

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 коррекционной педагогики

БЕХТЛЕ АРИНА ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Методический комплекс для формирования коммуникативных действий у
младших школьников с расстройством аутистического спектра

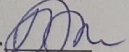
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность(профиль) образовательной программы Логопедия и
тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

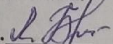
Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.


«08» 05 2026г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Брюховских Л.А.

«08» 05 2026г. 

Обучающийся Бехтле А.В.

«08» 05 2026г. 

Дата защиты

«09» июня 2026г.

Оценка _____

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	8
1.1. Проблема развития коммуникации в отечественной психолого- педагогической литературе	8
1.2. Клинико-психологическая характеристика детей младшего школьного возраста с РАС в контексте дефицитарности общения.....	13
1.3. Анализ педагогических условий формирования коммуникативных действий в системе специального образования РФ.....	20
Выводы по главе 1	27
ГЛАВА 2. ПРЕДПРОЕКТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС.....	28
2.1. Организация и методика выявления уровня сформированности коммуникативных действий у младших школьников с аутизмом.....	28
2.2. Проектирование методического комплекса	40
2.3. Описание продукта проекта и его апробация	44
2.4 Оценка продукта проекта.....	49
2.5 Методические рекомендации	54
Выводы по главе 2.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ	65

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования проблемы формирования коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов, определяющих стратегические направления развития отечественной системы специального образования. Реализация инклюзивного подхода в современной образовательной практике требует разработки научно обоснованных методических решений, обеспечивающих эффективную социализацию детей с РАС в условиях образовательной среды. Коммуникативные действия представляют собой базовый компонент универсальных учебных действий, дефицитарность которых существенно ограничивает возможности обучающихся с аутистическими расстройствами в освоении адаптированных образовательных программ начального общего образования.

Современная педагогическая наука располагает значительным массивом исследований, посвящённых проблемам обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра. Вместе с тем, анализ специальной литературы свидетельствует о недостаточной разработанности методического инструментария, направленного на целенаправленное формирование коммуникативной компетентности данной категории обучающихся. Существующие методические подходы зачастую носят фрагментарный характер, не учитывают специфику нарушений коммуникативного развития при различных вариантах РАС и не обеспечивают системного воздействия на все компоненты коммуникативной деятельности. Особую остроту приобретает противоречие между объективной потребностью образовательной практики в научно обоснованных методических комплексах и недостаточной представленностью таковых в методическом арсенале современного дефектологического и логопедического образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяет коммуникативные действия как приоритетную область

педагогического воздействия при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ. Формирование способности к продуктивному взаимодействию с окружающими людьми, овладение социально приемлемыми формами общения, развитие речевых средств коммуникации составляют фундамент успешной школьной адаптации младших школьников с РАС. Однако качественное своеобразие психического развития детей данной нозологической группы, проявляющееся в специфических трудностях установления эмоционального контакта, понимания социального контекста взаимодействия, использования вербальных и невербальных средств общения, обуславливает необходимость создания специальных педагогических условий и применения адаптированных методических средств.

Цель проекта: теоретически обосновать и разработать методический комплекс для формирования коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра, а также экспериментально проверить его эффективность.

Задачи проекта:

- изучить теоретико-методологические основы проблемы развития коммуникации в отечественной психолого-педагогической науке и раскрыть клинико-психологическую характеристику младших школьников с РАС в контексте дефицитности коммуникативной сферы;
- проанализировать педагогические условия формирования коммуникативных навыков в системе специального образования Российской Федерации;
- организовать и провести исследование, направленное на выявление уровня сформированности коммуникативных действий у обучающихся с аутизмом;
- спроектировать методический комплекс по развитию навыков социального взаимодействия и сотрудничества, апробировать его и оценить результативность предложенной методики.

Объект проектной работы: коммуникативная сфера у младших школьников с

расстройством аутистического спектра в условиях специального и инклюзивного образования.

Предмет проектной работы: методический комплекс как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся начальных классов с РАС.

Проектная идея: Разработка методического комплекса для проведения коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных действий у младших школьников с РАС.

Методологическую основу проекта составили фундаментальные положения отечественной дефектологии о сложной структуре нарушенного развития (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), концепция универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов), системно-деятельностный подход в образовании, современные представления о природе расстройств аутистического спектра и специфике психического развития детей с РАС (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, С.А. Морозов, Т.И. Морозова).

Методы:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической, дефектологической и методической литературы по проблеме исследования; систематизация и обобщение научных подходов к формированию коммуникативной компетентности обучающихся с ОВЗ; сравнительный анализ существующих методических систем;
- эмпирические методы: педагогическое наблюдение за процессом коммуникативного взаимодействия обучающихся с РАС; беседа с педагогами и родителями; диагностическое обследование уровня сформированности коммуникативных действий; констатирующий, формирующий и контрольный педагогический эксперимент; изучение и анализ документации образовательной организации;

- методы математической статистики: количественный и качественный анализ экспериментальных данных, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

Источниковую базу исследования составили фундаментальные труды отечественных учёных в области специальной педагогики и психологии, современные диссертационные исследования по проблемам обучения детей с расстройствами аутистического спектра, публикации в профильных научных журналах, включённых в перечень ВАК, материалы научно-практических конференций по актуальным вопросам дефектологического образования.

Нормативно-правовую базу составили Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598), примерные адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования обучающихся с РАС, профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог».

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексного методического подхода к формированию коммуникативных действий у младших школьников с РАС, интегрирующего современные научные представления о структуре коммуникативной деятельности, специфике дизонтогенеза при аутистических расстройствах и требования федеральных государственных образовательных стандартов к результатам освоения адаптированных образовательных программ.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования разработанного методического комплекса в деятельности учителей начальных классов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, работающих с обучающимися с расстройствами аутистического спектра в условиях специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций, реализующих инклюзивную практику. Материалы исследования могут быть применены в

системе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических работников дефектологического профиля.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы. Во введении обоснованы актуальность, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, методологическая основа и методы исследования, раскрыты научная новизна и практическая значимость работы. В первой главе «Теоретико-методологическое обоснование формирования коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра» рассмотрены теоретические основы проблемы развития коммуникации, представлена клинико-психологическая характеристика детей с РАС, проанализированы педагогические условия формирования коммуникативных навыков в системе специального образования. Во второй главе «Предпроектное исследование и содержание методического комплекса по формированию коммуникативных действий у обучающихся с РАС» описана организация и методика диагностического обследования, представлено содержание разработанного методического комплекса, проведён педагогический эксперимент с констатирующим, формирующим и контрольным этапами, осуществлён анализ результатов апробации и оценка эффективности предложенной методики. В заключении сформулированы основные выводы исследования и практические рекомендации по внедрению результатов в образовательную практику.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Проблема развития коммуникации в отечественной психолого-педагогической литературе

Коммуникация как специфическая форма человеческой активности представляет собой многоаспектный феномен, рассмотрение которого в контексте психолого-педагогической науки требует обращения к методологическим основаниям различных теоретических школ и направлений. Отечественная психология и педагогика располагают богатым концептуальным аппаратом для анализа природы, структуры и закономерностей развития коммуникативной деятельности на различных возрастных этапах. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского, заложившая фундамент понимания социальной детерминации психического развития, утверждает первичность общения как источника формирования высших психических функций. Именно в процессе коммуникативного взаимодействия ребёнок интериоризирует культурные формы поведения, овладевает знаковыми системами, становится субъектом сознательной деятельности.

Философско-методологический анализ коммуникации позволяет рассматривать её как универсальный механизм социализации личности, обеспечивающий трансляцию культурного опыта, формирование системы социальных ориентиров и ценностных установок. Коммуникативная деятельность в данном контексте предстаёт как форма активного отношения субъекта к социальной реальности, опосредованная символическими средствами и культурными паттернами взаимодействия [3, с. 47]. Современная педагогическая антропология рассматривает общение как онтологическую характеристику человеческого бытия, определяющую сущностные основания становления личности. Диалогическая природа человеческого сознания, концептуализированная в работах М.М. Бахтина и развитая в трудах представителей гуманистической психологии, утверждает коммуникацию в

качестве фундаментального условия персонализации и самоактуализации индивида.

В отечественной психологической традиции сформировалось несколько базовых подходов к пониманию сущности и структуры коммуникативной деятельности. Представители теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) рассматривают общение как специфический вид деятельности, обладающий собственной структурой, мотивацией и целевой направленностью. Общение в данной парадигме выступает как особая форма активности, направленная на установление и развитие контактов между людьми, порождаемая потребностями совместной деятельности. Структурные компоненты коммуникативной деятельности включают коммуникативную мотивацию, целеполагание, планирование, реализацию коммуникативных действий, контроль и оценку результата взаимодействия. Такое понимание общения как деятельности позволяет применять к анализу коммуникативного развития методологический аппарат теории деятельности, рассматривать процесс формирования коммуникативных умений через призму усвоения системы операций и действий [12, с. 89].

Альтернативный подход представлен концепцией общения как особой коммуникативной активности, не сводимой к деятельностной парадигме. М.И. Лисина, разработавшая фундаментальную концепцию генезиса общения в онтогенезе, рассматривает коммуникацию как самостоятельную, изначально присущую человеку потребность в познании и оценке других людей, а через них и с их помощью – в самопознании и самооценке. Общение в этой трактовке выступает как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата. Важнейшим положением концепции Лисиной является идея о существовании специфической потребности в общении, не сводимой к другим потребностям и имеющей самостоятельную побудительную силу. Динамика развития потребности в общении, по Лисиной, определяет смену форм коммуникативной деятельности на протяжении детства: от ситуативно-личностного общения младенца к ситуативно-

деловому общению раннего возраста, далее к внеситуативно-познавательному и внеситуативно-личностному общению дошкольника [24, с. 134].

