навык сформирован полностью.

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

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

Более высокий уровень предполагает формирование более сложных навыков – умения описывать структуры, события прошлого и будущего, умения задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда_?»); развивать умение говорить о своих чувствах и эмоциях (с помощью речи); социальная структура. поведение; формирование навыков ведения переговоров.

Когда все баллы начислены, подсчитывается сумма каждой области и общий балл.

Мы использовали эту методику для опроса педагогов, работающих с детьми в школе.

Текст опросника представлен в Приложении А.

Методика «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» авторов С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.

Цель: диагностировать коммуникативные возможности детей с особенностями психофизического развития.

Стимульный материал: диагностический протокол – анкета для значимых людей (родители, педагоги).

Инструкция: напротив, каждого вопроса поставьте цифры: «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка, где:

«да» – 2 балла – навык сформирован

«иногда» – 1 балл – навык в стадии формирования

«нет» – 0 баллов – навык не сформирован

Процедура выполнения: после того, как психолог убедился, что инструкция понята, родитель начинает заполнять опросник по результатам собственных наблюдений за ребёнком, выставляя баллы в зависимости от сформированности навыка.

Обработка: ответы на вопросы считаются в баллах:

«да» – 2 балла – навык сформирован

«частично» – 1 балл – навык в стадии формирования

«нет» – 0 баллов – навык не сформирован

Уровень сформированности коммуникативных навыков младших школьников с РАС:

От 0 до 65 баллов – низкий уровень

От 66 до 130 баллов – средний уровень

От 131 до 196 баллов – высокий уровень

Мы использовали эту методику для опроса родителей детей с РАС. С помощью тестирования определялся уровень сформированности и особенности коммуникативного поведения младших школьников с РАС, именно:

- актуальная для ребенка система коммуникации;
- языковые аспекты коммуникации;
- когнитивные способности и понимание речи;
- сенсорные аспекты коммуникации;
- эмоциональные и психосоциальные аспекты коммуникации.

Текст анкеты представлен в Приложении Б.

Методика "Communication matrix"

Методика "Communication matrix" (Коммуникативная матрица) разработана Charity Rowland, Ph.D, из Центра развития и восстановительной медицины Университета Орегона, а перевод представлен Лией Калинниковой, доцентом кафедры социальной работы в САФУ имени М.В. Ломоносова.

Цель данной методики - оценка уровня коммуникативных навыков. Для заполнения используется онлайн форма с 24 вопросами на сайте www.communicationmatrix.org. Родители и специалисты могут выбирать ответы в соответствии с поведением детей. После заполнения формы создается индивидуальный коммуникативный профиль ребенка. Данные подвергаются качественному анализу.

Инструкция: «Внимательно прочитайте предложенные вопросы о поведении ребёнка и выберите один из вариантов ответа (может или не может). Если у вас возникнут проблемы, вы можете посмотреть видео, демонстрирующее такое поведение. Если вы укажете, что оцениваемый МОЖЕТ передавать то или иное сообщение (поставив галочку в поле "Да" под вопросом), то вам потребуется указать, с помощью какого поведения он это делает (выбрав один или несколько вариантов из предложенных ответов)».

Для каждого вида поведения, которое оцениваемый использует для общения, необходимо определить, находится ли оно «в стадии формирования» или уже «усвоено».

Процедура выполнения задания: когда вы заполняете анкету, программа автоматически записывает ваши ответы. После заполнения анкеты – формируется индивидуальный коммуникативный профиль исследуемого ребенка.

Обработка: в данной методике предполагается качественный анализ данных.

Интерпретация: в зависимости от полученных качественных показателей определяется коммуникативный уровень ребенка.

Подробное описание методики "Communication matrix" и описание особенностей каждого уровня развития коммуникативных навыков представлено в Приложении В.

2.2. Особенности проявления коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Чтобы проанализировать особенности коммуникативных навыков учеников начальных классов с расстройствами аутистического спектра, мы применили **опросник А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»**.

Результаты изучения коммуникативных навыков младших школьников с использованием опросника Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» представлены в таблице 1 и на диаграмме 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра».

№ п/п	Ученики*	Баллы	Уровня сформированности коммуникативных способностей
1	Вера	62	средний

2	Глеб	26	низкий
3	Дима	29	низкий
4	Лёша	59	средний
5	Антон	30	низкий
6	Влад	19	низкий
7	Денис	25	низкий
8	Андрей	57	средний
9	Мира	50	средний
10	Борис	75	высокий
11	Света	20	низкий
12	Василий	25	низкий
13	Карина	20	низкий
14	Ваня	50	средний
15	Вячеслав	19	низкий
16	Диана	18	низкий

* - имена были изменены в целях конфиденциальности.



Рисунок 1. Диаграмма 1 – Результаты опросника А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра».

Анализ результатов исследования показывает, что у большинства (63%) учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра низкий уровень коммуникативных навыков.

Как отмечают педагоги и воспитатели, дети с низким уровнем чаще всего невербальные, им сложно выражать просьбы, отвечать на приветствие, они не всегда откликаются на свое имя, не могут объяснить свои эмоции. Диалоговые навыки отсутствуют, ребенку сложно вступать в контакт, смотреть собеседнику в глаза. Могут присутствовать вокализации и эхолалии, слова ребенок произносит в отрыве от социальной ситуации. Воспитатели отмечают незаинтересованность детей в коммуникации, желание избежать ее.

31% младших школьников имеют средний уровень развития коммуникативных навыков, они частично владеют вербальной коммуникацией, могут выражать просьбы, понимают обращенную речь, есть эхолалии. Многие используют английские слова, фразы из мультфильмов, отвечают обычно 1-2 словами, говорят о себе в третьем лице. Чаще всего идут на контакт, когда это необходимо им. Несмотря на способность общаться словами, диалоговые навыки не развиты.

6% младших школьников с РАС имеют высокий уровень развития коммуникативных навыков. Такие дети вербальные, общаются словами, даже предложениями. Могут высказать свои пожелания, недовольство. Не всегда могут поддержать диалог, часто склонны говорить на одну тему.

Таким образом, по результатам наблюдения мы видим, что у детей преобладают низкий (63%) и средний (31%) уровень коммуникативных навыков. Наиболее дефицитными навыками можно назвать: навык выражать просьбы, диалоговые навыки, навык привлекать внимание адекватными способами, социальное поведение и умение выражать эмоции.

Также для проведения исследования особенностей коммуникативных навыков младших школьников с РАС была использована «**Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации**» авторов **С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.**

Результаты диагностики особенностей коммуникативных навыков у младших школьников с РАС при помощи анкеты Гайдукевич, представлены в таблице 2 и в диаграмме 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.

№ п/п	Ученики	Баллы	Уровень сформированности коммуникативных навыков
1	Вера	113	средний
2	Глеб	65	низкий
3	Дима	63	низкий
4	Лёша	97	средний
5	Антон	72	средний
6	Влад	50	низкий
7	Денис	64	низкий
8	Андрей	104	средний
9	Мира	98	средний
10	Борис	127	средний
11	Света	48	низкий
12	Василий	65	низкий
13	Карина	64	низкий
14	Иван	106	средний
15	Вячеслав	59	низкий
16	Диана	58	низкий

Как видно из таблицы 2:

1. Чуть больше половины детей 56% имеют низкий уровень коммуникации. Родители таких детей отмечают что им сложно адекватно

реагировать на требования, часто проявляют агрессию, повторяют одни и те же слова или фразы в разных ситуациях. Чаще всего используют невербальное общение – тянут взрослого за руку, указывают на предмет.

2. 44% детей имеют средний уровень коммуникативных навыков. Большинство владеют речью, присутствуют эхолалии, разговаривают или с помощью глаголов, или с помощью существительных. Могут выражать просьбы, отвечать на некоторые вопросы. Могут сами инициировать коммуникацию, но почти все не имеют диалоговых навыков и могут уставать от взаимодействия и уходить в себя.

3. По данной методике высокого уровня среди детей не было выявлено.

Представленные выше результаты мы видим на диаграмме 2.



Рисунок 2. Диаграмма 2 – Результаты исследования по методике Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.

Резюмируя можно сказать, что у большей части детей коммуникативные навыки развиты плохо. Часть детей не владеют речью и преимущественно используют невербальную коммуникацию, другая часть частично владеет речью, но им сложно использовать ее для общения.

Следующая методика, использованная нами для исследования - **"Communication matrix" (коммуникативная матрица), Charity Rowland, Ph.D, Child Development & Rehabilitation Center Oregon Health & Science University.**

Результаты исследования особенностей коммуникативных навыков у младших школьников с помощью методики «Коммуникативная Матрица», представлены в таблице 3 и в диаграмме

Таблица 3 – Результаты диагностики уровня коммуникативных навыков младших школьников с РАС

№ п/п	Ученики	Уровень коммуникации
1	Вера	6
2	Глеб	4
3	Дима	4
4	Лёша	6 (на стадии становления)
5	Антон	5
6	Влад	2
7	Денис	3
8	Андрей	5
9	Мира	5
10	Борис	6
11	Света	3
12	Вася	4
13	Карина	3
14	Иван	4
15	Вячеслав	3
16	Диана	3

Представленные выше результаты мы видим на диаграмме 3.



Рисунок 3. Диаграмма 3 – Результаты исследования по методике "Communication matrix" (Charity Rowland)

Анализ коммуникативных матриц показал, что 19% детей с РАС находятся на 6 уровне коммуникации, младшие школьники могут общаться короткими фразами, выражать потребности, в некоторых ситуациях отвечать на вопросы и что-то спрашивать. Обследуемые затруднялись долго поддерживать коммуникацию, делиться информацией, заметно страдают навыки социального взаимодействия, диалоговые навыки и способность делиться информацией.

19% обучающихся находятся на 5 уровне коммуникации, дети могут произносить отдельные слова, чаще существительные или глаголы. Лучше всего у них развиты коммуникативные навыки в области отказов и просьб. Однако им трудно передавать информацию, выражать привязанность и обращать внимание других на определённые вещи, используя вежливые формы общения.

25% младших школьников находятся на 4 уровне коммуникации, они могут показывать на желательный предмет, вести человека за руку к желательному объекту, умеют выражать отказ и некоторые просьбы, чаще находятся в «своём мире», присутствуют стереотипии, любят выстраивать игрушки в ряд, вступают в

коммуникацию с взрослыми, со сверстниками наблюдается игра рядом без взаимодействия.

31% учащихся с РАС находятся на 3 уровне коммуникации, такие дети часто прибегают к нестандартным (социально не приемлемым) формам привлечения внимания: крик, щипки, могут стукнуть или укусить.

6% детей (1 ребенок) находится на 2 уровне коммуникации. У него наблюдается полевое поведение, ему сложно удерживать зрительный контакт. Представление о его потребностях складывается из его поведения, выражения лица и голосовых сигналов. Ребенок понимает обращенную речь на бытовом уровне.

Исследование с помощью коммуникативной матрицы показало, что большей части детей доступны первые четыре уровня коммуникации, для которых характерны невербальные средства общения, невозможность делиться информацией и может быть затруднено понимание желаний и потребностей ребенка. Остальная часть детей, находящаяся на 5 и 6 уровнях хоть частично и владеет речью, имеет затруднения в социальном взаимодействии, способности поддерживать диалог и передавать информацию.

В итоге исследования мы можем констатировать, что у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста преобладает низкий и средний уровни коммуникативных навыков. Так как навыки коммуникации у детей с РАС развиты плохо, им сложно вступать в контакт с другими людьми, играть с другими детьми, адекватно достигать целей и просить помощи. Часто дети прибегают к нестандартным формам взаимодействия, чтобы привлечь внимание или выразить отказ: кричат, повторяют одни и те же фразы, могут ударить, царапать или кусать.

Но такое положение вещей не значит, что нет выхода из сложившейся ситуации. При комплексной работе специалистов, родителей и педагогов можно показать ребенку новые формы взаимодействия, вводить доступные ребенку средства общения во все сферы жизни. Подробнее методические рекомендации по этому вопросу мы рассмотрим в следующем параграфе.

Выводы по второй главе

1. По результатам трех психодиагностических методик на выявление особенностей коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС обнаружено, что у детей с расстройством аутистического спектра по методике Хаустова выявлен высокий (6%), средний (31%) и низкий (63%) уровень коммуникации. Используемая нами методика «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» авторов Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан Е.С. показала, что 44% младших школьников имеют средний уровень коммуникативных навыков, а 56% - низкий уровень. Высокий уровень не был выявлен. Методика «Коммуникативная Матрица» помогла определить актуальный уровень коммуникации каждого ребенка. На 6 уровне находится 19% учащихся, на 5 уровне 19% детей, на 4 уровне коммуникации находится 25%, на 3 уровне 31% обучающихся и на 2 уровне коммуникации находится 6% детей с РАС.

2. Дети с РАС, показавшие низкий и средний уровни коммуникативных навыков, имеют следующие особенности: отсутствие диалоговых навыков, а также навыков передавать информацию. Им сложно вступать в коммуникацию, особенно со сверстниками. Присутствуют эхолалии, слова ребенок произносит в отрыве от социальной ситуации, часть детей не владеет речью и в коммуникации возможны социально неприемлемые действия. Детям сложно выражать свои чувства, комментировать события и задавать вопросы.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра

Каждый человек с РАС уникален, аутизм имеет широкий спектр, разную степень тяжести проявлений, наличие или отсутствие умственной недостаточности, а значит и подход к каждому должен быть особенным [50]. На сегодняшний день есть множество методов и техник в коррекции коммуникативных навыков у детей с РАС. То, что помогло одному ребёнку, может не сработать с другим. Системы развития коммуникации, которые используются при «низкофункциональном аутизме», предполагают использование игрушек и предметов, имитирующих реальные вещи (например, игрушечные стаканы, овощи), также может применяться система коммуникации PECS для улучшения понимания [59]. Аутизм часто диагностируют у детей с более высоким уровнем функционирования, и они могут общаться с помощью систем, основанных на абстрактных символах, таких как пиктограммы [53].