Структурно-функциональный анализ коммуникативной деятельности предполагает выделение её основных компонентов и механизмов функционирования. Классическая триада функций общения включает коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (организация взаимодействия) и перцептивную (восприятие и понимание партнёра) составляющие. Коммуникативная функция реализуется через процессы кодирования, передачи, приёма и декодирования информации с использованием вербальных и невербальных средств. Интерактивная функция обеспечивает координацию действий участников взаимодействия, согласование их позиций и ролей, выработку совместной стратегии деятельности. Перцептивная функция связана с формированием образа партнёра по общению, пониманием его намерений, эмоциональных состояний, личностных особенностей.

Семиотический аспект коммуникации актуализирует проблему знаковых систем как средств передачи информации и регуляции взаимодействия. Речь как высшая форма символической деятельности человека выступает универсальным средством коммуникации, обеспечивающим максимальную точность и обобщённость передаваемых значений. Однако коммуникативный процесс не исчерпывается вербальными средствами. Невербальная коммуникация, включающая мимику, жесты, позы, интонационные характеристики речи, пространственное поведение, играет важнейшую роль в передаче эмоциональной информации, выражении отношения к партнёру, регуляции интенсивности контакта [18, с. 76]. Паралингвистические и экстралингвистические компоненты коммуникации нередко несут более значимую информацию, чем собственно вербальное содержание сообщения, особенно в ситуациях эмоционально насыщенного взаимодействия.

Онтогенетический аспект развития коммуникации привлекает пристальное внимание возрастной и педагогической психологии. Младенческий возраст характеризуется становлением базовых форм коммуникативного взаимодействия

в системе «ребёнок-взрослый». Комплекс оживления как первая социальная реакция младенца знаменует возникновение потребности в общении и формирование элементарных средств выражения коммуникативной активности. Ранний возраст отмечен интенсивным развитием ситуативно-делового общения, в контексте которого формируются первичные коммуникативные умения, связанные с использованием предметов как средств общения. Дошкольное детство представляет собой сензитивный период для развития внеситуативных форм общения, овладения развёрнутой контекстной речью, формирования способности к диалогу и полилогу [29, с. 156].

Младший школьный возраст как качественно новый этап коммуникативного развития характеризуется существенным расширением сферы социальных контактов, усложнением содержания и форм общения. Поступление в школу радикально трансформирует социальную ситуацию развития ребёнка, вводит его в систему формализованных отношений с педагогами и сверстниками, предъявляет качественно новые требования к коммуникативной компетентности. Учебная деятельность как ведущая деятельность младшего школьника имеет принципиально коллективный характер, что обуславливает необходимость овладения разнообразными формами учебного сотрудничества. Фронтальная работа на уроке, парное и групповое взаимодействие, учебный диалог, дискуссия, презентация результатов деятельности перед классом – все эти формы организации образовательного процесса требуют сформированности коммуникативных универсальных учебных действий [35, с. 203].

Концепция универсальных учебных действий, разработанная под руководством А.Г. Асмолова, рассматривает коммуникативные УУД как ключевой компонент метапредметных образовательных результатов. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со

сверстниками и взрослыми. В структуре коммуникативных УУД выделяются несколько групп действий:

- коммуникация как взаимодействие (действия, направленные на учёт позиции собеседника);
- коммуникация как кооперация (действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества);
- коммуникация как условие интериоризации (речевые действия, служащие средством передачи информации и рефлексии) [7, с. 112].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте опирается на предшествующий опыт коммуникативного развития, но качественно трансформирует его в соответствии с требованиями учебной деятельности. Произвольность коммуникативных действий, их осознанность и целенаправленность существенно возрастают. Ребёнок овладевает способностью планировать коммуникацию, выбирать адекватные ситуации средства и способы взаимодействия, контролировать процесс общения и оценивать его результативность. Монологические формы речи приобретают развёрнутый, структурированный характер, что необходимо для устных ответов на уроке, пересказа текстов, описания объектов и явлений. Диалогическая речь усложняется, включает элементы аргументации, обоснования собственной позиции, конструктивного оспаривания мнения собеседника [21, с. 187].

Социокультурный контекст коммуникативного развития младших школьников определяется спецификой современного информационного общества. Цифровая трансформация образовательной среды вводит новые формы опосредованной коммуникации, требует овладения специфическими средствами электронного общения. При этом сохраняется базовая значимость непосредственного межличностного взаимодействия как фундамента социализации и личностного развития. Педагогическое проектирование коммуникативно-развивающей образовательной среды предполагает создание разнообразных ситуаций общения, стимулирующих коммуникативную активность обучающихся, формирование рефлексивного отношения к

собственной коммуникативной деятельности, освоение норм и правил культуры общения [40, с. 234].

Таким образом, анализ отечественной психолого-педагогической литературы свидетельствует о многоаспектности проблемы развития коммуникации, её центральном значении для психического и личностного развития ребёнка. Коммуникативная деятельность выступает как сложноорганизованный процесс, включающий мотивационно-потребностный, операционально-технический, когнитивный и эмоционально-регулятивный компоненты. Младший школьный возраст представляет собой критический период для формирования коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающих успешность образовательной деятельности и социальной адаптации обучающихся. Понимание закономерностей нормативного коммуникативного развития создаёт методологическую основу для анализа специфики формирования коммуникативной сферы у детей с отклонениями в развитии, в частности, у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

1.2. Клинико-психологическая характеристика детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра в контексте дефицитарности общения

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу нарушений развития, характеризующихся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и коммуникации, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся репертуаром интересов и деятельности. Дефицитарность коммуникативной сферы выступает как облигатный признак аутистических расстройств, определяющий специфику психического дизонтогенеза и обуславливающий особые образовательные потребности данной категории обучающихся. Клинико-психологический анализ нарушений коммуникации при РАС требует рассмотрения множественных аспектов проблемы: от

нейробиологических механизмов до феноменологических проявлений в различных социальных контекстах.

Современные представления о природе расстройств аутистического спектра основываются на признании их мультифакториальной этиологии и гетерогенности клинических проявлений. Концепция спектра аутистических расстройств, утвердившаяся в международной классификационной практике, отражает широкую вариативность выраженности симптоматики – от тяжёлых форм с глубокой интеллектуальной недостаточностью и отсутствием функциональной речи до лёгких вариантов с сохранным или высоким интеллектом и формально развитой речевой системой [5, с. 34]. Несмотря на клиническое многообразие, нарушения коммуникации присутствуют при всех вариантах РАС, хотя и проявляются качественно различным образом.

Нейропсихологические исследования последних десятилетий существенно продвинулись в понимании мозговых механизмов, лежащих в основе коммуникативных нарушений при аутизме. Дисфункция системы зеркальных нейронов, обеспечивающих имитацию и понимание действий других людей, рассматривается как один из нейробиологических субстратов трудностей социального взаимодействия. Атипичность функционирования миндалевидного тела и других структур лимбической системы связывается с нарушениями распознавания эмоций и социальных сигналов. Особенности межполушарного взаимодействия и нарушения связности между различными отделами головного мозга обуславливают дефицитарность интегративных процессов, необходимых для целостного восприятия социальной информации [14, с. 92]. При этом нейробиологические данные не имеют жёсткого детерминистского характера, а скорее указывают на predisposition к определённым паттернам развития, реализация которых опосредована средовыми факторами и педагогическими воздействиями.

Психологические концепции аутизма предлагают различные объяснительные модели коммуникативного дефицита. Теория «модели психического» (theory of mind) утверждает, что ключевой особенностью

когнитивного функционирования при РАС является трудность понимания ментальных состояний других людей – их мыслей, намерений, убеждений, эмоций. Неспособность приписывать психические состояния себе и другим, прогнозировать поведение на основе понимания внутренних побуждений партнёра существенно затрудняет социальное взаимодействие и коммуникацию. Концепция слабой центральной когерентности акцентирует склонность детей с аутизмом к фрагментарному восприятию информации, трудность выделения существенных признаков и обобщения, что проявляется в буквальном понимании речи, сложностях улавливания подтекста, неспособности использовать контекст для интерпретации коммуникативных сообщений [27, с. 145].

Отечественная школа клинической дефектологии, представленная работами К.С. Лебединской, О.С. Никольской, С.А. Морозова, разработала оригинальную типологию раннего детского аутизма, основанную на анализе базальных аффективных механизмов. Согласно этой концепции, первичным нарушением при аутизме выступает патология аффективной сферы, проявляющаяся в нарушениях базальной аффективной регуляции. Выделяются четыре группы аутистического дизонтогенеза, различающиеся по ведущему патологическому механизму, уровню аффективной дезадаптации, характеру защитных механизмов и, соответственно, по специфике нарушений социального взаимодействия и коммуникации. Первая группа характеризуется наиболее глубокой аффективной патологией с отрешённостью от окружающего, полемым поведением, отсутствием целенаправленной деятельности и коммуникации. Вторая группа отличается преобладанием стереотипий, стремлением к жёсткому постоянству среды, коммуникация возможна в форме штампованных речевых формул в привычных ситуациях [19, с. 78].

Третья группа аутистического дизонтогенеза проявляется в захваченности сверхценными интересами, односторонней увлечённости при игнорировании витальных потребностей и социальных требований. Коммуникация детей этой группы носит односторонний характер, представляет собой монологи на темы сверхценных интересов без учёта реакции собеседника. Четвёртая, наиболее

лёгкая группа характеризуется тормозимостью, робостью, трудностями организации продуктивного взаимодействия при наличии выраженной потребности в общении. Дети четвертой группы демонстрируют развёрнутую речь, стремление к социальным контактам, но испытывают значительные затруднения в считывании социальных сигналов, регуляции дистанции общения, выборе адекватных средств коммуникации [33, с. 167]. Данная типология имеет принципиальное значение для педагогического проектирования, поскольку различные варианты аутистического дизонтогенеза требуют качественно различных методических подходов к формированию коммуникативных навыков.

Феноменология коммуникативных нарушений при РАС отличается чрезвычайным разнообразием проявлений. На уровне базовых предпосылок коммуникации отмечаются особенности зрительного контакта: избегание взгляда «глаза в глаза», периферическое зрение, фрагментарность визуального восприятия лица партнёра. Нарушения совместного внимания как фундаментального механизма социального познания проявляются в трудностях следования за направлением взгляда партнёра, использования указательного жеста для привлечения внимания к объекту, разделения эмоциональной реакции на общий объект интереса. Имитация как базовый механизм социального научения также оказывается дефицитной: дети с РАС не склонны к спонтанному подражанию действиям взрослых, что существенно затрудняет усвоение социальных паттернов поведения [11, с. 201].

Речевое развитие при расстройствах аутистического спектра характеризуется выраженной вариативностью и качественным своеобразием. В наиболее тяжёлых случаях речь не формируется вовсе, коммуникация может осуществляться с использованием альтернативных средств (карточек PECS, жестов, коммуникативных устройств). Задержка речевого развития различной степени выраженности встречается у значительной части детей с РАС. При этом даже формально развитая речь обнаруживает специфические особенности: эхолалии (немедленные и отставленные), неологизмы, необычные интонационные характеристики, педантичность или, напротив, аграмматизм, трудности

использования местоимений (замена «я» на «ты» или обращение к себе по имени). Прагматический аспект речи оказывается наиболее дефицитарным: речь не выполняет коммуникативную функцию в полной мере, используется скорее для аутостимуляции или манипулирования поведением взрослых, чем для подлинного диалогического общения [25, с. 189].

Невербальная коммуникация детей с РАС также имеет выраженные особенности. Мимика бедна, недостаточно выразительна, часто не соответствует эмоциональному контексту ситуации. Жестикуляция ограничена, указательный жест либо отсутствует, либо формируется со значительной задержкой. Позы и пантомимика могут носить необычный, неадекватный характер. Просодические характеристики речи нарушены: интонация часто монотонна или, напротив, неестественно вычурна, темп и ритм речи могут быть нарушены. Проксемические аспекты общения также страдают: дети с аутизмом не соблюдают адекватную дистанцию взаимодействия, могут подходить слишком близко или, наоборот, избегать любого приближения. Тактильный контакт нередко отвергается, прикосновения могут вызывать негативные реакции [38, с. 217].

Особенности социального взаимодействия младших школьников с РАС проявляются в различных контекстах образовательной среды. На уроке такие дети испытывают трудности включения во фронтальную работу, следования инструкциям педагога, особенно многоступенчатым и контекстно зависимым. Работа в парах и малых группах представляет значительную сложность вследствие неспособности согласовывать свои действия с партнёрами, учитывать их мнение, идти на компромисс. Учебный диалог затруднён из-за сложностей удержания темы разговора, переключения с собственных интересов на предмет обсуждения, понимания вопросов, требующих развёрнутого ответа. Перемены и неструктурированное время также создают проблемы, поскольку требуют инициации социальных контактов, ориентации в быстро меняющейся социальной ситуации, гибкости коммуникативного поведения [16, с. 142].

Взаимодействие со сверстниками представляет особую сложность для младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Дети с РАС

могут не проявлять интереса к ровесникам, предпочитая одиночные занятия или общество взрослых. Даже при наличии потребности в контактах они не владеют социальными навыками, необходимыми для установления и поддержания дружеских отношений: не умеют знакомиться, предлагать совместную игру, разрешать конфликты конструктивным способом, сопереживать. Игровая деятельность либо не сформирована, либо ограничивается манипулятивными действиями, стереотипными играми, исключая партнерское взаимодействие. Сюжетно-ролевая игра, предполагающая принятие роли, согласование игрового сюжета, символическое замещение, как правило, недоступна [31, с. 198].

Эмоциональная сфера детей с аутизмом характеризуется рядом особенностей, влияющих на коммуникативное развитие. Распознавание базовых эмоций по выражению лица затруднено, что препятствует адекватной ориентации в эмоциональном состоянии партнера. Понимание причин эмоциональных реакций, особенно социальных эмоций (смущение, вина, гордость), представляет значительную сложность. Экспрессия собственных эмоций может быть обеднена или, напротив, чрезмерна и неадекватна ситуации. Эмпатия как способность к эмоциональному отклику на переживания другого человека оказывается дефицитной, что препятствует формированию просоциального поведения и глубоких межличностных отношений [22, с. 176].

Когнитивные особенности обучающихся с РАС также влияют на коммуникативное развитие. При формально сохранном или даже высоком интеллекте наблюдается неравномерность когнитивного профиля: хорошие показатели в заданиях на механическую память, визуально-пространственные способности могут сочетаться с выраженными трудностями абстрагирования, понимания переносного смысла, установления причинно-следственных связей в социальных ситуациях. Исполнительные функции (планирование, организация деятельности, когнитивная гибкость, торможение импульсивных реакций) часто нарушены, что проявляется в ригидности коммуникативного поведения, трудностях переключения в диалоге, неспособности модифицировать коммуникативную стратегию в зависимости от обратной связи [37, с. 209].

Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра – повышенная чувствительность к определённым стимулам или, напротив, пониженная сенсорная чувствительность – создают дополнительные барьеры для коммуникации. Гиперчувствительность к звукам может приводить к тому, что ребёнок не выносит шумной обстановки класса, закрывает уши руками, испытывает дискомфорт от голосов определённого тембра. Тактильная гиперчувствительность обуславливает избегание прикосновений, что затрудняет установление эмоционально тёплых отношений. Гипочувствительность может проявляться в стремлении к интенсивной сенсорной стимуляции, что делает поведение социально неприемлемым [8, с. 134].

Таким образом, клинико-психологический анализ коммуникативной сферы младших школьников с расстройствами аутистического спектра выявляет комплексный характер нарушений, затрагивающих все уровни организации коммуникативной деятельности: от нейробиологических основ до сложных форм социального взаимодействия. Гетерогенность проявлений аутистических расстройств обуславливает необходимость дифференцированного подхода к педагогическому сопровождению коммуникативного развития. Понимание природы и структуры коммуникативного дефицита при РАС создаёт теоретический фундамент для разработки эффективных методических стратегий формирования коммуникативных универсальных учебных действий у данной категории обучающихся.

1.3. Анализ педагогических условий формирования коммуникативных действий в системе специального образования Российской Федерации

Система специального образования Российской Федерации претерпевает в настоящее время существенную трансформацию, связанную с реализацией инклюзивного подхода, внедрением федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, развитием вариативных форм организации образовательного процесса. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в этом контексте рассматривается как приоритетная задача, требующая создания специальных педагогических условий и применения адаптированных методических подходов. Анализ нормативно-правовой базы, научно-методической литературы и практики образовательных организаций позволяет выделить ключевые компоненты системы педагогической работы по развитию коммуникативной компетентности обучающихся с РАС.

Нормативно-правовые основы образования детей с РАС определяются Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», который закрепляет право каждого ребёнка на получение качественного образования, адаптированного к его особым образовательным потребностям. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выделяет четыре варианта адаптированных основных общеобразовательных программ для детей с РАС, различающихся по уровню академических требований, степени специальных условий, продолжительности обучения. Все варианты программ включают коррекционно-развивающую область, в которой формирование коммуникативных навыков занимает центральное место. Программа коррекционной работы предусматривает систематическое и целенаправленное развитие социального взаимодействия, средств вербальной и невербальной коммуникации, социально-эмоциональной компетентности [2, с. 23].

Организационные формы образования обучающихся с РАС в современной российской системе характеризуются вариативностью. Специальные (коррекционные) образовательные организации для детей с аутизмом создают максимально адаптированную среду, где образовательный процесс выстраивается с учётом специфических потребностей данной категории обучающихся. Малая наполняемость классов, наличие специально подготовленных педагогов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов), структурированность образовательной среды, использование визуальной поддержки, применение специализированных методик создают оптимальные условия для коммуникативного развития. Инклюзивное образование, предполагающее совместное обучение детей с РАС и нормотипичных сверстников в условиях общеобразовательной школы, предоставляет естественную коммуникативную среду, обогащённую моделями адаптивного социального поведения [13, с. 87].

Однако реализация инклюзивной практики сталкивается с рядом трудностей: недостаточная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с РАС, отсутствие необходимого ресурсного обеспечения (тьюторское сопровождение, сенсорная комната, зоны для снятия перегрузок), стереотипные установки участников образовательного процесса. Эффективность инклюзии во многом определяется качеством психолого-педагогического сопровождения, включающего систематическую коррекционно-развивающую работу специалистов, консультирование родителей и педагогов, адаптацию образовательной программы и среды, формирование толерантного отношения к особенностям ребёнка с РАС [26, с. 154].

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с РАС определяется спецификой нарушений развития и базируется на принципах специальной педагогики. Принцип системности предполагает воздействие на все компоненты коммуникативной деятельности: мотивационный, операциональный, когнитивный, эмоционально-регулятивный. Принцип комплексности требует согласованной

работы междисциплинарной команды специалистов: учителя, учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, тьютора. Принцип индивидуализации обусловлен гетерогенностью группы детей с РАС и необходимостью построения индивидуального образовательного маршрута с учётом варианта аутистического дизонтогенеза, уровня развития коммуникативных умений, сопутствующих нарушений [9, с. 112].

Принцип пошаговости реализуется через разделение сложных коммуникативных действий на элементарные операции, последовательное формирование каждого компонента с постепенным увеличением степени сложности. Принцип структурированности предполагает создание предсказуемой, организованной образовательной среды с чётким расписанием, визуальными опорами, алгоритмами выполнения заданий. Принцип функциональности ориентирует на формирование коммуникативных навыков, имеющих практическую значимость для повседневной жизни ребёнка, применимых в естественных социальных ситуациях. Принцип позитивного подкрепления основывается на закономерностях формирования поведения и предполагает систематическое поощрение желаемых коммуникативных действий [30, с. 176].

Методы и приёмы формирования коммуникативных навыков у обучающихся с РАС отличаются специфичностью и требуют адаптации традиционных педагогических средств. Прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis, АВА) представляет собой систематический подход, основанный на принципах бихевиоризма и предполагающий разложение сложных навыков на отдельные действия, их последовательное формирование с использованием подсказок и поощрений, постепенное угасание подсказок и генерализацию навыка. Метод АВА доказал свою эффективность в формировании базовых коммуникативных умений: установления зрительного контакта, реагирования на имя, выполнения простых инструкций, использования функциональной речи или альтернативных средств коммуникации [15, с. 98].