Помимо альтернативной или поддерживающей коммуникации, в коррекции используется глобальное чтение – обозначающие надписи на предметах, карточки и изображения дополняются надписями, крупным шрифтом описывающими предмет, изображенный на карточке, а также визуальное расписание, позволяющее ребёнку ориентироваться в последовательности занятий [47].

В разных подходах коммуникация рассматривается по-разному. Выявлено, что существуют различия в методологии, лежащей в основе американской и российской научно-исследовательских школ. Американская научная школа фокусируется на функциональном подходе и рассматривает речь в рамках категории поведения. Она определяет речь как один из видов поведения — «вербальное поведение», охватывающее вербальные и невербальные способы коммуникации [56].

Специалисты в области поведенческого анализа должны помогать детям с аутизмом развивать навыки эффективного общения, обучать их правильному взаимодействию и формировать умение использовать вербальные и невербальные средства коммуникации при положительном подкреплении [60]. Российская научная школа основывается на культурно-исторической психологии и рефлексивном подходе к пониманию субъективной позиции и поведения детей с РАС. Для этого необходимо вовлекать их в специально организованную систему совместных или посреднических действий. Особое внимание уделяется формированию представлений у таких детей с учетом особенностей мышления и созданию более универсальных форм общения – устной речи у детей с нарушениями речевого общения. Это достигается путем изменения способа реализации прерванной функциональности [44].

Особое внимание уделяется формированию понятий у таких детей с учётом особенностей их мышления и созданию более универсальной формы коммуникации – устной речи у детей с нарушениями речевого общения, путём изменения способа реализации нарушенных функций.

Традиции отечественной науки в отношении подходов коррекции коммуникативных нарушений у детей с РАС основываются на положениях культурно-исторической теории и рефлексивно-деятельностного подхода [56]. Этот подход предполагает создание специальных условий для опосредованного взаимодействия и акцентирование внимания на сочетании экспериментально-генетического и экспериментально-патологического методов.

Основа коррекции в этом подходе — отношения между ребёнком с аутизмом и носителем культурно-исторического опыта. Принципы этой методологии способствуют формированию ребёнка с РАС как субъекта. Взаимодействие взрослого и ребёнка способствует развитию коммуникации не только благодаря внешнему подкреплению действий ребёнка и уклону на безошибочном обучении, но и за счёт развития осознания своих действий, самоконтроля и саморегуляции [50].

Таким образом, с помощью поэтапного формирования понятий, уклона на понимании обращённой речи у ребёнка с РАС формируется иное сознание, иная модель психического. Коррекция речевой функции происходит не только за счёт изучения внешних проявлений, но и через перестройку способа реализации нарушенной функции. Например, развитие речи у неговорящих детей происходит за счёт перестройки способа реализации нарушенной функции (поиска «обходного пути») и склонности детей с РАС к гиперлексии.

Бихевиористический подход рассматривает общение как набор социальных навыков, основанных на обмене информацией о потребностях и желаниях. В рамках этой системы коррекция коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра также служит инструментом обучения [60]. Специалисты АВА и TEACCH утверждают, что эти навыки помогают прежде всего предотвратить негативное поведение. Ребёнок, который осваивает определённую систему коммуникации, сможет использовать карточки для обозначения своих потребностей. Однако эти методы не всегда решают актуальные проблемы ребёнка.

У детей с расстройствами аутистического спектра есть особенности в эмоциональной сфере. Это может приводить к сложным для понимания состояниям. Ребёнку бывает трудно осознать свои переживания и определить, что вызывает дискомфорт. Кроме того, повышенная чувствительность может быть причиной отказа от общения. Например, определённые звуки либо запахи могут мешать ребёнку вступать в коммуникацию и взаимодействовать с окружающими [71].

Иная группа методов, основанных на бихевиоризме, охватывает техники, объединённые с разнообразными видами искусства [51]. Данный подход, начинающийся с коммуникации и впоследствии переходящий в терапию, лежит в основе коррекционных программ, основанных на психоаналитическом и этологическом подходах. Ключевая цель — завлечь ребёнка во взаимодействие. Коммуникативные навыки ребёнка позволяют не только приступить к взаимодействию и изучить определённые формы развития, но и стимулируют

формирование мотивации. Мотивация к взаимодействию помогает ребёнку скорее осмыслить свои потребности и узнать интересы.

Методы, базирующиеся на бихевиоризме, фокусируются на основных нуждах ребёнка, таких как пищевое подкрепление. Методы, основанные на психоаналитических принципах, сосредоточены на базовых формах переживаний. Интерес представляет музыкальная коммуникация, которая использует звуки и ритмы для взаимодействия. Детям предлагают различные способы работы с музыкальными инструментами. [72].

Принцип постепенного подключения ребёнка с аутистическими чертами в активность применяется во многих творческих методах для установления и расширения контакта с ребёнком. Дети с данным нарушением легче взаимодействуют с неодушевлёнными предметами. Подходящий предмет помогает ребёнку продолжать изучать окружение. Психолог присоединяется к активности ребёнка и постепенно взаимодействует с ним через этот предмет. Родители играют важную роль в этом процессе. Вместе с ребёнком они исследуют пространство, пробуют играть на музыкальных инструментах и привлекают внимание ребёнка. Такой подход понижает тревогу ребёнка, и он чувствует присутствие мамы в этой незнакомой и шумной комнате [60].

Далее мы рассмотрим подробнее различные методы развития коммуникации у детей с РАС.

Система общения с использованием карточек (PECS) была разработана в США (штат Делавэр, 1995) Лори А. Фрост и Энди Бонди для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующими проблемами развития навыкам целенаправленного и самостоятельного общения. Теоретическая основа системы включает принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном развитии языка и речи, а также методы дополнительной и альтернативной коммуникации [61].

PECS – это система коммуникации, в которой люди, плохо владеющие устной речью, используют картинки или карточки для выражения просьб, комментирования событий и ответов на вопросы. Цель PECS – обеспечить

спонтанную и функциональную коммуникацию, когда сообщения имеют конкретную цель и понятны партнёру по общению. Главная задача этой системы – предоставить детям возможность выражать свои желания и потребности без использования слов, если они не могут делать это традиционным способом. Применение альтернативных систем коммуникации является важным аспектом обучения детей с РАС, испытывающих трудности в общении [48].

Кроме PECS среди пиктограммно-идеографической коммуникации, применяющейся в случаях тяжёлых психофизических нарушений у детей и подходящей для развития общения у детей с расстройствами аутистического спектра, есть и другие виды. Например, система символов Блисс, разработанная канадским философом Чарльзом Блиссом, представляет собой смысловую языковую систему, способную заменить любой другой естественный язык. Вместо букв используются графические базовые символы, которые легко запоминаются детьми. Во время общения применяется индивидуальная коммуникативная карта, заменяющая или дополняющая обычную речь и учитывающая особенности каждого ребёнка. Расположение символов в клеточной системе и выделение их грамматической принадлежности разными цветами облегчает поиск нужного слова в разговоре. Случайный собеседник, незнакомый с методом Блисс, может понять значение каждого символа благодаря слову, которое к нему прилагается в таблице Блисс. Эта система подходит для разных уровней речи, от отдельных слов до сложных грамматических конструкций. [49]

Леб-система – это набор символов, созданный в Германии, состоящий из 60 пиктограмм, разделённых на 10 категорий: основные знаки понимания, слова, описывающие качества, сообщения о здоровье и так далее. Она предназначена для обучения детей с умственными и физическими особенностями, а также для дошкольников. [38].

Макатон – это языковая программа, включающая в себя звучащую речь, жесты и символы. Это аутентичный подход к обучению общению и речи, а также источник функционального словаря для людей с особыми коммуникативными потребностями и тех, кто с ними взаимодействует. Программа направлена на

предоставление возможностей общения для людей с физическими и интеллектуальными ограничениями. Макатон можно применять как дополнительную программу, когда жестовый язык используется наряду со словами (жесты исчезают при чёткой речи) или как основную, когда жесты полностью заменяют речь. [42].

Жесты обеспечивают доступность коммуникации для людей, которые не могут говорить или имеют проблемы с разборчивостью речи. Символы помогают общаться тем, кто не способен жестикулировать или предпочитает использовать графические выражения. Программа также обучает детей налаживать контакт со взрослыми и сверстниками, понимать окружающих, выражать свои потребности и желания. Жестикуляция стимулирует развитие речевых участков мозга и речевого аппарата ребёнка, что способствует его социальному росту и снижает поведенческие проблемы.

Особенность Макатона заключается в использовании разных каналов передачи и восприятия информации, где одно понятие представлено жестом и символом. Грамматически правильная речь всегда сопровождает жесты. Макатон не является терапией, а выступает как вспомогательный вид коммуникации, позволяющий людям общаться. Параллельно с использованием Макатона обычно проводится интенсивная логопедическая работа [42].

Бихевиоральный подход включает методы, такие как программы прикладного вербального поведения (AVP), вербальные операнты (АВА-терапия) и ТЕАССН-терапию. Эти методы позволяют развивать навыки в условиях ограниченной или специфической коммуникации.

Программы прикладного вербального поведения (AVP) основаны на теории Б. Скиннера, который рассматривает происхождение вербального поведения с точки зрения психологии бихевиоризма. Скиннер разделяет язык на такие категории, как запрос, имитация, экспрессия, следование инструкциям и реакция на вербальное поведение. AVP обучает детей имитировать и выполнять то, что Скиннер называет «MANDING», то есть выражать свои запросы с помощью звуков, символов или системы обмена изображениями. В отличие от

традиционного АВА, АVP использует менее формальный и структурированный подход, организуя процесс обучения в естественной среде. [60].

Вербальные операнты – в прикладном анализе поведения (АВА) вербальные операнты представляют различные формы коммуникативного поведения, необходимые для выражения мыслей, желаний и потребностей. Основные вербальные операнты включают:

- Манд (mand) – запросы или просьбы, направленные на получение желаемого результата. Ребёнок использует их, чтобы выразить свои потребности, например, просить еду, игрушку или воду.
- Такт (tact) – описания или названия объектов, событий или опыта в окружающей среде. Ребёнок использует их для описания того, что видит, слышит или чувствует.
- Эхо-реакции (echoics) – повторение слов или фраз, сказанных другими людьми. Ребёнок повторяет слова или фразы, чтобы подражать или повторить услышанное.
- Интравербализация (intraverbals) — способность отвечать на вопросы, давать описания или вступать в разговоры, используя язык. Ребёнок отвечает на вопросы, задаёт свои вопросы или участвует в диалоге.
- Прочитывание (reading) — способность читать слова и фразы на письме и понимать их значение. Ребёнок развивает навыки чтения, распознавая и связывая символы с соответствующими звуками и значениями.
- Транскрипция (transcription) — навык записи слов или звуков с помощью символов или письменного языка. Ребёнок развивает навык транскрипции, чтобы перевести устную речь в письменную форму или записать звуки слов.

Развитие вербальных оперантов в АВА направлено на улучшение коммуникативных навыков у детей с аутизмом и другими коммуникативными нарушениями. Специалисты в области АВА работают над развитием этих навыков, используя структурированные программы, инструкции, подкрепление и систематический анализ поведения для достижения положительных изменений в коммуникативных возможностях детей [56].

TEACCH терапия – программа позволяет обеспечить формирование как можно большего количества стереотипных форм взаимодействия с окружающим миром. Главный методический прием – механистическое научение.

TEACCH терапия основана на обучающем оперантном методе и помогает людям с расстройствами аутистического спектра устанавливать связи между своими действиями и их результатами. Терапия направлена на обучение различным социальным и бытовым навыкам путём систематической проработки отдельных элементов и объединения их в целостные навыки. Благодаря этому аутичные люди могут самостоятельно достигать поставленных целей, что облегчает их повседневную жизнь и способствует максимальной социальной интеграции [59].

Три основных принципа разработки индивидуальных программ включают исследование психологического развития, определение долгосрочных целей воспитания и лечения, а также разработку программ, учитывающих уровень развития ребёнка и конкретные цели.

TEACCH-программа для детей с аутизмом и другими особенностями развития адаптируется в зависимости от возраста ребёнка и других факторов. Обучение основано на структурированном подходе, который учитывает индивидуальные особенности учащихся и создаёт специальные условия для обучения.

Эффективное обучение по системе TEACCH требует трёх основных компонентов: структурированного пространства, визуального расписания и соответствующих компонентов учебного процесса.

Также среди научно-методологических подходов к коррекции коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра есть эклектичные подходы. В таких подходах происходит интеграция различных точек зрения, представлений разных направлений в одну концепцию.

Один из таких подходов – *метод Миллера*. Эта технология основана на принципе повторяющегося поведения и стремлении ребёнка к завершению начатого действия. Эта методика предполагает системный подход к

взаимодействию с ребёнком, который направлен на его постепенное вовлечение в «Систему» [50].

Методика Миллера – это приём, разработанный для удовлетворения потребностей в коррекции поведения детей с РАС. Эта система ставит перед собой четыре основные цели:

1. Анализ адаптивных характеристик у детей с особенностями поведения.
2. Преобразование искаженного поведения в эффективное.
3. Развитие навыков общения и привлечение детей с ограниченным кругом общения к активному социальному взаимодействию.
4. Обучение специалистов и родителей методикам и системным принципам, которые помогают детям с аутизмом и сопутствующими проблемами в освоении навыков чтения, письма, счёта, символических игр и адаптации к школьной среде.

Подход Миллера основан на двух ключевых принципах:

1. Преобразование поведенческих моделей, не соответствующих норме, в функциональное поведение;
2. Систематическое и постоянное применение определённых видов активности с использованием предметов и взаимодействием с окружающими в рамках обучающих занятий.

Ещё один метод в этом подходе – *вмешательство в развитие отношений (RDI)*. Он представляет собой методику, созданную с 1996 года исследователями, которая фокусируется на эмоциональной составляющей взаимодействия между ребёнком и экспертом. RDI предлагает применять описательные высказывания вместо директивных и поддерживает концепцию импровизационного обучения, выходящего за пределы инструментальных взаимодействий. Данная методика способствует получению детьми навыков взаимодействия, не сводя их к социальным и инструментальным контактам. Инструментальные контакты имеют большое значение, так как они предоставляют механически воспроизводимые модели для достижения определённых целей. RDI помогает детям получить опыт взаимодействия, при котором люди объединяют усилия для совместной работы над задачами и достижения общих целей [72].

Методика FC направлена на упрощение общения и включает эмоциональную поддержку и физическую помощь, как описано в работах Розмари Кроссли. Создание DEAL, первого австралийского центра для людей с коммуникационными проблемами, позволило разработать учебную программу на основе упрощённого общения. Предполагалось, что основная группа клиентов будет включать людей с врождёнными или приобретёнными заболеваниями мозга. Однако в период с 1986 по 1990 год только 32 % клиентов имели такие патологии, а остальные были диагностированы как умственно отсталые или дети с аутизмом. Специалисты центра предложили методы улучшения мелкой моторики и коммуникативных навыков, ставшие известными как обучение упрощённому общению.

Обучение с применением методики FC не является простым способом преодолеть коммуникативные барьеры. Этот метод позволяет достичь быстрых результатов, но нужно помнить, что помощник может частично исказить информацию от пользователя. Таким образом, этот подход не является идеальным, но может быть применён, когда другие методы недоступны. Специалисты центра высказывают мнение о том, что тщательная диагностика и раннее вмешательство профессионалов в случае задержек речевого развития у маленьких детей могут уменьшить необходимость в облегчённой коммуникации. Несмотря на эти соображения, важно помнить о преимуществах данного метода, который иногда является единственным способом адекватно оценить потенциал тех, кто ранее считался обладающим сниженными умственными способностями [15].

В Медисоне (штат Висконсин) расположен центр, специализирующийся на улучшении коммуникации. Он занимается преодолением диспраксии, акцентируя внимание на согласованной работе органов дыхания, голосообразования и артикуляции для успешного общения. Процесс обучения детей с аутизмом или синдромом Аспергера проходит поэтапно:

1. На первых порах ребёнок не стремится применять голос для общения.

2. В процессе игры ребёнок начинает использовать голос (иногда без слов) для взаимодействия с окружающими, производя, например, визжащие или гулкие звуки.

3. Речь ребёнка становится длиннее, что даёт ему возможность использовать разные интонации и контролировать силу своего голоса.

4. Ребенок учится контролировать звуки и вербальные выражения, способный начать, остановить или иным образом управлять процессом общения.

5. Гласные звуки становятся стабильными, и профессиональная терапия помогает укрепить речь и артикуляцию ребенка. Звуки, издаваемые детьми, начинают напоминать человеческую речь.

6. Согласные звуки требуют более четкой и согласованной работы органов артикуляции.

7. Ребёнок учится использовать звуки и повторять их в определённом порядке.

8. Ребёнок начинает использовать осмысленную речь [50].

Среди различных методик развития выделяется инновационная модель, основанная на принципах взаимодействия DIR (метод floortime). Этот подход, также известный как методика Floortime, призван стимулировать здоровое развитие у детей. Он помогает детям приобретать важные навыки, такие как умение поддерживать теплые отношения с окружающими, развивать коммуникативные навыки и даже логическое и творческое мышление.

Подходы, основанные на коррекции межличностных отношений, предполагают индивидуальную работу с каждым ребенком, с учетом его потребностей и способностей. При этом методология Floortime близка к российскому подходу к коррекции аутизма, предложенному К. С. Лебединской и О. С. Никольской.

Один из наиболее известных российских подходов к коррекции аутизма – это эмоционально-смысловой подход, разработанный специалистами Института коррекционной педагогики РАО. Методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции, предложенная К. С. Лебединской и О. С. Никольской,

рассматривает аутизм как системное нарушение, затрагивающее как аффективную, так и когнитивную сферы [60].

Этот подход основан на смысловом принципе, когда главная задача – реорганизация и осознанное структурирование личного эмоционального опыта ребёнка, который послужит основой для развития тесных и разнообразных связей с окружающими. Ключевым инструментом поддержки ребёнка является совместное проживание и эмоциональное осмысление текущих событий. [44].

Этот подход заключается в установлении эмоционального контакта с ребёнком и вовлечении его во взаимодействие через совместное проживание и осмысление происходящего. Развитие в рамках эмоциональной близости с близким взрослым делает ребёнка более устойчивым, активным и заинтересованным. Совместное осмысление и организация жизненного опыта предоставляют ребёнку больше свободы и конструктивности в общении с окружающими, открывая перспективы для развития когнитивных способностей (О. С. Никольская).

В рамках этого подхода рассматривается метод установления эмоционального контакта с детьми с РАС. Трудности в общении у аутичных детей связаны с недоразвитием потребностей и способов аффективного контакта, а также формированием аутистического барьера, защищающего их от болезненных «соприкосновений» с людьми. Важно помнить, что все сложности в развитии эмоционального общения обусловлены крайней ранимостью и психической пресыщаемостью аутичных детей. Им трудно общаться с людьми, и дело не в нежелании, а в невозможности делать это [44].

Этот подход предполагает единые принципы работы по восстановлению аффективной связи с такими детьми. Он включает следующие правила:

1. Изначально в общении с ребёнком избегайте давления, прямого обращения и любых неприятных ситуаций.
2. Начните общаться на уровне, который соответствует возрасту ребёнка, и в рамках его интересов.
3. Внесите элементы контакта в моменты, когда ребёнок наслаждается приятными моментами, чтобы создать и поддерживать положительную атмосферу.

4. Постепенно расширяйте обычные удовольствия ребёнка и усиливайте их радостью, показывая, что с вами ему будет весело.

5. Работа по восстановлению потребности в аффективном контакте может занять много времени, поэтому не спешите.

6. Когда потребность в контакте закреплена и взрослый становится положительным центром ситуации, начинайте усложнять формы общения.

7. Усложнение форм общения должно происходить медленно, основываясь на уже существующих стереотипах взаимодействия, чтобы ребёнок чувствовал себя уверенно.

8. Новые детали вводятся постепенно в уже существующие формы общения для усложнения их.

9. Бережно дозируйте аффективные контакты с ребёнком, чтобы избежать пресыщения и сохранить достигнутый прогресс.

10. Помните, что при установлении аффективной связи и смягчении аутистических установок ребёнок становится более уязвимым, поэтому защищайте его от конфликтных ситуаций.

11. Важно помнить, что установление аффективного контакта - это не цель сама по себе, а основа для совместного изучения окружающего мира. По мере установления контакта, внимание ребёнка будет сосредоточено на процессе и результате общения со средой [44].

Ещё один отечественный метод – *развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием традиционного детского фольклора*. О. В. Рубан исследует метод развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра путем использования традиционного детского фольклора. Этот подход включает преобразование колыбельных песен и хороводов в методы психологической коррекции коммуникативных нарушений у таких детей [52]. Система методов «Фольклорные игры» предназначена для исправления коммуникативных проблем у детей с РАС в возрасте от трёх до пяти лет. Она состоит из двух этапов: первый — улучшение взаимодействия между родителями и детьми с помощью

колыбельных песен, второй — развитие общения со сверстниками посредством хороводов. Этот метод объединяет обучающий, средовой и корректирующий аспекты игрового фольклора, помогая детям освоить социальные навыки и взаимодействие [51].

3.2. Программа развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра средствами альтернативной дополнительной коммуникации

Мы изучили особенности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, а также различные научные и методологические подходы к развитию этих навыков. В результате мы разработали программу, которую образовательные учреждения могут использовать для коррекции коммуникативных навыков у таких детей.

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

1. Пояснительная записка

Данная программа направлена на формирование и развитие коммуникативных навыков, способствует адаптации и социализации ребенка в школе: среди учителей, специалистов и сверстников. Альтернативная коммуникация не только способствует развитию общения у ребенка с аутизмом, но и помогает снять стресс и структурировать учебный день, занятия со специалистами.

Программа определяет содержание и организацию внедрения альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с РАС в образовательное учреждение и направлена на создание специальных условий для развития коммуникативного и социального взаимодействия. Под специальными условиями для обучающихся с РАС понимается специально организованное и научно-методически обоснованное образовательно-развивающее пространство,

включающее необходимые средства и приспособления, способствующее формированию навыков коммуникации, успешной социализации и адаптации.

Материалы программы представляют собой практическое руководство для специалистов психолого-педагогического сопровождения образовательных учреждений, содержат практические разработки, использование которых, надеемся, приведет к улучшению коммуникативных способностей и личностного развития обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Коррекционная программа рассчитана на детей с РАС в возрасте от 7 до 10 лет.

Цель данной программы: развитие коммуникативных навыков и способности к общению в различных условиях у детей с РАС.

Задачи:

1. Выявление уровня актуального состояния коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.
2. Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий по альтернативной дополнительной коммуникации.
3. Развитие коммуникативных навыков обучающихся, формирование средств невербальной, вербальной и альтернативной коммуникации.
4. Формирование умений выражать просьбы/требования;
5. Формирование социальной ответной реакции;
6. Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия события;
7. Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы;
8. Формирование диалоговых навыков.
9. Выработка рекомендаций педагогам, воспитателям и специалистам по работе с альтернативной и дополнительной коммуникацией.
10. Обучение родителей использованию АДК в повседневной жизни.

1.1 Актуальность программы

Проблема обучения детей с РАС одна из сложных и остро стоящих сегодня проблем. Согласно мнению О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинга, С.А. Морозова, R. Jordan, L. Kanner, В.М. Prizant, M. Rutter, Н. TagerFlusberg, А.Л. Schuler и других авторов, основным препятствием для успешной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра является дефицит коммуникативных навыков. Это проявляется в отсутствии разговорной речи, неспособности инициировать или поддерживать диалог, использовании стереотипных фраз и других специфических особенностей. Полевое поведение, трудности с социальной коммуникацией, социальным взаимодействием, агрессивное поведение чаще всего приводит к сложностям в работе с таким ребенком. Процесс обучения затрудняется или становится мало эффективным. Детям с РАС сложно вступать в зрительный контакт, проявлять инициативу в общении, из-за сенсорной перегрузки сложно воспринимать информацию и сосредоточиться, непостоянство среды создаёт стресс, и ребенок пытается себя успокоить через стереотипные действия и эхолалии. Все эти особенности приводят к нарушению как восприятия, так и передачи информации. Таким образом важно сделать процесс восприятия информации многоканальным, основанном на работе не только слуха, но и зрения, а также кинестетического чувства. Всё это обуславливает актуальность использования альтернативной системы коммуникации в работе с детьми с аутизмом всеми участниками образовательного процесса.

Проблема с социальной коммуникацией является одной из основных для детей с РАС и входит в триаду нарушений при аутизме. Специфика общения у школьников с РАС может значительно отличаться в зависимости от интеллектуальных способностей, сопутствующих нарушений и индивидуальных особенностей: речь может полностью отсутствовать или ребенок может владеть речью, но не уметь при этом использовать ее для общения (эхолалии, монологи на интересную ребенку тему, отсутствие реакции на речь других людей – ребёнок как будто вас не слышит). Детям сложно вступить в диалог, выразить просьбу, ответить

на вопрос. Всё это приводит к большим трудностям в повседневной жизни, в социуме, в школе. Часто у детей с аутизмом вырабатываются деструктивные стратегии поведения в различных ситуациях, так как ребенок не может попросить интересующий его предмет, сказать об усталости, привлечь внимание и многое другое, что нам кажется естественным и простым, в то время как у детей с РАС это вызывает большие трудности или является и вовсе недоступным.

Когда ребёнок с аутизмом оказывается в учебном заведении, дефициты в области коммуникации приводят к нежелательному поведению и сильно усложняют процесс учебной и коррекционно-развивающей работы. Если ребёнок не знает, как конструктивно привлечь внимание других людей, он будет делать это доступным ему способом (кусать себя или других, кричать, биться головой, кидать вещи и т.д.). Поэтому перед образовательной организацией стоит задача находить способы общения с такими детьми, учитывая специфичность их коммуникативной сферы. Одним из таких способов является альтернативная и дополнительная коммуникация. Альтернативная и дополнительная коммуникация – это средства, методы и способы, облегчающие социальное взаимодействие (понимание и продуцирование информации) человека с отсутствием или существенными ограничениями речи.

1.2 Научные, методологические и методические основания программы

Методологической основой программы являются методические разработки Лори Фрост, Энди Бонди, Ричарда Хэйхау и Стенли Гринспена. При составлении программы и проведении коррекционно-развивающих занятий

были использованы рекомендации А.В. Хаустова (2010), Гайдукевич Е.С. (2008).

1.3 Принципы на основе которых осуществляется реализация программы

Организация работы строится на принципах:

- комплексного воздействия;
- систематичности;
- обучения от простого – к сложному;

- наглядности;
- принципа дифференцированного подхода к обучению;
- индивидуального подхода;

1. Принцип комплексного воздействия подразумевает активное участие всех специалистов, педагогов и родителей в процессе освоения ребёнком альтернативных способов коммуникации. Это повышает эффективность обучения и помогает ребёнку применять полученные навыки в различных ситуациях. Воспитатели сотрудничают со специалистами и закрепляют навыки, полученные детьми на занятиях. Кроме того, они взаимодействуют с детьми в течение всего времени их пребывания в образовательном учреждении. Педагоги организуют деятельность детей и закрепляют их коммуникативные навыки: учат просить игрушки, отказываться от нежелательной деятельности, закрепляют усвоенные слова, вводят новые слова в обиход и обучают использованию визуального расписания.

2. Систематичность – ключевой принцип развития коммуникации у аутичных детей. Они нуждаются в систематическом обучении и постоянной практике, чтобы усвоить коммуникативные навыки, необходимые для повседневной жизни. В школьных учреждениях дети получают систематические занятия и ежедневно учатся взаимодействовать с другими детьми и взрослыми под руководством педагогов.