Структурированное обучение по программе ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) предполагает

создание высокоорганизованной образовательной среды с визуальной поддержкой, индивидуальными рабочими местами, чётким расписанием. Визуализация социальных правил, последовательности действий, ожидаемых результатов помогает детям с РАС ориентироваться в коммуникативных ситуациях, снижает тревожность, обусловленную непредсказуемостью социального взаимодействия. Использование визуальных расписаний, коммуникативных досок, социальных историй является обязательным компонентом образовательного процесса [23, с. 143].

Альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК) включает различные системы, обеспечивающие возможность общения для детей с РАС, не владеющих функциональной речью или имеющих выраженные речевые нарушения. Система обмена изображениями PECS (Picture Exchange Communication System) обучает ребёнка инициировать коммуникацию путём обмена карточкой с изображением желаемого предмета или действия. Постепенное усложнение коммуникативных задач в рамках PECS приводит к формированию способности строить простые предложения с использованием карточек, комментировать происходящее, отвечать на вопросы. Жестовые системы, коммуникативные устройства с синтезатором речи расширяют коммуникативные возможности обучающихся с РАС [32, с. 187].

Социальные истории, разработанные Кэрол Грей, представляют собой короткие рассказы, описывающие конкретную социальную ситуацию, ожидания, связанные с ней, адекватные способы поведения. Социальные истории помогают детям с аутизмом понять неявные социальные правила, подготовиться к новым ситуациям, освоить конкретные коммуникативные навыки. Визуальное сопровождение социальных историй фотографиями или рисунками повышает их эффективность. Регулярное чтение и обсуждение социальных историй способствует интериоризации социальных норм и формированию репертуара адаптивных коммуникативных стратегий [17, с. 123].

Видеомоделирование как метод обучения социальным навыкам предполагает демонстрацию видеозаписи желаемого поведения с последующим

воспроизведением его ребёнком. Визуальная модальность информации соответствует сильным сторонам когнитивного функционирования детей с РАС, склонных к визуальному восприятию. Многократный просмотр видеоролика позволяет ребёнку усвоить последовательность коммуникативных действий, особенности невербального поведения, результат взаимодействия. Видеомоделирование эффективно для обучения таким навыкам, как приветствие, обращение с просьбой, совместная игра, ведение диалога [28, с. 165].

Методы когнитивно-поведенческой терапии адаптируются для формирования социально-эмоциональной компетентности и коммуникативных умений у обучающихся с РАС, имеющих достаточный уровень когнитивного и речевого развития. Обучение распознаванию эмоций по мимике, позе, интонации; понимание связи между ситуацией, мыслями, эмоциями и поведением; освоение стратегий эмоциональной саморегуляции; развитие навыков решения социальных проблем составляют содержание когнитивно-поведенческих программ. Использование рабочих листов, ролевых игр, обсуждения видеофрагментов, домашних заданий способствует генерализации сформированных навыков [36, с. 198].

Коммуникативная среда образовательной организации как педагогическое условие формирования коммуникативных навыков предполагает создание разнообразных ситуаций взаимодействия, стимулирующих коммуникативную активность обучающихся с РАС. Организация совместных проектов, парной и групповой работы на уроках, внеурочных мероприятий с участием нормотипичных сверстников создаёт естественные контексты для применения формируемых навыков. Программы «социального включения», предусматривающие специальную подготовку типично развивающихся детей к взаимодействию с одноклассником с аутизмом, формирование у них эмпатии, понимания особенностей, готовности к поддержке, существенно повышают качество инклюзивной практики [10, с. 145].

Роль тьюторского сопровождения в формировании коммуникативных навыков младших школьников с РАС трудно переоценить. Тьютор обеспечивает

индивидуальную поддержку ребёнка в образовательном процессе, оказывает помощь в понимании инструкций, организации деятельности, регуляции поведения. В контексте коммуникативного развития тьютор выступает как посредник между ребёнком с РАС и социальной средой: помогает инициировать контакт со сверстниками, интерпретирует социальные сигналы, предоставляет подсказки для адекватного реагирования, моделирует адаптивные способы коммуникации. Постепенное уменьшение степени поддержки по мере освоения навыков способствует формированию самостоятельности обучающегося [39, с. 221].

Взаимодействие с семьёй как педагогическое условие эффективности коррекционной работы предполагает активное включение родителей в процесс формирования коммуникативных навыков. Семья является естественной средой для практики коммуникативных умений, родители выступают как наиболее значимые коммуникативные партнёры для ребёнка. Обучение родителей методам стимуляции коммуникации в повседневных ситуациях, способам поддержки социальной активности, приёмам структурирования среды повышает результативность педагогических воздействий. Консультирование родителей, проведение совместных занятий, выполнение домашних заданий обеспечивает преемственность коррекционной работы [20, с. 167].

Мониторинг и оценка сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с РАС представляют собой специфическую задачу, требующую адаптации диагностического инструментария. Стандартизированные методики оценки коммуникативного развития часто неприменимы к детям с аутизмом вследствие особенностей их поведения и реагирования. Наблюдение в естественных условиях, функциональная оценка коммуникативного поведения, портфолио достижений, критериально-ориентированные методики позволяют отслеживать динамику развития и корректировать содержание коррекционной работы. Междисциплинарная оценка с участием всех специалистов, работающих с ребёнком, обеспечивает целостное представление о коммуникативных возможностях обучающегося [4, с. 89].

Таким образом, анализ педагогических условий формирования коммуникативных навыков в системе специального образования Российской Федерации выявляет наличие нормативно-правовой базы, вариативных организационных форм, разработанных методических подходов. Вместе с тем, практическая реализация системы педагогической работы сталкивается с трудностями, связанными с недостаточной подготовкой педагогических кадров, ограниченностью ресурсного обеспечения, фрагментарностью методического инструментария. Разработка комплексных методических систем, интегрирующих доказавшие свою эффективность подходы и адаптированных к условиям российской образовательной практики, представляет собой актуальную задачу современной дефектологии.

Выводы по главе 1

В ходе теоретического анализа проблемы развития коммуникации в отечественной психолого-педагогической науке было установлено, что коммуникативная деятельность представляет собой сложноорганизованный процесс, включающий мотивационно-потребностный, операционально-технический, когнитивный и эмоционально-регулятивный компоненты. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования коммуникативных действий, обеспечивающих успешность образовательной деятельности и социальной адаптации. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского, деятельностный подход, концепция универсальных учебных действий составили методологическую основу для понимания закономерностей коммуникативного развития и проектирования педагогических условий его оптимизации.

Клинико-психологическая характеристика детей младшего школьного возраста с РАС в контексте дефицитарности общения выявила качественное своеобразие нарушений коммуникативной сферы при различных вариантах аутистического дизонтогенеза. Дефицитарность базовых предпосылок коммуникации (зрительный контакт, совместное внимание, имитация), особенности речевого развития, трудности понимания социального контекста взаимодействия, нарушения социально-эмоциональной компетентности определяют специфику образовательных потребностей данной категории обучающихся. Гетерогенность группы детей с РАС обуславливает необходимость дифференцированного и индивидуализированного подхода к коррекционно-педагогической работе.

ГЛАВА 2. ПРЕДПРОЕКТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Организация и методика выявления уровня сформированности коммуникативных действий у младших школьников с аутизмом

Предпроектное исследование уровня сформированности коммуникативных способностей у младших школьников с расстройством аутистического спектра представляет собой необходимый этап разработки методического комплекса, поскольку позволяет выявить специфику коммуникативного развития данной категории обучающихся, определить зоны актуального и ближайшего развития, обосновать содержание и направленность коррекционно-педагогического воздействия. Организация диагностического обследования детей с РАС требует учёта особенностей их психического функционирования, адаптации диагностических процедур, использования специфических методов и приёмов, обеспечивающих валидность и достоверность получаемых данных.

Цель диагностического исследования: выявить исходный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра для обоснования содержания методического комплекса и оценки его эффективности.

Задачи диагностического этапа:

- определить критерии и показатели сформированности коммуникативных действий у обучающихся с РАС;
- подобрать и адаптировать диагностический инструментарий;
- провести комплексное обследование коммуникативной сферы детей экспериментальной группы;
- осуществить количественный и качественный анализ полученных данных;
- определить уровни сформированности коммуникативных способностей участников исследования.

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Березовская школа», реализующей адаптированные общеобразовательные программы начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. В исследовании приняли участие 4 обучающихся 2-3 классов (возраст 8-10 лет) с установленным диагнозом РАС (вариант 8.3 по ФГОС НОО ОВЗ).

Разработка критериально-диагностического аппарата исследования основывалась на анализе требований ФГОС НОО ОВЗ к формированию коммуникативных универсальных учебных действий, теоретических представлений о структуре коммуникативной деятельности, специфики коммуникативных нарушений при РАС. Были выделены следующие критерии и показатели сформированности коммуникативных способностей младших школьников с аутизмом.

Критерий 1. Базовые предпосылки коммуникации

Показатели:

- способность устанавливать и поддерживать зрительный контакт с партнёром по общению;
- реагирование на обращение по имени, откликаемость на инициативу взрослого;
- способность к совместному вниманию (следование за взглядом и указательным жестом, привлечение внимания к объекту);
- имитация простых действий и звуков как основа для усвоения коммуникативных моделей;
- понимание и использование базовых невербальных средств общения (кивок, отрицательное качание головой, указательный жест) [6, с. 56].

Критерий 2. Понимание обращённой речи и выполнение инструкций

Показатели:

- понимание простых бытовых инструкций в контексте ситуации;
- выполнение двухступенчатых инструкций;

- понимание вопросов и адекватное реагирование на них;
- понимание речи вне наглядной ситуации;
- различение интонационных характеристик речи (вопрос, утверждение, просьба).

Критерий 3. Использование средств коммуникации

Показатели:

- наличие функциональной речи (для вербальных детей) или использование альтернативных средств коммуникации (карточки PECS, жесты, коммуникативные устройства);
- способность выражать просьбы и желания социально приемлемым способом;
- использование коммуникации для привлечения внимания, комментирования, передачи информации;
- активный словарный запас и грамматическое оформление высказываний (для вербальных детей);
- спонтанность речевой продукции, соотношение инициативных и реактивных высказываний [11, с. 78].