3. Принцип систематичности подразумевает обучение от простого к сложному, что предполагает развитие навыков коммуникации в определённой последовательности с постепенным увеличением сложности задач. Успешность обучения общению зависит от речевых возможностей ребёнка и определяется в ходе диагностики. Для каждого ученика разрабатывается индивидуальный план обучения АДК, который постоянно корректируется и усложняется: начиная с невербальных форм общения, ребёнок переходит к использованию пиктограмм. Сначала он учится применять одну карточку, чтобы попросить предмет, затем выбирать подходящее изображение среди нескольких вариантов, после чего осваивает составление фраз и так далее.

4. Наглядность играет важную роль в обучении аутичных детей коммуникативным навыкам. У детей с аутизмом возникают сложности с усвоением символических и знаковых систем (Питерс, 2002). В учреждении активно используют визуальную поддержку: в группах вешают визуальное расписание, помогающее детям понимать происходящее и предсказывать дальнейшие события, что снижает проявление нежелательного поведения. Сначала детей обучают работать с визуальным расписанием, воспитатели помогают им находить свои фотографии, составлять распорядок дня и выбирать подходящие карточки, постепенно увеличивая их количество. Со временем дети самостоятельно составляют свой распорядок дня, подходят к расписанию и показывают, что будут делать. Визуальная поддержка применяется и на занятиях: у детей с расстройством аутистического спектра зрительный анализатор является ведущим. После обучения различению картинок, во время занятий активно используют схемы, карточки и наглядные пособия. Все специалисты и воспитатели применяют принцип наглядности в своей работе. Например, на занятии по танцам перед началом упражнений дети выстраивают последовательность действий, используя карточки.

5. Дифференцированный подход требует выбора методов и методик обучения в соответствии с уровнем развития коммуникативных навыков ребёнка с аутизмом. Так как структура нарушений у таких детей сложная и разнообразная, методы обучения должны быть адаптированы под индивидуальные особенности каждого ребёнка.

6. Индивидуальный подход предполагает учёт особенностей и интересов детей с аутизмом в развитии их коммуникативных навыков. Например, для тех, кто не умеет читать, используются устные подсказки и картинки, а для тех, кто уже умеет читать, применяют письменные подсказки.

1.4 Практическая значимость программы

Данная программа нацелена на развитие у ребёнка следующих навыков:

- мотивация к общению со сверстниками и взрослыми, а также желание проявлять инициативу;
- адаптивное поведение;

- невербальная, вербальная и альтернативная коммуникация, их применение в разных учебных и внешкольных ситуациях;

- умение выражать просьбы, требования и желания;

- диалоговых навыков;

- опыта социального поведения.

Развитие и активизация этих навыков даст возможность обучающемуся быть понятым, выработать произвольность и социализироваться. Это поможет ребёнку сделать один из множества шагов к самостоятельной жизни.

2. Содержание коррекционно-развивающей программы

Программа имеет разделы, которые тесно связаны между собой:

- Формирование навыков выражать просьбы и требования с помощью карточек PECS (индивидуальные занятия).

- Внедрение АДК в учебную среду.

- Формирование навыка спонтанно инициировать коммуникативное взаимодействие и желания вступать в коммуникацию через занятия по невербальному театру.

- Установление контакта с ребёнком и развитие коммуникации через игру.

- Взаимодействие с семьёй.

- Взаимодействие со всеми участниками коррекционно-развивающей работы.

Формирование навыков выражать просьбы и требования с помощью карточек PECS

Развитие речевой коммуникации у младших школьников с аутизмом с использованием PECS проходило в несколько этапов:

- Подготовка включала наблюдение за ребёнком в неформальной обстановке для определения наиболее значимых подкрепляющих стимулов.

- На первом этапе основной задачей было научить ребёнка соотносить картинку с предметом, используя такие темы, как «Мой любимый предмет»,

«Моё тело», «Волшебные эмоции», «Да и нет», «Любимые герои», «Давай ещё раз», «Нужные глаголы» и «Слова вежливости».

- Второй этап был направлен на обучение ребёнка пользоваться карточками и инициировать взаимодействие со взрослым.

- Третий этап заключался в различении карточек и умении выбирать нужную из множества.

- Четвёртый и пятый этапы были посвящены формированию простых фраз, таких как «Я», «Я хочу» и «Что ты хочешь».

- На шестом этапе проводилось обучение комментированию ситуаций, включая «Я вижу (предмет)», «Я вижу (описание ситуации по картинке)» и «Я слышу».

Этапы были определены на основе методики обучения PECS, разработанной Лори Фрост и Энди Бонди.

1. Предварительный этап включает наблюдение за поведением ребёнка в непринуждённой обстановке для определения предметов, которые служат подкрепляющими стимулами. Анализируется, что ребёнок делает с этим предметом. Затем исследуется его реакция на манипуляции с этим предметом:

- как ребёнок реагирует, если ему предлагают предмет (тянется к нему или отталкивает);

- что ребёнок делает с предметом после получения (ест, играет, тербит);

- как ребёнок ведёт себя, когда у него забирают предмет (плачет, кричит, не проявляет реакции);

- как ребёнок реагирует, если ему снова предлагают этот предмет.

На основе результатов наблюдений определяются наиболее значимые подкрепляющие стимулы. В соответствии с выявленными стимулами разрабатываются и составляются подходящие карточки PECS.

2. Обучение первому этапу по системе PECS: когда ребёнок хочет какой-то предмет или хочет выразить какую-то просьбу, он берёт изображение этого предмета или действия и показывает карточку

собеседнику. На этом этапе требуются два педагога, следует создавать ситуации, где ребёнку требуется что-то попросить. Обучение проводится не только на индивидуальных занятиях, важно проводить обучение в разной обстановке, с разными людьми, чтобы перенести навык на новые ситуации.

3. Обучение второму этапу по системе PECS: обучающийся берёт карточку из альбома (или любого другого места где хранятся карточки), далее он должен подойти к собеседнику, привлечь внимание и показать карточку. На этом этапе формируются навыки преодолевать расстояние до собеседника и привлекать его внимание.

4. Обучение третьему этапу по системе PECS: чтобы выразить просьбу или требование, ученик выбирает из нескольких карточек нужную и показывает её педагогу. Важно чтобы ребёнок научился выбирать нужную карточку, видел отличия разных карточек, а не использовал одно и то же изображение для разных ситуаций.

5. Обучение четвёртому этапу по системе PECS: обучения использованию карточки «я хочу» и составление фраз из нескольких слов. Также на этом этапе вводятся карточки со свойствами предметов.

6. Обучение пятому этапу по системе PECS: ребенок спонтанно выражает просьбы, а также может ответить на вопрос «Что ты хочешь?».

7. Обучение шестому этапу по системе PECS: обучающийся отвечает на вопросы, умеет проявлять инициативу в коммуникативном акте и комментировать. Для спонтанного комментирования должно происходить что-то необычное, к примеру, что-то упало или появился новый предмет в комнате, такие ситуации стоит создавать на занятиях чтобы ребёнок не просто заучивал ответы на задаваемые ему вопросы.

Не обязательно придерживаться строго формата, карточки можно создавать самим, делать их разными чтобы у ребёнка не было привязки к определенному виду карточек или изображений. Важно проявлять творческий подход: придумывать игры с использованием карточек, разные ситуации, когда ребёнку захочется что-то попросить или «сказать», можно приклеивать карточки

к предметам чтобы ребёнок быстрее освоился и многое другое, на что хватит вашей фантазии. Важно не только использовать карточки, но и проговаривать всё словами, подкреплять жестами (языковая программа Макатон). Таким образом ребёнок сможет обобщать то, чему он научился и не привязываться к одному единственному способу коммуникации. Такая тотальная коммуникация позволяет ребёнку наработать количество коммуникативных ситуаций, что в дальнейшем поможет ему чувствовать себя увереннее в разных ситуациях и даст возможность использовать, увиденные им примеры разных способов коммуникации.

Внедрение АДК в учебную среду.

Для каждого ребёнка в группе разрабатывается ежедневное расписание. В него входят все занятия, которые будут у ребёнка в течении дня и внеклассная деятельность. Такое расписание помогает структурировать поведение детей и снизить тревожность, так как ребёнок знает какая деятельность ему предстоит и что за чем будет следовать. Также для каждого ребенка разрабатывается коммуникативная книга, с помощью которой он может общаться, в течении дня используются карточки и жесты для приветствия/прощания, просьб, режимных моментов (карточка сначала-потом) и многое другое.

Для уроков и индивидуальных занятий разрабатываются специальные карточки. В начале занятия педагог/специалист вместе с ребёнком выстраивает последовательность действий (этапов) занятия.

Формирование навыка спонтанно инициировать коммуникативное взаимодействие и желания вступать в коммуникацию через занятия по невербальному театру.

Невербальный театр проводится в формате групповых занятий для развития коммуникации и эмоционально-волевой сферы. Прежде всего развивается невербальная коммуникация, ребёнок учится взаимодействию со взрослым через специальные атрибуты (шарфы, шляпы, сенсорные мешочки и т.д.), музыку, движения. Каждое занятие имеет структуру, для каждой части занятия подбирается определённая музыка, важно начинать занятие

определённым образом (сидя в кругу) и заканчивать также. Во время сессии невербального театра расширяются способности к инициированию контакта, появляется интерес к взаимодействию с другими детьми.

Установление контакта с ребёнком и развитие коммуникации через игру

Данный блок программы предполагает проведение групповых и индивидуальных игр с применением подхода DIR/ Floortime. При подборе игр на развитие коммуникации в данном подходе учитывается, что будет подходить конкретным детям, что для них будет хорошо. Важно идти от ребёнка: его особенностей, интересов, сенсорного профиля и т.д. Из ситуации интереса ребёнка, мы должны создать ситуацию взаимодействия. Например, детям *нравится кидать* предметы (социально неприемлемое поведение), взрослый предлагает игру «Бой подушками», где участники могут бросать мягкие предметы, соблюдая определённые правила и взаимодействуя с другими детьми и взрослыми. Таким образом, деструктивное занятие, любимое ребёнком, превращается в увлекательную игру, способствующую взаимодействию, коммуникацию и умение следовать правилам.

Цель таких игр в формировании эмоционально значимого взаимодействия, возможности привлечь детей в коммуникативные ситуации и способствовать развитию первых четырех ступеней функционально эмоционального развития:

1. Саморегуляция и внимание
2. Контакт и общение
3. Двусторонняя коммуникация
4. Совместное решение социальных задач.

Перечень игр для занятий:

- игры на объединение («Пузырь», «Народные танцы», «Пошла коза по лесу» и т.д.)
- повторяющаяся игра с предметами, состоящая из однотипных действий (игра в доктора, «Рыцари», «Чаепитие» и др.)
- Игра с очередностью («гамак» «покатай» и др.)
- игры с общим интересным предметом.

Ведущий игр даёт детям эмоциональное притяжение к игре, ему важно учитывать темп детей, их способности, быть эмоциональным, быть немного актёром.

Взаимодействие с семьёй.

Тесное сотрудничество с родителями необходимо на всех этапах работы с ребёнком. От них мы узнаём об особенностях поведения малыша в повседневной жизни и о среде, в которой он растёт. Работа с родителями нацелена на:

- оптимизацию взаимодействия всех участников образовательного процесса,
- налаживание конструктивного диалога между семьёй и образовательной организацией,
- повышение психолого-педагогической грамотности родителей.

Проводимые мероприятия представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Содержание работы с родителями в рамках программы развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с РАС средствами АДК

Мероприятия	Содержание работы с родителями	Сроки
Анкетирование родителей	Получение информации об актуальном уровне коммуникации ребенка.	В начале реализации программы и в конце.
Индивидуальные консультации	– Обсуждение возможных способов АДК для ребёнка. – Создание коммуникативной книги для ребёнка.	В течении 6 месяцев (по ходу реализации программы)

	– Обсуждение возможности использования карточек PECS в домашних условиях.	
Совместные занятия со специалистом и ребёнком	– участие в обучающем процессе – закрепление навыков, отрабатываемых ребенком на занятиях	В течении 6 месяцев (по ходу реализации программы)

Взаимодействие со всеми участниками коррекционно-развивающей работы

Для развития коммуникативных навыков важно взаимодействие всех специалистов учреждения на всех этапах коррекционно-развивающего процесса. Специалист по АДК консультирует педагогов, воспитателей и других специалистов по работе с визуальным расписанием, с карточками PECS, составлением последовательности действий на занятиях. Все специалисты обучаются средствам АДК, чтобы взаимодействовать с ребенком с помощью этих средств в течении дня.

Проводимые мероприятия представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Содержание работы со специалистами в рамках программы развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с РАС средствами АДК

Мероприятия	Содержание работы с участниками коррекционно- развивающего процесса	Сроки
Обучение специалистов системе АДК	– Обучение использованию визуального расписания – Обучение системе PECS	В течении 6 месяцев (по ходу реализации программы)
Консультирование специалистов	– обсуждение трудностей по использованию средств АДК – советы по созданию ситуаций в которых у ребёнка будет потребность в общении	В течении 6 месяцев (по ходу реализации программы)
Создание карточек	– создание карточек для различных ситуаций.	В течении 6 месяцев (по ходу реализации программы).

2.1 Сроки реализации программы

Программа рассчитана на 3 месяцев: 24 занятий с периодичностью 2 раза в неделю на обучение по системе PECS.

Продолжительность каждого занятия составляет 20 минут.

12 занятия с периодичностью 1 раз в неделю по невербальному театру.

Продолжительность каждого занятия составляет 30 минут.

24 занятий с периодичностью 2 раза в неделю на игровое взаимодействие в подходе DIR/ Floortime.

Продолжительность каждого занятия составляет 30 минут.

2.2. Тематическое планирование

Тематическое планирование представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Тематическое планирование программы развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с РАС средствами АДК

№	Раздел/Тема (количество занятий)	Цель	Содержание	Содержание деятельно- сти психо- лога	Время прове- дения
Раздел 1. Формирование навыков выражать просьбы и требования с помощью карточек PECS (для занятий нужны 2 педагога)					
1.	Подготови- тельный этап	Выявить бо- лее значи- мые под- крепляющие стимулы и в соответ- ствии с ними подго- товить кар- точки PECS	наблюдении за поведением ребенка в не- формальной обстановке для определе- ния предме- тов, являю- щихся под- крепляю- щими стиму- лами. Выявление реакции на предлагаемый предмет (тя- нется, оттал- кивает); Выявление реакции на получение	Наблюде- ние, созда- ние условий для про- верки реак- ции ребёнка на действия с предме- тами.	4 дня

			предмета (играет, теребит и т.д.); Реакция на ситуацию, когда взрослый забирает предмет (плачет, кричит, не реагирует); Как реагирует, если предлагают предмет снова.		
2.	I этап «Мой любимый предмет» (1-5 занятий*) * – до усвоения алгоритма действий.	Научить соотносить картинку с предметом	Выполнении алгоритма действий на соотнесение предмета с картинкой.	Привлечение внимания ребёнка, поощрение обмена карточки на предмет, совмещение социального вознаграждения с материальным подкреплением, предоставление возможности ребёнку проявить инициативу.	20 мин
3.	I этап «Мое тело» (5 занятий)	Уметь показать основные части своего тела	Упражнение «Части тела»	Формирование представлений о частях тела с визуальной поддержкой.	10 мин
4.	I этап «Да и Нет» (1-5 занятий)	Уметь давать положительный	Выполнении алгоритма действий по выражению	Предоставление желательного или	20 мин

		или отрицательный ответ невербальным и вербальным способом.	согласия/несогласия взять предмет, игра «Да-нет»	нежелательного предмета, поощрение выбора правильной карточки.	
5.	I этап «Мои эмоции» (7 занятий)	Научить ребёнка распознавать свои эмоции.	Имитационные игры перед Зеркалом с нахождением соответствующей картинки. Введение карточек во время ярких проявлений эмоции.	Комментирование (проговаривание) эмоционального состояния ребёнка и других людей с включением соответствующих карточек.	20 мин
6.	III этап «Нужные глаголы» (3 занятия)	Научить соотносить свои действия с картинкой	Выполнении алгоритма действий на соотнесение действия с картинкой.	Организация интересной для ребёнка деятельности (рисование, пускание мыльных пузырей, игра с мячом и т.д.) и включение комментирования и использование соответствующих действиям карточек.	20 мин
7.	IV этап «Я хочу» (1-5 занятий)	Научить строить простое предложение.	«Тематические» доски, упражнения с использованием карточек «Я хочу».	Привлечение внимания ребёнка, поощрение обмена карточками на	20 мин

				предмет, совмещение социального вознаграждения с материальным подкреплением, предоставление возможности ребёнку проявить инициативу.	
8.	IV этап «Свойства предметов» (4 занятия)	Сформировать умение строить предложения с использованием прилагательных.	Упражнения с ёмкостями, отличающимися я только одним свойством.	Выявление интересных ребёнку свойств подкрепляющих стимулов, формирование представлений о свойствах предметов, обучение составлению предложений из трёх карточек.	20 мин
9.	V этап «Что ты хочешь?» (1-5 занятий)	Научить детей отвечать на вопрос, выразить свое желание через построение простой фразы «Я хочу» с помощью речи и карточек	«Тематические» доски, упражнения с использованием карточек «Я хочу».	Научить отвечать на вопросы, строить предложения, использовать карточки в различных ситуациях.	20 мин
10.	VI этап «Что ты видишь»	сформировать умения	Упражнение «Волшебная коробочка»,	Создание условий для спонтанного	20 мин

	(1-5 занятий)	дать комментарий в ответ на неожиданное событие	«Истории в картинках».	комментирование.	
11.	VI этап «Я вижу» (1-5 занятий)	Научить комментировать ситуацию (изображенную на картинке)	Комментирование ситуации (изображенной на картинке) с помощью построения простой фразы, начинающей со слов «Я вижу» вербально и с опорой на карточки PECS. Картинки подбираются знакомые, понятные и интересные детям (мультки, семья и др.)	Создание условий для спонтанного комментирования.	20 мин
Раздел 2. Установление контакта с ребёнком и развитие коммуникации через игру.					
12.	Групповые занятия с применением подхода DIR/Floortime. (6 занятий)	Формирование эмоционально значимого взаимодействия, возможности привлечь детей в коммуникативные ситуации и способствовать развитию первых	Игра «Кидаемся подушками», «Борьба великанов»	Создание из ситуации интереса ребёнка ситуации взаимодействия. Формирование адаптивных форм поведения.	30 мин

		четырёх ступеней функционально эмоционального развития.			
13.	Групповые занятия с применением подхода DIR/ Floortime. (6 занятий)	Формирование эмоционально значимого взаимодействия, возможности привлечь детей в коммуникативные ситуации и способствовать развитию первых четырех ступеней функционально эмоционального развития.	Игра на объединение «Пузырь», повторяющаяся игра с предметами, состоящая из однотипных действий - игра в доктора, игры с общим интересным предметом – домики.	Развитие навыков саморегуляции, коммуникативных навыков (установление контакта, эмоциональная вовлеченность, двусторонняя коммуникация), создание условий для возникновения мотивации вступать в коммуникацию.	30 мин
14.	Групповые занятия с применением подхода DIR/ Floortime. (6 занятий)	Формирование эмоционально значимого взаимодействия, возможности привлечь детей в коммуникативные ситуации и способствовать развитию первых четырех ступеней функционально эмоционального развития.	Игра на объединение «Народные танцы», повторяющаяся игра с предметами, состоящая из однотипных действий - «Рыцари», Игра с очередностью «гаммак».	Развитие навыков саморегуляции, коммуникативных навыков (установление контакта, эмоциональная вовлеченность, двусторонняя коммуникация), создание условий	30 мин

		пеней функционально эмоционального развития.		для возникновения мотивации вступать в коммуникацию.	
15.	Групповые занятия с применением подхода DIR/ Floortime. (6 занятий)	Формирование эмоционально значимого взаимодействия, возможности привлечь детей в коммуникативные ситуации и способствовать развитию первых четырех ступеней функционально эмоционального развития.	Игра на объединение «Пошла коза по лесу», повторяющаяся игра с предметами, состоящая из однотипных действий - «Чаяпитие» Игра с очередностью «пока-тай».	Развитие навыков саморегуляции, коммуникативных навыков (установление контакта, эмоциональная вовлеченность, двусторонняя коммуникация), создание условий для возникновения мотивации вступать в коммуникацию.	30 мин
Раздел 3. Формирование навыка спонтанно инициировать коммуникативное взаимодействие и желания вступать в коммуникацию через занятия по невербальному театру.					
16.	Групповое занятие по невербальному физическому театру. (12 занятий)	Развития коммуникации и эмоционально-волевой сферы	Музыкальный интерактивный круг, упражнения под музыку в кругу, игра с шляпами под музыку, игра с шарфами под музыку,	Развитие навыков коммуникации, снижение уровня тревожности и развитие эмоционально-волевой сферы.	30 мин

			игра с сенсорными мешочками, игра «Карибское море», интерактивный круг без музыки.		
--	--	--	--	--	--

2.3 Ожидаемые результаты и способы их проверки

Эта программа развивает коммуникативные навыки и помогает снизить тревожность и скорректировать деструктивное поведение у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Поможет им находить наиболее социально приемлемые способы поведения через умение вступать в коммуникацию и использовать средства АДК.

Чтобы оценить эффективность проделанной работы, следует сравнить результаты первичного и итогового тестирования, которое состоится после завершения всех запланированных программой мероприятий. Используемые методики: Опросник Хаустова А.В. "оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра", "Особенности коммуникации младших школьников с РАС" Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. И др., "оценка коммуникативных способностей" Вераксы. Также результативность программы оценивается специалистом путем наблюдения за детьми в ходе занятий. Еще один источник оценки - «обратная связь» с родителями и учителями.

Сравнительный анализ результатов позволит определить, была ли достигнута наша цель и выполнены задачи, а также выявить возможные недочёты и предложить улучшения для программы, если потребуется.

2.4 Критерии оценки эффективности программы

Критерии эффективности программы:

- Повышение коммуникативных навыков (выражать просьбу, комментировать, инициировать общение, вступать в диалог).

- Формирование новых стереотипов поведения
- Снижение тревожности
- Увеличение коммуникативного арсенала

Методы отслеживания эффективности программы:

Диагностическое исследование включает два этапа: первый срез — в начале работы по программе (на первых встречах), второй срез — в конце (на последнем занятии и в последующие дни).

Эффективность программы определяется путём вычисления процентного соотношения детей в группе, чьи показатели улучшились по сравнению с началом совместной работы.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По окончании формирующей части эксперимента был организован и проведен контрольный срез с использованием трёх методик: опросник Хаустова А.В. "оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра", "Особенности коммуникации младших школьников с РАС" Гайдукевич Е.С., Гайслер В., Готан Ф. И др., методика "Communication matrix" (Charity Rowland). Те же методики были использованы в первичной диагностике.

Были получены следующие результаты. Шесть детей перешли с низкого на средний уровень и двое перешли на высокий уровень развития коммуникации. По окончании формирующей части у детей наблюдается положительная динамика в навыке выражать просьбы/требования, наблюдается положительная динамика в навыке давать ответную социальную реакцию, а также в навыке привлекать внимание и задавать вопросы.

Сравнительные данные уровня развития коммуникативных навыков отражены на рисунке. (Рисунок 4).

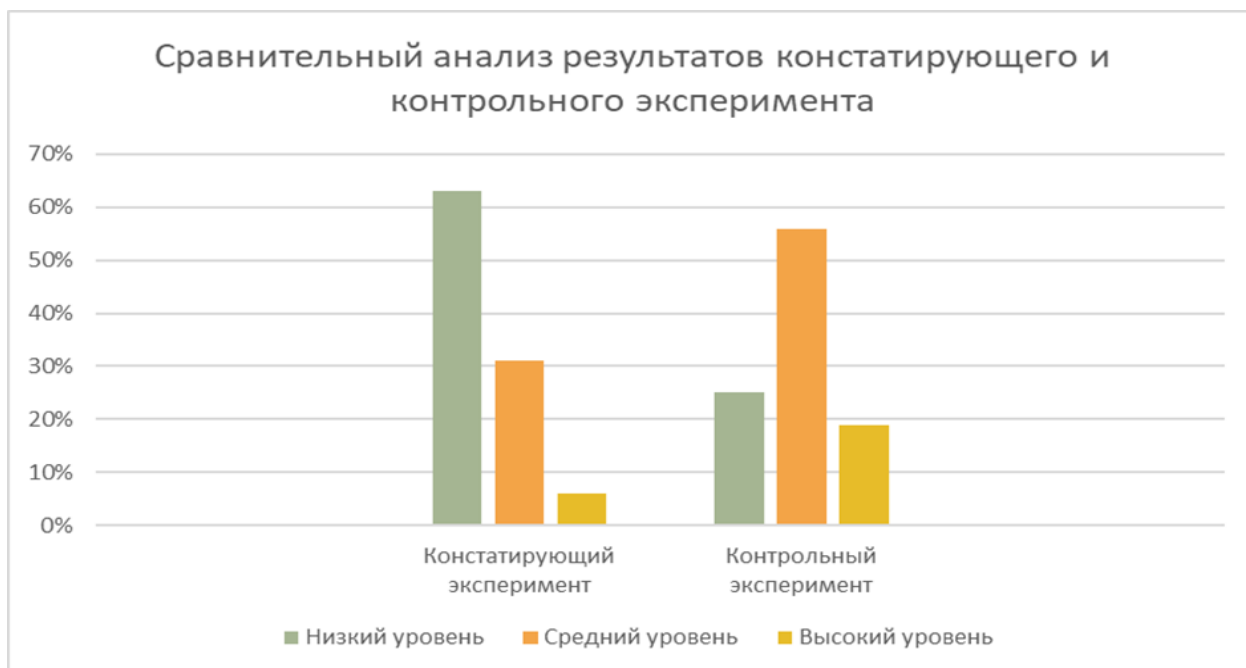


Рисунок 4. Диаграмма 4 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС по методике А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра».

Вначале с детьми устанавливался контакт, у детей формировались базовые коммуникативные навыки, таких как умение выражать просьбы и требования, а также формировалась мотивация к общению. Через специально организованное взаимодействие с ребёнком происходило освоение более сложных навыков: дети стали взаимодействовать не только со взрослыми, но и с одноклассниками, научились составлять последовательность действий на занятиях с помощью карточек PECS и пользоваться визуальным расписанием.

Сравнительные данные уровня развития коммуникативных навыков по методике «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» авторов С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др., также показали увеличение процента детей со средним уровнем (процент детей повысился на 18%) и появление высокого уровня развития коммуникативных навыков у троих детей (19%). (Рисунок 5).