Критерий 4. Навыки диалогического взаимодействия

Показатели:

- способность инициировать диалог, обращаться к партнёру с вопросом или сообщением;
- поддержание темы разговора, адекватное реагирование на реплики собеседника;
- соблюдение очерёдности в диалоге, умение слушать партнёра;
- использование речевого этикета (приветствие, прощание, благодарность, извинение);
- адаптация коммуникативного поведения в зависимости от ситуации и партнёра по общению.

Критерий 5. Навыки сотрудничества и совместной деятельности

Показатели:

- способность участвовать в совместной деятельности со взрослым и сверстниками;
- согласование своих действий с действиями партнёров;
- способность к распределению ролей и функций в групповой работе;
- обращение за помощью в случае затруднений;
- оказание помощи другим детям, отзывчивость на просьбы.

Критерий 6. Социально-эмоциональная компетентность в коммуникации

Показатели:

- распознавание базовых эмоций по выражению лица, интонации, позе;
- адекватное выражение собственных эмоциональных состояний;
- понимание социального контекста взаимодействия, различение ситуаций общения;
- проявление эмпатии, эмоционального отклика на состояние другого человека;
- регуляция собственного эмоционального состояния и поведения в процессе общения [19, с. 134].

Для оценки выделенных показателей нами был подобран комплекс диагностических методик, адаптированных к особенностям обучающихся с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста.

В основе диагностического протокола так же используются следующие пробы (см. Таблицу 1):

Таблица 1. Выявление сформированности коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра

Проба	Формулировка задания
Проба 1. Понимание значения слов.	Посмотри на картинку и покажи где ...
Проба 2. Понимание значения названий частей тела человека и частей предметов.	Я назову, а ты покажи целый предмет; а теперь – и его часть.
Проба 3. Понимание значений слов	Покажи все ...

обобщающих категорий.	
Проба 4. Понимание значений глаголов (в вариациях категорий времени, числа, наклонения, рода).	Покажи, про кого говорят... (нужно задавать этот вопрос по отдельности к каждому глаголу).
Проба 5. Понимание действий, изображенных на картинках.	Что делает ... (обучающийся должен подобрать картинку с обозначенным действием)
Проба 6. Понимание категории числа существительных и прилагательных.	Покажи картинку, про которую можно сказать... (например, «Покажи, где карандаш, а где карандаши»)
Проба 7. Понимание категории рода имен существительных и прилагательных.	Покажи где ... (красный, красная)
Проба 8. Понимание значения логико-грамматических конструкций.	Покажи, где ... (мяч лежит на столе – мяч лежит под столом; книги стоят в шкафу – книги лежат под шкафом; мишка лежит за стулом, мишка лежит около стула; девочка купает – девочка купается.)–
Проба 9. Узнавание предметов по описанию:	Покажи чем ...
Проба 10. Понимание простой инструкции, выполнение действия.	Вымой руки, возьми книгу, дай мне карандаш, одень куклу.
Проба 11. Выбрать из слов наиболее подходящее по смыслу.	«Девочка (моет, ест, играет) яблоко»:

Проба 12. Взаимодействие в специально структурированных ситуациях.	Стой, жди, иди ...
Проба 13. Составление фраз, предложений.	Кто, что делает? Составь фразу, предложение.

Ознакомиться с протоколом обследования можно в приложении.

Диагностическое обследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком в привычной для него обстановке (учебный класс или кабинет специалиста), в присутствии знакомого взрослого (педагога или тьютора). Продолжительность одного диагностического сеанса не превышала 25-30 минут во избежание утомления и пресыщения. При необходимости обследование разделялось на несколько встреч. Так же обследование включало в себя различные методики:

Методика 1. Структурированное педагогическое наблюдение

Наблюдение проводилось в различных ситуациях образовательного процесса (на уроке, на перемене, во время индивидуальных занятий) по заранее разработанной схеме, включающей показатели всех шести критериев. Фиксировались частота проявления коммуникативного поведения, контекст его возникновения, степень самостоятельности ребёнка, необходимость и характер оказываемой помощи. Наблюдение осуществлялось в течение двух недель, результаты фиксировались в протоколах наблюдения. Данный метод позволил оценить коммуникативное поведение в естественных условиях, выявить особенности взаимодействия с различными партнёрами (учителем, сверстниками, специалистами) [24, с. 167].

Методика 2. Адаптированная диагностическая беседа

Индивидуальная беседа с ребёнком была направлена на оценку понимания обращённой речи, способности поддерживать диалог, использования речевого этикета. Беседа включала вопросы о личных данных ребёнка (имя, возраст, состав семьи), предпочтениях (любимые игры, занятия, еда), событиях из жизни (что

делал вчера, что будешь делать после занятия). Предъявление вопросов сопровождалось визуальной поддержкой (карточки с изображениями). Оценивались понимание вопросов, адекватность ответов, развёрнутость высказываний, грамматическое оформление речи, способность к спонтанному высказыванию, эмоциональная включённость в диалог.

Методика 3. Диагностические задания на понимание и использование невербальных средств коммуникации

Серия заданий включала:

- задание на установление зрительного контакта: педагог обращается к ребёнку по имени и оценивает, посмотрит ли ребёнок на лицо взрослого, как долго удерживает взгляд;
- задание на совместное внимание: педагог указывает на предмет в противоположной стороне комнаты и оценивает, проследит ли ребёнок за жестом и направлением взгляда; затем размещает привлекательный предмет в прозрачной коробке, которую ребёнок не может открыть самостоятельно, и оценивает, обратится ли ребёнок за помощью, используя взгляд или жест;
- задание на понимание жестов: педагог даёт инструкции, сопровождая их жестами (иди сюда – жест подзывания; тихо – палец к губам; посмотри – указательный жест) и оценивает правильность реагирования;
- задание на использование жестов: создаются ситуации, в которых ребёнок вынужден использовать жесты для выражения желаний (любимый предмет размещается в недоступном месте, ребёнок не может достать его самостоятельно) [28, с. 145].

Методика 4. Диагностика понимания компонентов речи

Использовалось 13 проб, которые направлены на:

- грамматический строй речи;
- связанность речи;
- словарный запас;
- понимание инструкций;

Методика 5. Диагностическое задание на совместную деятельность

Ребёнку предлагалось выполнить задание совместно с педагогом (собрать конструкцию по образцу, где каждый участник добавляет элементы по очереди) или со сверстником (если ребёнок принимает такую форму взаимодействия).

Оценивались:

- принятие задачи совместной деятельности;
- способность координировать свои действия с действиями партнёра;
- соблюдение очерёдности;
- обращение к партнёру (взглядом, жестом, речью) в процессе деятельности;
- эмоциональная реакция на результат совместной работы [33, с. 189].

Процедура диагностического обследования включала несколько этапов. Подготовительный этап предполагал изучение медицинской и педагогической документации детей, наблюдение за детьми во время занятий, беседы с педагогами и родителями для получения анамнестических сведений и предварительной информации об особенностях коммуникативного развития. Основной этап включал проведение диагностических методик и проб с каждым ребёнком. Проведение диагностики проходило в кабинете учителя-логопеда в сопровождении действующего учителя-логопеда. Заключительный этап был посвящён обработке, анализу и интерпретации полученных данных.

Критерии оценки результатов выполнения диагностических заданий:

- 3 балла (высокий уровень): ребёнок самостоятельно и правильно выполняет задание, демонстрирует устойчивое владение навыком в различных ситуациях, проявляет инициативу в коммуникации;
- 2 балла (средний уровень): ребёнок выполняет задание с частичной помощью взрослого (организующая помощь, подсказка), навык сформирован, но недостаточно устойчив, требует стимуляции для проявления коммуникативной активности;
- 1 балл (низкий уровень): ребёнок выполняет задание только с существенной помощью взрослого (обучающая помощь, совместные действия),

навык находится в стадии формирования, коммуникативная активность минимальна;

- 0 баллов (навык не сформирован): ребёнок не справляется с заданием даже при оказании помощи, навык отсутствует, коммуникация не инициируется [14, с. 98].

После подсчета баллов по каждой пробе их необходимо суммировать, чтобы выявить средние значения и определить уровень сформированности коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Мы предлагаем шкалу перевода баллов в уровни (см. Таблицу 2)

Таблица 2. Шкала перевода баллов в уровни

До 25 баллов	Низкий уровень сформированности коммуникативных действий.
От 26 до 43 баллов	Уровень сформированности коммуникативных действий ниже среднего.
От 44 до 57 баллов	Средний уровень сформированности коммуникативных действий.
58 балла и более	Уровень сформированности коммуникативных действий выше среднего

Результаты исследования мы представим в виде таблицы (в баллах).

Таблица 3. Результаты первичного исследования

	Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3	Ребенок 4
Базовые предпосылки коммуникации	0	1	2	3

Понимание обращённой речи и выполнение инструкций	1	2	3	3
Использование средств коммуникации	1	2	2	3
Навыки сотрудничества и совместной деятельности	1	2	2	2
Социально- эмоциональная компетентность в коммуникации	1	2	2	2
Проба 1. Понимание значения слов	3	2	3	4
Проба 2. Понимание Значения названий частей тела человека и частей предметов	1	1	2	4
Проба 3. Понимание значений слов обобщающих категорий	1	2	3	3
Проба 4. Понимание значений глаголов	0	0	2	2

(в вариациях категорий времени, числа, наклонения, рода)				
Проба 5. Понимание действий.	2	3	3	3
Проба 6. Понимание категорий числа имен существительных и прилагательных	1	2	3	4
Проба 7. Понимание категорий рода имен существительных и прилагательных	0	1	2	2
Проба 8. Понимание значений логико- грамматических конструкций	0	2	2	2
Проба 9. Узнавание предметов по описанию	2	1	3	3
Проба 10. Понимание простой инструкции	2	2	4	3
Проба 11. Выбрать из слов наиболее подходящее по смыслу	2	1	3	3

Проба 12. Взаимодействие в специально структурированных ситуациях	0	1	2	2
Проба 13. Составление фраз, предложений	0	0	2	3
Всего	18	27	45	52

Результаты диагностического обследования позволили нам получить объективную и наиболее точную картину состояния коммуникативной сферы у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Было выявлено, что обучающиеся испытывают трудности в совместной деятельности, пониманий инструкций, а также переживают затруднения при составлении фраз и предложений, которые необходимы при коммуникации. Мы определили направления последующей коррекционно-развивающей работы в рамках разработанного методического комплекса. Выявленные зоны дефицитарности и потенциальные ресурсы развития коммуникативных действий у каждого ребёнка. Эти данные стали основой для построения содержания методического комплекса «Мир вокруг».

2.2. Проектирование методического комплекса

Разработка методического комплекса для формирования коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра основывалась на результатах констатирующего диагностического исследования, теоретическом анализе проблемы, современных научно обоснованных подходах к коррекционно-педагогической работе с данной категорией обучающихся. Методический комплекс представляет собой целостную систему педагогических средств, методов, приёмов и организационных форм, направленных на последовательное и системное развитие всех компонентов коммуникативной деятельности с учётом специфики психического развития детей с РАС.

Концептуальные основания методического комплекса:

Методологическим фундаментом разработанного комплекса выступают положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о социальной обусловленности развития высших психических функций, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, современные представления о структуре универсальных учебных действий. Специфика коррекционно-педагогической работы с обучающимися с РАС определяется концепцией базальных эмоциональных механизмов О.С. Никольской, принципами прикладного анализа поведения, подходом структурированного обучения ТЕАССН [1, с. 45].

Цель: разработка и апробация дидактического обеспечения «Мир вокруг», включающего в себя дидактическое пособие для проведения занятий, а также конспекты коррекционно-развивающих занятий для формирования коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Область применения проектной идеи: коррекционная педагогика (логопедия, олигофренопедагогика).

Адресная направленность: в первую очередь учителя-логопеды, работающие с умственно отсталыми детьми школьного возраста.

Проблема, которую должен решить данный проект: отсутствие современного дидактического инструментария, направленного на формирование коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Целевая группа: младшие школьники с РАС возраста 8-11 лет.

Продукт проекта: «Мир вокруг», включающий в себя дидактическое пособие по лексическим темам, конспекты коррекционно-развивающих занятий.

Ресурсное обеспечение проекта: кабинет для проведения индивидуальных и подгрупповых занятий, методический комплекс по темам, которые прописаны и утверждены в тематическом плане школы, на базе которой проводилась разработка и апробация нашего продукта. Ожидаемые результаты:

1. Определены направления работы;
2. Разработан проект «Мир вокруг»;
3. Разработаны конспекты коррекционно-развивающих занятий по формированию коммуникативных действий;
4. Внедрено в коррекционно-развивающую деятельность разработанное дидактическое обеспечение. Реализация проекта осуществлялась на базе одного из краевых государственных бюджетных образовательных учреждений. В проекте принимали участие 4 детей.

Для реализации проекта нами был составлен план работы, в котором отражены пять этапов. Содержание этапов и сроки реализации каждого из них отражены в таблице 4.

Таблица 4. План реализации проекта

Этапы проекта	Сроки	Содержание работы
Предпроектный	20.01.2026 – 30.01.2026	1. Изучить на базе образовательной организации контингент обучающихся младшей школы, имеющих расстройство аутистического спектра.

		<p>2. Изучить и проанализировать</p> <p>3. дидактическое обеспечение коррекционной работы по формированию коммуникативных действий, которое используется специалистами школы, на базе которой</p> <p>нами проводится реализация проекта.</p>
Диагностический	04.02.2026 09.02.2025	<p>1. Провести первичную диагностику в целях выявления уровня сформированности коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра.</p> <p>2. Определить направления коррекционной работы по формированию коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра.</p>
Разработческий	09.02.2026 – 13.02.2026	<p>действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра, предполагающие использование методического комплекса «Мир вокруг»:</p> <p>а) определить основные направления работы;</p> <p>б) разработать «Мир вокруг»;</p> <p>в) разработать конспекты коррекционно-развивающих занятий к «Мир вокруг» по формированию коммуникативных действий, согласно нему.</p>

Апробация продукта проекта	16.02.2026 – 17.04.2026	Внедрить продукт проекта в образовательное учреждение, в структуру календарно-тематического планирования и коррекционных занятий учителя-логопеда с участниками проекта (младшие школьники с расстройством аутистического спектра возрастом 8-11 лет).
Диагностический (повторная диагностика)	17.04.2026 – 24.04.2026	Проведение повторной диагностики для выявления эффективности и результативности использования продукта проекта в процессе коррекционной работы.
Результативно- оценочный	27.04.2026 – 06.05.2026	Оценка результативности продукта проекта «Мир вокруг» и составленных конспектов коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра, а также оценка продукта проекта логопедом образовательного учреждения.

2.3. Описание продукта проекта и его апробация

После проведения диагностики на определения уровня сформированности коммуникативных действий, анализа специализированной литературы, а также анализа современных методов обучения детей, мы пришли к выводу, что необходимо создать методический комплекс для формирования коммуникативных действий у младших школьников с РАС.

Наш продукт проекта может использоваться как на индивидуальных занятиях, так и на подгрупповых. «Мир вокруг» можно использовать не только при формировании коммуникативных действий, но и в других направлениях коррекционной работы. Комплекс обладает большой функциональной значимостью, потому что содержит в себе достаточную базу адаптированных заданий, что позволяет без труда использовать их. Но при этом стоит учитывать особенности разных возрастных групп и на основе этого уже выстраивать коррекционный процесс с использованием данного продукта.

Методический комплекс содержит в себе задания, направленные на развитие речи, коммуникации, ознакомление с окружающим миром, активизацию словаря и развитие фразовой речи.

В методическом комплексе присутствуют элементы обучения простым формам альтернативной коммуникации. Альбом многофункционален и педагог, работая с ним может выстроить свою линию обучения в зависимости от возможностей ребенка.

Карточки пекс используются ребенком, который не говорит, но при помощи «символов» может выразить своё мнение.

«Мир вокруг» соответствует следующим требованиям:

– Продукт является содержательно-насыщенным и развивающим: продукт включает в себя 7 лексических тем, что способствует всестороннему развитию обучающегося.

– Продукт трансформируемый. Проявляется это в возможности

использовать набор не только в рамках занятий учителя-логопеда, но и на занятиях дефектолога, индивидуальных занятиях дома.

– Продукт обладает вариативностью. Его можно использовать в совместной деятельности педагога/ воспитателя/ родителя с детьми, в самостоятельной деятельности, а также в индивидуальной коррекционной работе с обучающимся;

– Также продукт интересен для ребенка, в современном мире для детей большую значимость представляет наглядность.

Комплекс включает два блока. Блок 1: Формирование базовых предпосылок коммуникации. А также блок 2: Практическое применение с использованием АДК. (семь основных лексических тем с дидактическим материалом и 17 конспектов занятий)

Блок 1. Формирование базовых предпосылок коммуникации.

Данный блок направлен на развитие фундаментальных навыков, составляющих основу коммуникативной деятельности. Содержание блока включает:

Направление 1.1. Формирование зрительного контакта

Задачи:

- обучение установлению взгляда на лицо взрослого по инструкции;
- увеличение продолжительности зрительного контакта;
- формирование спонтанного использования зрительного контакта для привлечения внимания и в процессе общения.

Методические приёмы:

- подкрепление зрительного контакта любимым стимулом (лакомство, игрушка, социальное поощрение);
- расположение привлекательного объекта на уровне глаз педагога для естественного возникновения взгляда;
- игровые упражнения «Ку-ку» (прятки за платок с появлением лица педагога);

- использование яркого грима, наклеек на лице педагога для привлечения внимания к социальным стимулам;
- постепенное увеличение требований: от кратковременного взгляда к устойчивому контакту в течение 3-5 секунд [10, с. 112].

Направление 1.2. Развитие совместного внимания

Задачи:

- обучение следованию за направлением взгляда и указательным жестом взрослого;
- формирование способности привлекать внимание взрослого к объекту интереса;
- развитие навыка деления эмоционального отклика на объект совместного внимания.

Методические приёмы:

- упражнения на следование за указательным жестом: педагог указывает на предмет в поле зрения ребёнка, называет его, поощряет перевод взгляда на объект; постепенное усложнение – увеличение расстояния до объекта, размещение объекта вне поля зрения;
- провокация привлечения внимания: размещение желаемого предмета в прозрачной коробке, которую ребёнок не может открыть самостоятельно; педагог ожидает обращения ребёнка (взглядом, жестом, вокализацией), затем немедленно открывает коробку;
- совместное рассматривание книг с яркими картинками, комментирование изображений с привлечением внимания ребёнка жестом и взглядом;
- создание ситуаций «неожиданности» (звуковые, световые эффекты), требующих деления эмоциональной реакции [16, с. 145].

Направление 1.3. Формирование имитации

Задачи:

- обучение имитации простых движений с объектами и без объектов;
- развитие имитации оро motorных движений и звуков;

- формирование спонтанной имитации в игровой деятельности.

Методические приёмы:

- структурированные упражнения «Делай как я»: педагог демонстрирует простое действие (хлопки в ладоши, постукивание по столу, поднимание рук) и предлагает ребёнку повторить; использование физической подсказки, постепенное её угасание;
- имитация действий с предметами: постучать молоточком, покатать машинку, надеть кольцо на пирамидку;
- имитация ороторных движений перед зеркалом: открыть рот, высунуть язык, надуть щёки; сопровождение смешными звуками для повышения мотивации;
- включение имитационных действий в бытовые ситуации: вытирать стол тряпкой, как мама; забивать гвоздики, как папа [22, с. 167].

Направление 1.4. Формирование базовых невербальных средств коммуникации

Задачи:

- обучение пониманию и использованию отрицательного жеста;
- формирование указательного жеста;
- развитие понимания и использования жестов.