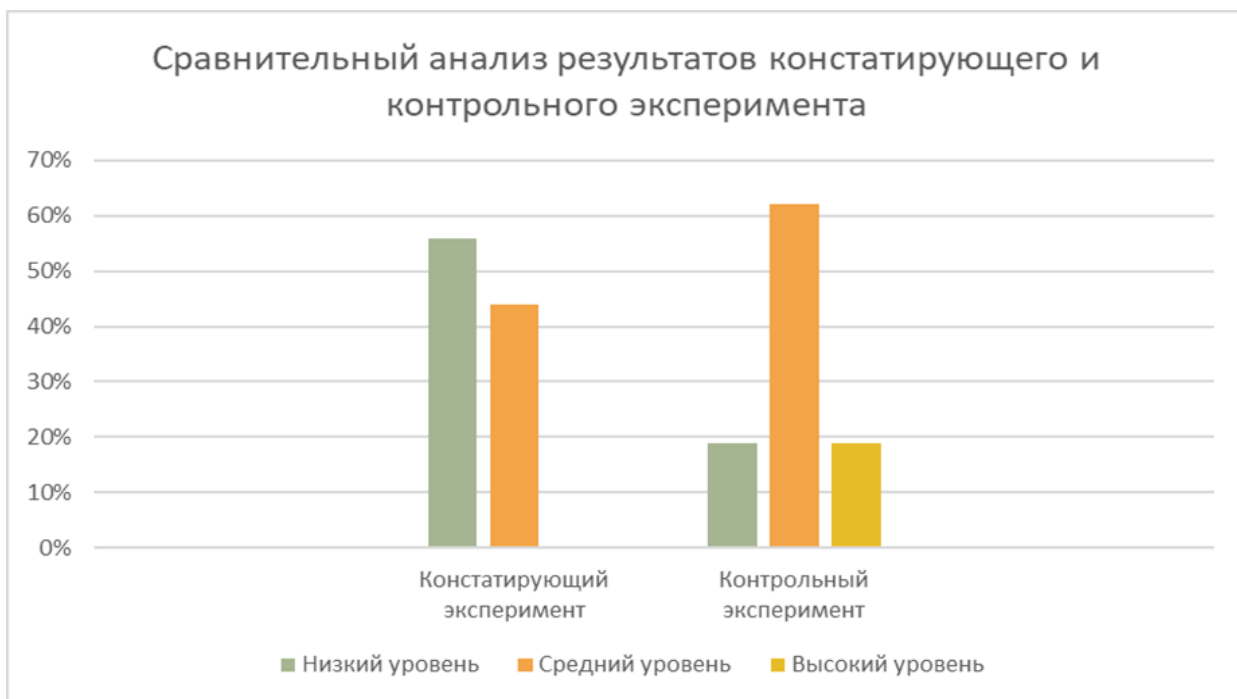


Рисунок 5. Диаграмма 5 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС по методике Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.

По ходу реализации программы у детей развивался навык социального поведения: навык приветствия/прощания, умение ждать с помощью карточек «сначала – потом», уменьшилось количество деструктивного поведения.

У более функциональных детей, повысился уровень развития навыка называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия и события.

Сравнительные данные уровня развития коммуникативных навыков по методике "Communication matrix" (Charity Rowland) отражены на рисунке. (Рисунок 6).

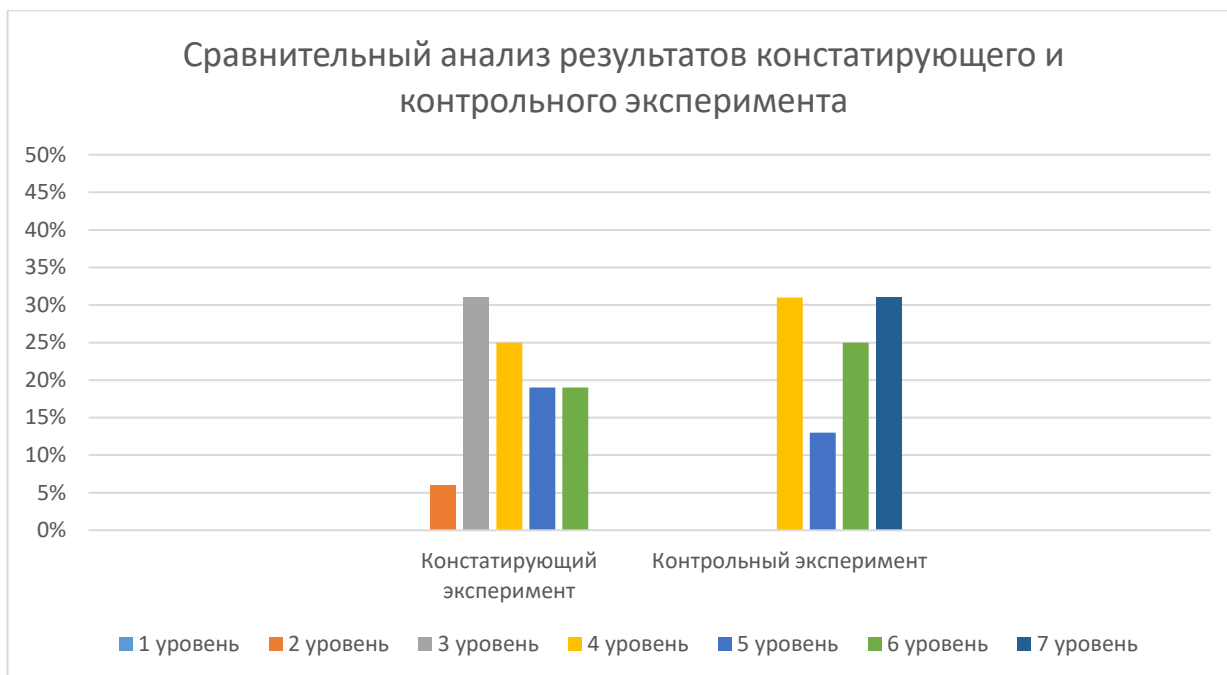


Рисунок 5. Диаграмма 5 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы учащихся с РАС по методике "Communication matrix" (Charity Rowland)

После проведения формирующего эксперимента у большинства детей повысился их уровень коммуникации. На диаграмме мы видим, что с уровней ненамеренного поведения и нестандартного общения (1, 2 и 3 уровни коммуникации), дети экспериментальной группы перешли к стандартному общению, у них появляется символическое общение, когда понятию соответствует конкретный символ, и в конечном итоге символы соединяются во фразы и ребёнок овладевает языком (4, 5, 6, 7 уровни коммуникации). Со второго и третьего уровней, на которых детей понимали только близкие взрослые, проявлялось деструктивное поведение в ответ на непонимание и ребёнку было привычнее укунить, ударить или закричать, потому что он не знал, как по-другому вступить в коммуникацию, перешли на четвёртые и пятые уровни, где способы коммуникации ребёнка уже понятны окружающим. Например, ребёнок вначале исследования, когда чего-то хотел, а его не понимали, начинал кричать, щипать себя и бил руками по полу, по ходу реализации программы научился пользоваться карточками, обозначающими предметы и действия, которые для него наиболее актуальны. Это

дало не только возможность этому ребёнку быть понятым, но и улучшило его эмоциональный фон и снизило тревожность. Другим детям помогло визуальное расписание и коммуникативная книга, где они могли выстраивать последовательность действий, наиболее предпочтительных для них в данный момент. Важным результатом программы стала трансформация мотивации общения. Помимо мотивации, основанной на получении желаемого и отказе от нежелательного, появилась мотивация к социальному взаимодействию.

Результаты показали эффективность разработанной программы развития коммуникативных навыков у учеников младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Общий уровень коммуникативных навыков у детей из экспериментальной группы повысился.

Анализ результатов исследования выявил повышение показателей у участников программы развития коммуникативных навыков по сравнению с начальным исследованием. Это подтверждает гипотезу о том, что программа развития коммуникативных навыков улучшает коммуникацию у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Таким образом, программа развития коммуникативных навыков для младших школьников с РАС апробирована и может быть рекомендована другим специалистам.

Выводы по третьей главе

1. Третья глава представляет научно-методические подходы к коррекции коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра, а также описывает результаты исследования эффективности программы развития коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с РАС.
2. В третьей главе также представлена и апробирована программа развития коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с РАС. Цель программы — развитие коммуникативных навыков и способности к общению в различных условиях у детей с РАС. Задачи программы включают выявление уровня актуального состояния коммуникативных навыков, организацию и проведение индивидуальных и групповых занятий по АДК, развитие коммуникативных навыков обучающихся, формирование средств невербальной, вербальной и альтернативной коммуникации, а также развитие навыков выражения просьб и требований, социальной реакции, называния, комментирования и описания предметов, людей, действий и событий, привлечения внимания и задавания вопросов, а также диалоговых умений, выработку рекомендаций педагогам, воспитателям и специалистам по работе с альтернативной и дополнительной коммуникацией, а также обучение родителей использованию АДК в повседневной жизни. В программу развития социальной коммуникации входит обучение карточкам PECS, Флортайм и метод невербального театра, разработанный Ричардом Хэйхау.
3. Для того, чтобы рекомендовать применение программы развития коммуникативных навыков, было проведено исследование её эффективности. Диагностическим инструментарием являлись: модифицированная методика А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра», методика «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» авторов С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др., методика «Communication matrix» (Charity Rowland). Анализируя

результаты исследования, было замечено, что у участников программы развития коммуникативных навыков улучшились показатели по сравнению с начальным исследованием. Это подтверждает гипотезу о том, что программа развития коммуникативных навыков улучшает коммуникативные навыки у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Таким образом, разработанная нами программа развития коммуникативных навыков младших школьников с РАС апробирована и может быть рекомендована другим специалистам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав литературу, мы определили, что коммуникация рассматривается и как особый вид деятельности и как передача информации. на сегодняшний день нет единого мнения в понимании термина «коммуникация», её рассматривают совместно с термином «общение», где одни считают, что это синонимичные понятия, другие что эти термины надо рассматривать как целое и частное. Мы изучаем коммуникацию в контексте связей между общением и отношениями, а не только как метод передачи информации. Особенностью межличностного типа коммуникации является психологическая составляющая общения. Она показывает, что коммуникация - это нечто большее, нежели просто обмен информацией, это взаимодействие с окружающими людьми и миром. Сущность такой коммуникации заключается во взаимодействии индивидов.

В исследовании, проведенном на базе ШАВССТ «Кортис» на базе ООО «НПЦ КЛИНИКА СКИРТ» г. Красноярск, приняли участие 16 учеников 1-2 классов в возрасте 7-10 лет. Нами были проведены 3 диагностики на особенности коммуникативных навыков.

У детей с РАС наблюдается отсутствие диалоговых навыков, а также навыков передавать информацию. Им сложно вступать в коммуникацию, особенно со сверстниками. Присутствуют эхолалии, слова ребенок произносит в отрыве от социальной ситуации, часть детей не владеет речью и в коммуникации возможны социально неприемлемые действия. Дети с РАС лишены возможности полноценного общения, им сложно: выражать свои чувства, комментировать события, задавать вопросы, спрашивать мнение других людей и играть со сверстниками. Все перечисленные особенности коммуникации, мешают детям социализироваться и затрудняют обучение. Во второй главе были представлены методики для диагностики особенностей коммуникативных навыков у младших школьников, проведён анализ результатов и сделан вывод.

Анализ научной литературы, проведение собственного исследования уровня коммуникативных навыков, изучение научно-методических основ психологической коррекции позволили определить подходящие инструменты психологической работы, необходимые для повышения уровня коммуникативных навыков. В результате чего была создана, описана и апробирована на практике программа психологической коррекции коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с РАС, включающая в себя методы альтернативной и дополнительной коммуникации, что являлось целью данной работы. Психологическая программа коррекции коммуникативных навыков состоит из разделов, которые тесно связаны между собой: формирование навыков выражать просьбы и требования с помощью карточек PECS (индивидуальные занятия); внедрение АДК в учебную среду; формирование навыка спонтанно инициировать коммуникативное взаимодействие и желания вступать в коммуникацию через занятия по невербальному театру; установление контакта с ребёнком и развитие коммуникации через игру; взаимодействие с семьёй; взаимодействие со всеми участниками коррекционно-развивающей работы. Используемые в программе методы направлены не только на развитие «вербального поведения», обучение адекватным способам взаимодействия, умения выражать просьбы (через систему карточек PECS, визуальное расписание и коммуникативные книги), но и на развитии мотивации вступать в коммуникацию и формирование субъективности ребёнка через установление контакта и характер взаимодействия со взрослым (методика Флортайм и метод невербального театра).

Для изучения эффективности программы было проведено исследование на основе модифицированной методики А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра», методики «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» авторов Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др., методики «Communication matrix» (Charity Rowland).

Гипотезой исследования являлось то, что проведение программы психологической коррекции позволяет повысить уровень коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического

спектра. В результате исследования, у экспериментальной группы, участвующей в программе психологической коррекции уровень коммуникативных навыков повысился: повысилось количество детей со средним и высоким уровнем коммуникативных навыков.

Таким образом, гипотеза о том, что психологическая программа коррекции, включающая в себя методы альтернативной и дополнительной коммуникации, повышает уровень коммуникативных навыков, подтвердилась, а значит, можно рекомендовать внедрение данной программы в коррекционно-развивающую работу образовательных учреждений, работающих с младшими школьниками с рас.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адамьянц Т.З. Коммуникативные навыки личности /Т.З. Адамьянц // Человек. – 2006. – №5. – С. 65 – 67.
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. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации. Информационно-методические материалы / Под ред. В.Л. Рыскиной. – СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. – 28 с.
4. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: – Теревинф, 2013. –216 с.
5. Балака Л. П., Сихра Д. Н., Третьякова Н. В. Развитие социально-коммуникативных навыков детей с РАС в условиях инклюзивного образования //Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2020. – №. 2. – С. 46-49.
6. Башина В.М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом // Альманах «Исцеление»: Для врачей, педагогов и родителей детей с неврологической инвалидностью. М., 1993. С. 161–165.
7. Блохина Е. А. Преемственность в развитии коммуникативных умений старших дошкольников и младших школьников // Начальная школа плюс «До и После». – 2012. – № 2. – С. 67–70.
8. Бодалёв, А.А. О коммуникативном ядре личности / А.А. Бодалёв // Сов. Педагогика. – 1990. - №5. – С. 77 – 81.
9. Бодалёв, А.А. Психология общения / А.А. Бодалёв. – М.: МОДЭК, 2002. – 319 с.