Методические приёмы:

- обучение киванию и качанию головой в игровых ситуациях: предложение желаемого и нежелаемого предмета с моделированием соответствующего жеста; вопросы «Хочешь?» с ожиданием жестового ответа;
- формирование указательного жеста: создание ситуаций выбора (два предмета на расстоянии друг от друга), физическая подсказка для формирования жеста указательным пальцем; постепенное увеличение расстояния до объектов;
- обучение социальным жестам в контексте привычных ритуалов: «пока» при прощании, «дай пять» в качестве приветствия;
- использование жестов в песенках и стихах с движениями [29, с. 189].

Блок 2. Практическое применение с использованием АДК (семь основных лексических тем с дидактическим материалом и 17 конспектов занятий).

Развитие понимания речи и формирование коммуникативных действий.

Данный блок направлен на расширение понимания обращённой речи, формирование пассивного и активного словаря или развитие экспрессивных средств коммуникации в зависимости от индивидуальных возможностей ребёнка.

Для невербальных детей – обучение системе альтернативной коммуникации PECS:

Этапы обучения:

- Этап 1: физический обмен карточкой на желаемый предмет;
- Этап 2: увеличение расстояния до коммуникативного партнёра, обобщение навыка;
- Этап 3: различение карточек, выбор нужной для выражения просьбы;
- Этап 4: построение простого предложения с использованием карточки «Я» и карточки предмета;
- Этап 5: ответ на вопрос «Что?»;
- Этап 6: комментирование (ответы на вопросы «Что ты видишь?», «Что это?»).

Для частично вербальных детей – развитие функциональной речи:

Задачи:

- расширение активного словаря;
- формирование простой фразовой речи;
- обучение выражению просьб, отказов, комментированию.

Методические приёмы:

- создание коммуникативно значимых ситуаций: размещение желаемых предметов в доступном и в недоступном месте (на листе, на высокой полке); предложение нежелаемого предмета для провокации отказа;
- расширение высказываний (экспансия): ребёнок говорит «Кукла», педагог расширяет «Дай куклу», ребёнок повторяет полную фразу и получает подкрепление;
- использование визуальных опор для построения фразы: карточки с изображением структуры предложения;

- обучающие ситуации с минимальной вербальной подсказкой: педагог начинает фразу, ребёнок заканчивает («Я хочу...»);
- функциональное использование речи в бытовых ситуациях: просьбы о помощи, сообщение о физиологических потребностях, комментирование действий [12, с. 178].

Содержание тем:

1. Я и моя семья.
2. Портрет. Части тела.
3. Эмоций.
4. Вижу, слышу, чувствую.
5. Мой день. Действия.
6. Цвета.
7. Геометрические фигуры.

Продукт включает в себя 27 конспектов коррекционных занятий. Апробация разработанного методического комплекса осуществлялась на базе КГБОУ «Березовская школа». Экспериментальная группа, включающая 4 обучающихся младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, занималась по разработанной программе в течение 9 недель три раза в неделю (2 индивидуальных и одно групповое занятие в неделю).

В процессе занятий мы зафиксировали высокую концентрацию внимания и повышенный интерес школьников к использованию методического комплекса. По завершении периода нами была повторно проведена диагностика для оценки эффективности внедрения методического комплекса.

Таким образом, результатом разработческого этапа стал разработанный нами методический комплекс с методическими рекомендациями по их использованию, также десять конспектов коррекционных занятий по формированию коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

2.4 Оценка продукта проекта

Апробация продукта проекта «Мир вокруг» включала систематические коррекционно-развивающие занятия с обучающимися с расстройством аутистического спектра (экспериментальной группы). Каждый ребёнок посещал два индивидуальных занятия в неделю продолжительностью 20 минут и одно групповое занятие (малая группа 2 человека) продолжительностью 20 минут. Общая продолжительность формирующего воздействия составила 9 недель, что соответствовало 18 индивидуальным занятиям и 9 групповым занятиям на каждого младшего школьника с расстройством аутистического спектра. Занятия проводились учителем-логопедом, ознакомленным с содержанием разработанного методического комплекса.

Родители обучающихся экспериментальной группы получали еженедельные консультации, рекомендации по закреплению формируемых навыков в домашних условиях, домашние задания.

Чтобы провести повторную диагностику мы использовали тот же протокол обследования уровня сформированности коммуникативных действий для младших школьников с расстройством аутистического спектра, который брали за основу при первичной диагностике (см. приложение).

Повторная диагностика осуществлялась в апреле 2026 года. По каждому критерию сформированности коммуникативных действий и по каждой пробе был подсчитан средний балл, который помог определить уровень развития коммуникативных действий каждого ребёнка.

Сравнительный анализ динамики развития коммуникативных действий позволил оценить эффективность и предложенного методического комплекса.

Сравнительные результаты исследования мы представим в виде таблицы (в баллах):

Таблица 5. Результаты повторного исследования

	Ребенок 1		Ребенок 2		Ребенок 3		Ребенок 4	
Базовые предпосылки коммуникации	0	1	1	2	2	3	3	3
Понимание обращённой речи и выполнение инструкций	1	2	2	3	3	3	3	4
Использование средств коммуникации	1	1	2	3	2	3	3	3
Навыки сотрудничества и совместной	1	1	2	3	2	3	3	4
Социально-эмоциональная компетентность в коммуникации	1	2	2	3	2	3	2	4
Проба 1. Понимание значения слов	3	3	2	3	3	3	4	4
Проба 2. Понимание Значения названий частей тела человека и частей предметов	1	2	1	3	2	3	4	4

Продолжение таблицы 5

Проба 3. Понимание значений слов обобщающих категорий	1	2	2	3	3	3	3	3
Проба 4. Понимание значений глаголов (в вариациях категорий времени, числа, наклонения, рода)	0	2	0	1	2	3	2	3
Проба 5. Понимание действий.	2	3	3	3	3	3	3	4
Проба 6. Понимание категорий числа имен существительных и прилагательных	1	2	2	2	3	3	4	4
Проба 7. Понимание категорий рода имен существительных и прилагательных	0	1	1	2	2	2	2	3
Проба 8. Понимание значений логико-грамматических конст.	0	1	2	3	2	3	2	2
Проба 9. Узнавание предметов по описанию	2	3	1	3	3	4	3	4

Проба 10. Понимание Простой инструкции	2	3	2	4	4	4	3	4
Проба 11. Выбрать из слов наиболее подходящее по смыслу	2	3	1	4	3	3	3	4
Проба 12. Взаимодействие в специально структурированных ситуациях	0	2	1	2	2	3	2	4
Проба 13. Составление фраз, предложений	0	1	0	1	2	3	3	3
Всего	18	35	27	48	45	55	52	64

Как видно из таблицы, по всем критериям в экспериментальной группе наблюдается существенная положительная динамика, что свидетельствует о переходе большинства обучающихся экспериментальной группы на качественно новый уровень коммуникативного развития.

Данная таблица демонстрирует качественные изменения в структуре группы. На первичной диагностике два обучающихся показали средний уровень сформированности коммуникативных действий, в то время как на повторной диагностике двое детей достигли этого уровня и один выше среднего. Один ребёнок, у которого на констатирующем этапе навыки практически отсутствовали, за период апробации продвинулся до ниже среднего уровня, что также представляет собой значимое достижение.

Таким образом, результаты апробации методического комплекса свидетельствуют

о его высокой эффективности в формировании коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Статистически значимая динамика по всем критериям сформированности коммуникативных способностей, качественные изменения в социальном функционировании обучающихся, положительные отзывы педагогов и родителей подтверждают целесообразность внедрения разработанного комплекса в практику образовательных организаций, реализующих адаптированные программы для детей с РАС.

2.5 Методические рекомендации

Факторы, повышающие эффективность методического комплекса:

Анализ результатов апробации позволил выявить факторы, определяющие эффективность разработанного методического комплекса:

- систематичность и регулярность занятий: дети, которые посещали занятия без пропусков, демонстрировали более выраженную динамику;
- степень вовлечённости семьи: обучающиеся, родители которых активно выполняли домашние задания и применяли рекомендации специалистов, показали более значительный прогресс;
- вариант аутистического дизонтогенеза: дети четвёртой группы по классификации О.С. Никольской продвинулись более существенно, чем дети первой и второй групп, что соответствует теоретическим представлениям о прогностических возможностях различных вариантов РАС;
- индивидуализация содержания: адаптация методического комплекса к индивидуальным особенностям каждого ребёнка повышала мотивацию и результативность занятий;
- использование визуальной поддержки: дети, для которых активно применялись визуальные опоры, демонстрировали более быстрое освоение навыков;

- позитивное подкрепление: систематическое использование поощрений, соответствующих предпочтениям ребёнка, способствовало формированию устойчивой мотивации к коммуникации [17, с. 234].

Трудности и ограничения

В процессе апробации были выявлены определённые трудности и ограничения:

- генерализация навыков: некоторые дети демонстрировали сформированные навыки на занятиях со специалистом, но затруднялись переносить их в естественные ситуации взаимодействия со сверстниками;

- ригидность поведения: у части детей наблюдалась тенденция к стереотипному использованию освоенных коммуникативных форм без учёта изменяющегося контекста;

- медленный темп формирования навыков у детей с тяжёлыми вариантами РАС и сопутствующей интеллектуальной недостаточностью;

- необходимость длительного периода обучения для достижения устойчивых результатов;

- зависимость от ресурсного обеспечения: реализация методического комплекса требует наличия подготовленных специалистов, специального оборудования и материалов, что не всегда доступно в условиях массовой образовательной практики [32, с. 187].