10. Бура Л. В. Психология коммуникативного воздействия и коммуникативного реагирования как составляющих межличностного общения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №. 68-2. – С. 400-402.
11. Брудный, А.А. О проблеме коммуникации / А.А. Брудный // Методические проблемы социальной психологии. – М.: Изд. «Наука», 1975. – 259 с.
12. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников / Л.Н.Булыгина // Вопросы психологии. – 2010. - №2. – С.149 – 152с.
13. Василик М.А. Основы теории коммуникации: Учебник / М.А.Василик. – М.: Гардарики, 2003. - 615 с.
14. Вацлавик П., Психология межличностных коммуникаций. /П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон, – СПб.: Речь, 2000. – 300 с.
15. Веденина М.Ю. Опыт использования метода облегченной коммуникации со взрослым аутичным человеком / М.Ю. Веденина, И.А. Костин // Дефектология. — 2003. — №6. — С.21-27. Библиогр.: с.27.
16. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие / Б.С. Волков. — 7-е изд., перераб. и доп. — М.: КНОРУС, 2016. — 348 с.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
18. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога: практический словарь / С.Ю. Голвин. – Москва: Харвест, 2001. — 800с.
19. Гомозова Е.С. Использование концепции DIR в работе с детьми с РАС / Е.С. Гомозова // Аутизм и нарушения развития. — 2018. — №4(61). — С.17-20.
20. Горбунова Н. В. Психолого-педагогические особенности развития коммуникативных способностей младших школьников //актуальные вопросы и векторы развития современной науки и технологий. – 2022. – С. 271-286.
21. Горбункова Е. Р., Сафронова Е. М. Коррекционные возможности учебной деятельности в развитии коммуникативных навыков младших школьников с рас //Столыпинский вестник. – 2022. – Т. 4. – №. 7. – С. 3968-3976.

22. Горелов Н.И. Невербальные компоненты коммуникации М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 112 с.
23. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2018. – 512 с.
24. Гришанова, И.А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты); Монография. – М; Ижевск, Ин-т компьютерных исследований. – 2006. – 136с.
25. Довбня С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. – Москва: Альпина ПРО, 2022. – 168 с.
26. Занков Л.В., Гнездилов М.Ф. Развитие устной и письменной речи школьника; Сборник. Москва: Учпедгиз, 1935. – 216 с
27. Занков Л.В., Гнездилова М.Ф. Новые пути в дефектологии. Сборник. Москва: Учпедгиз, 1935. – 216 с.
28. Ицкович Г. Аффективные состояния и использование аффекта в клинической практике DIRFloortime/ Г. Ицкович // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — №2(63). — С.5-17. — Библиогр.: с.10-11, 17.
29. Каган В.Е. Аутизм у детей. М.: Смысл, 2020. 384 с.
30. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
31. Каннер «Аутистические нарушения эмоционального контакта» – 1943. – С. 217—250.
32. Караневская О. В., Шаргородская Л. В. Изучение социально-коммуникативного развития детей с расстройствами аутистического спектра //Ответственный редактор: РГ Резаков. – 2023. – С. 337.
33. Киселева Н.А. Основные этапы формирования бытовой и учебной коммуникации с помощью пиктограмм / Н.А. Киселева //Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического

спектра: сборник статей / ред.-сост. В.Л. Рыскина. — 2-е изд. — Санкт-Петербург: Скифия, 2017. — С.213-227. — Библиогр.: с.227.

34. Колосова Ю. О. Проблемы формирования коммуникативных навыков у детей с РАС //исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее. — 2019. — С. 156-161.

35. Комарова С.Н. Активизация экспрессивной речи детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. — Казань: Отечество, 2020. — 157 с.

36. Комарова С. Н., Нигматуллина И. А. Технологии альтернативной коммуникации при коррекции нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра //Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. — 2022. — Т. 164. — №. 1-2. — С. 41-54.

37. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления / К.С. Лебединская, О. С. Никольская. — М.: Просвещение, 1991 — 96 с.

38. Леб-система: Система символов как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающим язык детьми / Перевод К. Ключко, Г. Шипицына. Минск: Издательство БелАПДИ “Открытые двери”, 1996. — 27 с.

39. Лисина М.И. Формирование личности в общении / М.И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.

40. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.

41. Лиходедова Л. Н. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра //Специальное образование. — 2023. — №. 1 (69). — С. 34-43.

42. Макатон [Электронный ресурс]. Языковая программа Макатон в России. URL: <http://makaton.ru/> (дата обращения: 18.03.2024).

43. Мирошниченко Е. А., Мирошниченко Н. С., Костерина Д. Н. Эмоциональный интеллект и межличностная коммуникация //Филологические и социокультурные вопросы науки и образования. — 2022. — С. 1008-1013.

44. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. М.: Теревинф, 1997. — 227 с.

45. Охримчук А. Ю. История изучения аутизма в общей и специальной психолого-педагогической литературе // Вопросы педагогики. – 2020. – №. 5-1. – С. 260-263.

46. Пиз А., Гарнер А. Язык разговора. – М.: Эксмо, 2010. – 224 с.

47. Пирожкова М. Ю. Особенности развития коммуникативных умений младших школьников // молодые исследователи в ответ на современные вызовы. – 2022. – С. 298-303.

48. Поваляева М.А., Рутер О.А. Невербальные средства общения. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 352 с.

49. Попова О. А., Филина Н. М. Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т. 19. – №. 2. – С. 23-39.

50. Развитие коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации. Дайджест. [Рукопись] / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАО-Югры, «Сургут.гос.пед.ун-т». Сургут: РИО СурГПУ, 2020. - 52 с.

51. Рубан, О. В. Традиционные хороводные игры как метод коррекции коммуникативных нарушений у обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст] / О. В. Рубан, Л. Н. Белополюская // Дефектология. – 2013. – №4. – С. 37-43. 39.

52. Рубан, О. В. Развитие коммуникативного поведения у обучающихся с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора [Текст] / О. В. Рубан // Дефектология. – 2015. – №2. – С. 33-44.

53. Рязанова И.Л. Низкотехнологичные средства АДК: начинаем использовать // Практика социальной работы. Открытый методический ресурс. – 2019. – № 1. – URL: [http://www.центрсемья.рф/system/files/tmp/Рязанова_И_Низкотехнологичное%20АДК. pdf/](http://www.центрсемья.рф/system/files/tmp/Рязанова_И_Низкотехнологичное%20АДК.pdf/), свободный.

54. Сергиенко А. И., Лукина А. Н. Развитие навыка интравербальной коммуникации в коммуникативных группах у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20. – №. 3. – С. 46-52.

55. Сиротюк А.Л. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников: учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2014. – 92 с.

56. Содатенкова Е.Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра // Современная зарубежная психология. Т.3. № 3. С. 52-61. [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/files/72747/jmfp_2014_3_n5_Soldatenkova.pdf (дата обращения: 16.04.2024).

57. Статистика аутизма в мире [Электронный ресурс]. – URL: <https://vawilon.ru/statistika-autizma-v-mire/> (дата обращения: 15.11.2023).

58. Танцюра С., Кононова С. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ. – Litres, 2022. 48 с.

59. Течнер.С., Мартинсен Х. 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, 2018. 432 с.

60. Топоркова А. А., Кузма Л. П. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в зарубежных и отечественных исследованиях // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. – 2023. – С. 453-457.

61. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревинф, 2011. 416 с.

62. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – 2010.

63. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

64. Цыбан Л. А. Проблемы понимания при межличностной коммуникации в учебных условиях // Вестник РМАТ. – 2020. – №. 1. – С. 93-96.
65. Чуприков А.П., Хворова А.М. Расстройства спектра аутизма: Медицинская и психологопедагогическая помощь. Львов: Мс., 2013. –272 с.
66. Швец И.С. Программа коррекционных групповых занятий «Развитие простых навыков коммуникации у детей с РАС для учащихся 1-2 классов»
67. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация. – Новосибирск: О-во «Даун Синдром», 2012. – 160 с.
68. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2018. – 334 с.
69. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6—20.
70. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника [Текст]: учебное пособие / Даниил Эльконин. — Москва: Академия, 2004. — 284 с.
71. Эрц Ю.М. 10 самых распространенных ошибок при обучении ребенка пользоваться карточками PECS / Ю.М. Эрц // Аутизм. АВА-терапия, прикладной анализ поведения АВА [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://autism-aba.blogspot.com.by/2012/06/pecs-mistakes.html> (дата обращения: 25.03.2024).
72. Battye A. Who's Afraid of AAC? The UK Guide to Augmentative and Alternative Communication. – Abingdon: Routledge, 2018. – 301 p.
73. Connie Wong, Samuel L. Odom, Kara Hume, Ann W. Cox, Angel Fettig, Suzanne Kucharczyk, Matthew E. Brock, Joshua B. Plavnick, Veronica P. Fleury, and Tia R. Schultz. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder, 2014.
74. Cymborska-Leboda M. Vyacheslav Ivanov – Martin Buber – Gabriel Marcel: at the root of personalistic philosophy (the concept of «I-Thou relationship») // Mundo Eslavo. – 2019. – №. 18. – С. 166-177.
75. Genc E., Uzuner Y. Developing an Inventory to Evaluate Communication Skills of Children With Normal Hearing and Hearing Loss // Handbook of Research on

Socio-Cultural and Linguistic Perspectives on Language and Literacy Development. – IGI Global, 2023. – C.190-214.

76. Russell G. Social and behavioural outcomes in children diagnosed with autism spectrum disorders: longitudinal cohort study / G. Russell at el. // The Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2012. Vol. 53 (7). P. 735–744. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2011.02490.

77. Wing L. Autistic spectrum disorders: an aid to diagnosis. – National Autistic Society, 1995. – C.230-234.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Опросник А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с РАС»

Умение, навык		Балл на начало года	Балл на конец года	Комментарии
1	Формирование умений выражать просьбы/требования			
	1. Просит повторить понравившееся действие 2. Просит один из предметов в ситуации выбора 3. Просит поесть/попить 4. Требуется предметы/игрушки 5. Требуется выполнения любимой деятельности 6. Просит о помощи			
	Сумма баллов			
2	Формирование социальной ответной реакции			
	1. Откликается на свое имя 2. Выражает отказ от предложенного 3. предмета/деятельности			

	<p>4. Отвечает на приветствия других людей</p> <p>5. Выражает согласие</p> <p>6. Отвечает на личные вопросы</p>			
	Сумма баллов			
3	<p>Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события</p>			
	<p>1. Дает комментарии в ответ на неожиданное событие</p> <p>2. Умеет называть различные предметы</p> <p>3. Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов</p> <p>4. Определяет принадлежность собственных вещей (мой)</p> <p>5. Умеет называть знакомых людей по имени</p> <p>6. Комментирует действия, сообщению информацию о действиях</p>			

	<p>7. Описывает местонахождение предметов, людей</p> <p>8. Описывает свойства предметов</p> <p>9. Описывает прошедшие события</p> <p>10. Описывает будущие события</p>			
	Сумма баллов			
4	Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы			
	<p>1. Умеет привлекать внимание другого человека</p> <p>2. Задает вопросы о предмете («Что ___?»)</p> <p>3. Задает вопросы о другом человеке («Кто ___?»)</p> <p>4. Задает вопросы о действиях («Что делает ___?»)</p> <p>5. Задает общие вопросы, требующие ответа да/нет</p> <p>6. Задает вопросы о местонахождении предметов («Где ___?»)</p>			

	7. Задает вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»)			
	Сумма баллов			
5	Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них			
	<p>1. Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)</p> <p>2. Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)</p> <p>3. Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)</p> <p>4. Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)</p> <p>5. Сообщает о боли («Больно», «болит»)</p> <p>6. Сообщает об усталости («Устал»)</p> <p>7. Выражает удовольствие/неудовольство («нравится/не нравится»)</p>			
	Сумма баллов			

6	Формирование социального поведения			
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Просит повторить социальную игру 2. Просит поиграть вместе 3. Выражает вежливость 4. Умеет поделиться чем-либо с другим человеком 5. Выражает чувство привязанности (обнимает, целует) 6. Оказывает помощь, когда попросят 7. Умеет утешить другого человека 			
	Сумма баллов			
7	Формирование диалоговых навыков			
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени 2. Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы 3. Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы 4. Умеет поддержать диалог, делясь 			

	<p>информацией с собеседником</p> <p>5. Умеет поддержать диалог, организованный собеседником</p> <p>6. Умеет поддержать диалог на определенную тему</p> <p>7. Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях</p> <p>8. Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)</p>			
	Сумма баллов			
8	Общая сумма баллов			

Приложение 2

Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации (методика С.Е. Гайдукевич)

	Актуальная система коммуникации	да	частично	нет	Примечания /примеры
Формы коммуникации	Для ребенка актуальна вербальная форма коммуникации?				
	Для ребенка актуальна невербальная форма коммуникации?				
	Ребенок пользуется альтернативными средствами коммуникации?				
	Использует ли он / она собственные коммуникативные формы (мимика, движения глаз, жесты, звуки,				

	устная речь)? Если да, то какие?				
	Использует ли он / она неэлектронные виды коммуникативной помощи (коммуникативные таблички / книги, символы / надписи и т.д.)? Если да, то какие?				
	Комбинируются ли эти средства?				
	Может ли он / она эффективно общаться с помощью своей коммуникативной системы с окружающими?				
Возможности	Может ли он / она выражать свои повседневные потребности?				
	Может ли он / она выражать свои				

чувства? Если да, то какие?				
Может ли он / она называть знакомых людей?				
Может ли он / она называть или описывать объекты, ситуации или места?				
Может ли он / она выражать взаимоотношения между людьми и действиями? (Например, мама спит)				
Может ли он / она выражать взаимоотношения между объектом и действием? (Например, поезд едет)				
Может ли он / она спрашивать интересующую информацию?				

	Может ли он / она отвечать на простые вопросы? (Например, где мама? Хочешь пить?)				
	Может ли он / она отвечать на более сложные вопросы (Например: Что вы будете делать завтра, когда придет бабушка?)				

От 0-10 баллов – низкий уровень

От 11- 21 баллов – средний уровень

От 22- 32 баллов – высокий уровень

	Особенности невербальной коммуникации	да	Частично	нет	Примечания / примеры
Вокализация	Произносит ли он/она звуки, звукокомплексы?				
	В присутствии близких произносит звукокомплексы?				
	Можно ли связать эти звуковые выражения с каким-либо значением: - реакция на обращение				

	<ul style="list-style-type: none"> - просьба о внимании, предмете или действии - протест, радость - комментарий, объяснение 				
Жесты – Мимика – Взгляд	Наблюдает ли он/она за окружающей обстановкой, людьми?				
	Замечает ли он/она визуально интересные объекты, находящиеся в поле зрения?				
	Проявляет ли различия в визуальном поведении по отношению к знакомым и незнакомым людям, людям и предметам?				
	Выдерживает ли он/она зрительный контакт собеседника?				
	Выражает ли он/она взглядом желание о привлечении внимания; предпочтение/отклонение объекта, действия, ситуации; возражение?				
	Может ли он/она мимикой понятно выразить чувства (радость, удивление, грусть, злость, страх)?				

Соответствует ли выражение лица ситуации?				
Есть ли неясности в интерпретации выражений его/ее лица?				
Может ли он/она сознательно контролировать свою мимику?				
Отвечает ли он/она мимикой на вопросы или ситуацию высказывания?				
Появляется ли у него/нее выражение лица спонтанно?				
Демонстрирует ли он/она целенаправленные движения по отношению к объектам, людям в какой-либо ситуации?				
Использует ли он/она движения тела с целью достижения объекта?				
Усиливаются (ослабляются) ли произвольные движения в отношении определенных действий, среды, людей?				
Использует ли он/она жесты, чтобы обратить на себя внимание?				

	Использует ли он/она жесты с целью выражения основных потребностей?				
--	---	--	--	--	--

От 0-12 – низкий уровень

От 13-25 – средний уровень

От 26-38 – высокий уровень

	Языковые и коммуникативные аспекты	да	частично	нет	Примечания /примеры
Письменная речь	Есть ли навыки чтения? Если да, на сколько они развиты? (Знание букв, анализ / синтез, чтение целого слова и т.д.)				
	Умеет ли он / она писать? Если да, то: а) какие буквы / слова? б) при помощи каких вспомогательных средств осуществляется письмо?				

	Пишет ли он / она свои тексты? Если да, то в каком объеме?				
--	--	--	--	--	--

Особенности вербальной коммуникации	Аграмматична ли речь ребенка?				
	Есть ли у ребенка наличие эхολаличной речи?				
	Использует ли ребенок слова – штампы, предложения – штампы?				
	Есть ли трудности употребления личных местоимений?				
	Имеются ли у ребенка отсроченные эхολалии?				
	Знает ли он / она общеупотребительные существительные, глаголы?				

Базовые коммуникативные функции	Выражает ли он/она согласие/несогласие? Если да, то как?				
	Комментирует он/она события?				
	Выражает ли свои потребности и желания?				
	Может ли он/она задавать вопросы?				
	Может ли он/она отвечать на вопросы?				
	Проявляет ли он / она интерес к другим? Как он / она показывает это?				
	Обращает ли он / она внимание других на себя? Как?				
	Может ли он / она распознать и соотнести шумы окружающей среды?				

	<p>Продолжает ли он / она преследовать свою цель, если в первый раз он / она потерпел(а) неудачу? Если нет, то почему? (Разочарование, небольшое время для удержания внимания, малый интерес)</p>				
Интерактивное поведение	<p>Реагирует ли он/она на обращение?</p>				
	<p>Реагирует ли он/она на разумные требования?</p>				
	<p>Является ли он/она инициатором коммуникативного взаимодействия?</p>				
	<p>Может ли поддержать диалог на интересующую его тему?</p>				
	<p>Может ли поддержать диалог</p>				

на интересующую его тему?	не				
Реагирует недоразумения?	на				
Прибегает он/она в не совсем понятной ситуации к альтернативным формам коммуникации?	ли				

От 0-16 – низкий уровень

От 17-33 – средний уровень

От 34-50 – высокий уровень

Когнитивные способности и понимание речи	да	частично	нет	Примечания /примеры
Наблюдается ли удержание внимания в течение определенного времени				
Может ли он / она находить спрятанные от его / ее глаз предметы (Например, под платок)? Постоянство объекта				
Понимает ли он / она причинно-				

следственные связи?				
Может ли он / она предугадывать действия? (Например, после чего-то он / она проявляет радость, зная или понимая, что скоро будет что-то приятное)				
Понимает ли он / она два элемента ситуативного высказывания? (Например, покорми куклу при помощи ложки)				
Понимает ли он / она отдельные слова при отсутствии обозначающих их людей / объектов? (Например, название любимой игрушки)				
Оказывает ли он / она однозначно понятное сопротивление, если у него /нее что-то забирают?				
Наблюдаются ли простые способности к решению проблем? (Что-то убрать в				

сторону для того, чтобы достать желаемый объект)				
Понимает ли он / она регулярный распорядок дня (школьный автобус, школа, утренний цикл, завтрак)?				
Наблюдается ли планирование действия? (Например, при одевании, построении пирамиды, совершении покупки)				
Может ли он / она сортировать предметы по определенным критериям? (Например, машины по размерам или цвету)				
Может ли он / она соотнести реальные объекты с фотографиями, изображениями, символами?				
Воспринимает ли он / она фотографии и изображения как носителей информации? (Например, книжка с изображениями, фотоальбом)				

<p>Может ли он / она использовать фотографии / символы как ответ на вопрос?</p>				
<p>Понимает ли он / она два элемента не ситуативного высказывания? (Например, сходи в ванную, принеси полотенце)</p>				
<p>Понимает ли он / она сложные предложения? (Например, возьми куклу и положи на красную подушку, предложения со словами «если», «то» и т.д.)</p>				
<p>Понимает ли он / она родовые понятия?</p>				
<p>Понимает ли он / она небольшие рассказы с четкой последовательностью?</p>				
<p>Может ли он / она играть символически?</p>				
<p>Понимает ли он / она предложения со</p>				

<p>страдательным залогом? (Например, поезд управляется машинистом)</p>				
<p>Понимает ли он / она предложения с конструкцией «прежде чем»? (Прежде чем ты выйдешь из дома, надень куртку)</p>				
<p>Понимает ли он / она переносное значение и многозначность символов / рисунков: свеча - церковь, праздник, день рождения; солнце - тепло, лето, прекрасная погода</p>				
<p>Понимает ли он / она иронию?</p>				
<p>Может ли он / она одновременно воспринимать несколько измерений? (Например, куда войдет больше: в толстый маленький или в тонкий высокий стакан?)</p>				
<p>Играет ли он / она в игры с правилами?</p>				

Может ли он / она обсуждать собственное будущее?				
Понимает ли он / она метафоры или устойчивые словосочетания? (Например, папа - глава семьи; освободить место; водить за нос, два сапога и оба левых и т.п.)				

От 0-18 – низкий уровень

От 19-37 – средний уровень

От 38-54 – высокий уровень

Эмоциональные и психосоциальные аспекты	да	частично	нет	Примечания /примеры
Чувствует ли он / она в настоящее время сильную потребность в коммуникации?				
Была ли раньше у него / нее сильная потребность в коммуникации?				
Есть ли впечатление, что он / она воспринимает коммуникацию как что-то осмысленное?				

Проявляет ли он / она особый интерес к определенным темам, действиям, объектам? Если да, то к чему?				
Проявляет ли он / она интерес к фотографиям и изображениям?				
Обладает ли он / она выносливостью при целенаправленных взаимодействиях с другими людьми?				
Отказывается ли он / она быстро от задуманного, если его / ее не понимают?				
Знает ли он / она о своем ограничении в коммуникации?				
Выражает ли он / она разочарование при неудавшейся коммуникации? Если да, то как?				
Есть ли у него / нее особенности в поведении? Если да, то когда они проявляются?				

Устанавливает ли он / она контакт с незнакомыми людьми, если что-нибудь хочет спросить или сообщить?				
--	--	--	--	--

От 0-7 – низкий уровень

От 8-15 – средний уровень

От 16-22 – высокий уровень

Условные обозначения: 0 б. – Не использует; 1 б. – Частично использует; 2 б – Использует.

Полученные в ходе наблюдения за ребенком данные анализируются, и на их основе определяется общий уровень сформированности коммуникативных навыков младших школьников с РАС:

От 0-65 баллов – низкий уровень

От 66- 130 баллов – средний уровень

От 131 – 196 баллов – высокий уровень

"Communication matrix" (коммуникативная матрица), Charity Rowland, Ph.D,
Child Development & Rehabilitation Center Oregon Health & Science University

Оценивание по 7 уровням следующих коммуникативных навыков,
соответствующих возрасту ребёнка до двух лет:

1. Отказ
2. Просьба продолжения действия
3. Просьба нового действия
4. Просьба чего-то больше («ещё», «больше»)
5. Выбор чего-либо
6. Просьба нового предмета
7. Просьба отсутствующего в поле зрения предмета
8. Требование внимания
9. Демонстрация привязанности
10. Приветствие/прощание
11. Предложение чего-либо кому-то
12. Привлечение внимание другого к чему-либо
13. Вежливые формы общения
14. Ответы на закрытые вопросы
15. Задавание вопросов

16. Называние предметов и людей

17. Комментирование

Описание методики "Communication matrix":

"Communication matrix" (коммуникативная матрица)

www.communicationmatrix.org

Автор: Charity Rowland, Ph.D, Child Development & Rehabilitation Center Oregon Health & Science University; редактор перевода Лия Калинникова, доцент кафедры социальной работы, САФУ (им.М.В.Ломоносова)

Источник: Интерактивная матрица общения (www.communicationmatrix.org), Charity Rowland, Ph.D, Child Development & Rehabilitation Center Oregon Health & Science University; редактор перевода Лия Калинникова, доцент кафедры социальной работы, САФУ (им.М.В.Ломоносова), 2011.

Цель: оценка уровня навыков коммуникации

Стимульный материал: онлайн форма (анкета для родителей и для специалистов, наблюдающих ребёнка) для заполнения на сайте www.communicationmatrix.org с 24 вопросами.

Инструкция: «Прочитайте внимательно предложенные вопросы о поведении ребёнка, выберите один из вариантов ответа (может или не может). При возникающих затруднениях можно посмотреть видео с демонстрацией данного поведения. Если вы укажете, что оцениваемый МОЖЕТ передавать то или иное сообщение (отметив поле «Да», расположенное под вопросом), то вам потребуется указать, с помощью какого поведения он это делает (выбрав один или несколько вариантов из предложенных ответов).

Для каждого вида поведения, которое оцениваемый использует для общения, вы должны определить, находится ли оно «на стадии становления» или уже «усвоено».

Поведение, которое находится на стадии становления, используется непоследовательно или только после подсказки или поощрения. Такое поведение используется только в одной или двух ситуациях либо только с одним человеком.

Усвоенное поведение используется большей частью самостоятельно при появлении соответствующей возможности. Такое поведение используется во многих ситуациях и с различными людьми.

Процедура выполнения задания: при заполнении анкеты, ответы автоматически фиксируются программой. После завершения анкетирования – формируется индивидуальный коммуникативный профиль исследуемого ребенка (см. рис.1)

Обработка: в данной методике предполагается качественный анализ данных.

Усвоено:

- Поступает так большей частью самостоятельно при появлении соответствующей возможности;
- Делает это в нескольких разных контекстах и с разными людьми

На стадии становления:

- Делает ли это непоследовательно;
- Использует только после подсказки или поощрения;
- Использует только в одной или двух ситуациях либо только с одним человеком.

Некоторые уровни развития коммуникативных навыков могут быть пропущены (часто, 5 уровень конкретных символов) в связи с индивидуальными особенностями их развития, и наблюдаются варианты поведения, характерные для более высокого уровня, а также по причине того, что данный навык априори развивается на более высоком уровне развития коммуникации. В таком случае, оцениваемым показателям присваивается то количество баллов, которое соответствует уровню его усвоения.

Регистрируемые показатели: коммуникативные навыки, проявляющиеся в определённом поведении.

Интерпретация: в зависимости от полученных данных, каждый показатель оценивается по уровню развития. 7 уровней коммуникации, соответствующих нормативному коммуникативному развитию детей от 1 мес. до 24 мес.:

1 уровень. Ненамеренное поведение. У типично развивающихся детей эта стадия наступает в период от рождения до того, как им исполнится 3 месяца. Человек ещё не контролирует своё поведение, чаще всего демонстрирует дифференцированный крик и плач.

2 уровень. Намеренное поведение. У типично развивающихся детей эта стадия наступает в возрасте от 3 до 8 месяцев. Общение происходит посредством изменения поз, взгляда, выражения лица, различных голосовых сигналов

3 уровень. Нестандартное общение. У типично развивающихся детей эта стадия наступает в возрасте от 6 до 12 месяцев. Начало намеренного поведения. Человек также общается с помощью взгляда, голосовых сигналов, простых жестов, поз, но всё имеет определенную цель (например, хватание за одежду, чтобы привлечь внимание)

4 уровень. Стандартное общение. У типично развивающихся детей эта стадия наступает в возрасте от 12 до 18 месяцев. Досимволическое общение.

Используются стандартизированные жесты (указательный жест), развивается совместное внимание.

5 уровень. Конкретные символы. Большинство детей пропускают эту стадию и сразу переходят на Уровень 6. Типично развивающиеся дети пользуются конкретными символами в сочетании с жестами и словами, как правило, в возрасте от 12 до 24 месяцев, но не в качестве отдельной стадии. Для общения используются конкретные символы, которые напоминают обозначаемый объект. Часто на этой стадии используются звукоподражания и моделирование объектов с помощью жестов.

6 уровень. Абстрактные символы. У типично развивающихся детей эта стадия наступает в возрасте от 12 до 24 месяцев. Общение происходит посредством абстрактных символов: короткие слова, печатные слова, слова шрифтом Брайля, жесты (жестовая речь).

7 уровень. Язык. У типично развивающихся детей эта стадия наступает приблизительно в возрасте 24 месяцев. Развитие фразовой речи с помощью двух-трёхсложных символов (слов, жестов, пиктограмм, шрифт Брайля)

По результатам оценивается приблизительный уровень коммуникативных навыков у испытуемых, соответствующий определённому возрасту в норме.