Практические рекомендации:

На основании результатов апробации методического комплекса сформулированы следующие практические рекомендации для педагогов, работающих с младшими школьниками с РАС:

- обеспечить систематичность и регулярность коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков;

- использовать визуальную поддержку во всех ситуациях обучения и взаимодействия;

- применять принцип пошагового формирования сложных коммуникативных действий с максимальной помощью на начальных этапах и постепенным её уменьшением;
- систематически использовать позитивное подкрепление, подбирая стимулы индивидуально для каждого ребёнка;
- создавать коммуникативно значимые ситуации, мотивирующие ребёнка к общению;
- активно включать родителей в процесс формирования коммуникативных навыков, обучать их методам стимуляции коммуникации в домашних условиях;
- организовывать ситуации взаимодействия с нормотипичными сверстниками с предварительной подготовкой обеих сторон;
- уделять особое внимание генерализации сформированных навыков, создавая возможности для их применения в различных контекстах и с разными партнёрами;
- осуществлять междисциплинарное взаимодействие специалистов (учитель, дефектолог, психолог, логопед) для обеспечения согласованности коррекционных воздействий [9, с. 221].

Выводы по главе 2

Таким образом, после изучения и анализа специальной психолого-педагогической литературы, мы поняли, что существует проблема, связанная с отсутствием специального дидактического материала, адаптированного для обучающихся с РАС. В рамках работы мы разработали проект, а в последующем создали продукт «Мир вокруг». Вторая глава была посвящена обоснованию нашего проекта, а также описанию жизненного цикла и паспорта проекта, в котором мы осветили все этапы работы. И в плане реализации проекта нами было выделено несколько этапов:

- предпроектный;
- диагностический;
- разработческий этап или описание продукта проекта;
- апробация продукта проекта;
- диагностика после апробации продукта проекта;
- результативно-оценочный этап.

Также мы подробно описали методические рекомендации, адресованные учителям-логопедам, в которых даны инструкции к использованию. Мы полагаем, что разработанный нами продукт будет положительно влиять на социализацию обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было посвящено актуальной проблеме формирования коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра посредством разработки и апробации специального методического комплекса. Анализ теоретических источников, результаты экспериментальной работы позволили решить поставленные задачи и подтвердить выдвинутую гипотезу о повышении эффективности коммуникативного развития обучающихся с РАС при использовании специально разработанной системы педагогических средств.

Анализ педагогических условий формирования коммуникативных навыков в системе специального образования Российской Федерации показал наличие нормативно-правовой базы, регламентирующей образование обучающихся с РАС, вариативность организационных форм (специальные образовательные организации, инклюзивное образование), разработанность отдельных методических подходов (прикладной анализ поведения, структурированное обучение ТЕАССН, альтернативная коммуникация). Вместе с тем была выявлена недостаточная системность методического обеспечения, фрагментарность применяемых средств, что обосновало необходимость разработки комплексного методического инструментария.

Диагностическое обследование уровня сформированности коммуникативных способностей у младших школьников с аутизмом позволило выявить исходное состояние коммуникативной сферы участников экспериментальной и контрольной групп. Разработанный критериально-диагностический аппарат, включающий шесть критериев (базовые предпосылки коммуникации; понимание обращённой речи; использование средств коммуникации; навыки диалогического взаимодействия; навыки сотрудничества; социально-эмоциональная компетентность), обеспечил комплексную оценку коммуникативного развития. Результаты констатирующего этапа свидетельствовали о преобладании низкого уровня сформированности

коммуникативных способностей у обследованных детей, что подтверждало актуальность проблемы и необходимость специальной коррекционно-педагогической работы.

Разработанный методический комплекс представляет собой целостную систему педагогических средств, методов и организационных форм, направленных на последовательное формирование всех компонентов коммуникативной деятельности. Структура комплекса обеспечивает поэтапность и системность педагогического воздействия. Принципы индивидуализации, структурированности, функциональности, позитивного подкрепления, генерализации навыков определили методическую стратегию работы. Использование визуальной поддержки, альтернативных средств коммуникации, социальных историй, специально организованных коммуникативных ситуаций составило содержательное наполнение методического комплекса.

Апробация методического комплекса в рамках формирующего этапа педагогического эксперимента продемонстрировала его высокую эффективность. Обучающиеся экспериментальной группы показали статистически значимую положительную динамику по всем критериям сформированности коммуникативных способностей. Качественный анализ выявил существенные изменения в коммуникативном поведении детей: увеличение продолжительности зрительного контакта, формирование способности следовать жестам и привлекать внимание к объектам интереса, расширение активного словаря, появление фразовой речи у невербальных детей, формирование навыков диалогического взаимодействия, улучшение способности к сотрудничеству, развитие социально-эмоциональной компетентности. Педагоги и родители отметили позитивные изменения в социальной адаптации обучающихся, снижение уровня тревожности и нежелательного поведения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанного методического комплекса в деятельности образовательных организаций, реализующих адаптированные программы для обучающихся с РАС. Материалы исследования могут применяться в работе

учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей начальных классов, работающих с детьми с аутистическими расстройствами.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что формирование коммуникативных действий у младших школьников с расстройством аутистического спектра протекает более эффективно при условии применения специально разработанного методического комплекса, учитывающего специфику нарушений коммуникативного развития данной категории обучающихся. Разработанный методический комплекс представляет собой научно обоснованный инструмент педагогической работы, внедрение которого в образовательную практику будет способствовать повышению качества коррекционно-педагогической помощи детям с аутистическими расстройствами, их успешной социализации и интеграции в общество.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аршатская, О.С. Психологическая помощь ребёнку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О.С. Аршатская // Дефектология. – 2021. – № 2. – С. 45-52.
2. Баенская, Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми / Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 1. – С. 23-31.
3. Богдашина, О.Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма / О.Б. Богдашина. – Красноярск: Поликор, 2021. – 248 с.
4. Волкмар, Ф.Р. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер. – М.: Теревинф, 2020. – 224 с.
5. Гилберт, К. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питерс. – М.: Владос, 2020. – 144 с.
6. Горина, Е.Н. Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Н. Горина, О.В. Заширинская // Специальное образование. – 2021. – № 3. – С. 56-68.
7. Давидович, Л.Р. Формирование предпосылок учебной деятельности у детей с аутизмом / Л.Р. Давидович, Т.С. Резниченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 4. – С. 89-97.
8. Заломаева, Е.С. Игровые технологии в коррекционной работе с детьми с РАС / Е.С. Заломаева // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20. – № 1. – С. 112-120.
9. Иванов, Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2021. – 340 с.
10. Карвасарская, И.Б. В стороне: из опыта работы с аутичными детьми / И.Б. Карвасарская. – М.: Теревинф, 2020. – 176 с.
11. Касаткин, В.Н. Формирование навыков альтернативной коммуникации у детей с РАС / В.Н. Касаткин, М.М. Либлинг // Дефектология. – 2021. – № 4. – С. 78-86.

12. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 2019. – 96 с.
13. Либлинг, М.М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2020. – № 5. – С. 87-95.
14. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2021. – 288 с.
15. Манелис, Н.Г. Ранний детский аутизм: психологические и нейропсихологические механизмы / Н.Г. Манелис // Школа здоровья. – 2020. – Т. 6. – № 2. – С. 98-107.
16. Морозов, С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра / С.А. Морозов. – М.: ФРЦ МГППУ, 2022. – 544 с.
17. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах / С.С. Морозова. – М.: Владос, 2021. – 176 с.
18. Морозова, Т.И. Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом / Т.И. Морозова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 3. – С. 123-131.
19. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека и её нарушение при аутизме / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2021. – 364 с.
20. Никольская, О.С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2020. – 288 с.
21. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки / Л.Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2019. – 160 с.
22. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Владос, 2020. – 240 с.
23. Роджерс, С. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе повседневного взаимодействия научить ребёнка играть, общаться и учиться / С. Роджерс, Дж. Доусон, Л.А. Висмара. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. – 416 с.
24. Роджерс, С. Учебные планы для маленьких детей с аутизмом / С. Роджерс, Дж. Доусон. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2022. – 368 с.

25. Самсонова, Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с РАС в общеобразовательной школе / Е.В. Самсонова, Т.П. Дмитриева // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т. 19. – № 2. – С. 67-75.
26. Семаго, Н.Я. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ для детей с РАС / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2020. – 180 с.
27. Сорокин, А.Б. Особенности коммуникативного развития детей с расстройствами аутистического спектра / А.Б. Сорокин // Дефектология. – 2022. – № 1. – С. 45-53.
28. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2021. – 87 с.
29. Хаустов, А.В. Практика применения прикладного анализа поведения для помощи детям с аутизмом в России / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18. – № 4. – С. 56-64.
30. Черенёва, Е.А. Дети с аутизмом: психологическое сопровождение / Е.А. Черенёва. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2021. – 196 с.
31. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: сборник упражнений для специалистов и родителей / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск: БелАПДИ, 2020. – 256 с.
32. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. – 208 с.
33. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребёнком: установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – М.: Теревинф, 2020. – 136 с.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.01.2025).

35. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.01.2025).

36. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 15.01.2025).

37. Аутизм и нарушения развития: научно-практический журнал [Электронный ресурс]. – URL: <https://psyjournals.ru/autism/> (дата обращения: 18.01.2025).

38. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: научно-методический и практический журнал [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.schoolpress.ru/> (дата обращения: 20.01.2025).

39. Дефектология: научно-теоретический журнал [Электронный ресурс]. – URL: <https://ikprao.ru/journal/> (дата обращения: 22.01.2025).

40. Специальное образование: научно-методический журнал [Электронный ресурс]. – URL: <https://specialedu.ru/> (дата обращения: 25.01.2025).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Протокол обследования для выявления сформированности коммуникативных действий у младших школьников с РАС.

ФИО _____

Дата рождения _____ Возраст _____ Класс _____

Особенности строения речевого аппарата: в норме, не удерживает позу закрытого рта; движение языка замедленные, с затруднениями; губы толстые, малоподвижные; синкенезии, переключаемость движений нарушена; кончик языка малоактивный; тонус повышенный, пониженный, прогения, прогнатия, прямой прикус,, повышенная саливация; твердое небо – высокое, имеет готическую форму; зубы мелкие, крупные, редкие, частые, нарушение зубного ряда; мягкое небо подвижное, неподвижное, длинное, короткое, расщелина, послеоперационные рубцы. _____

Дыхание: верхнегрудное, диафрагмальное, смешанное

Общее звучание речи: речь для окружающих понятна, малопонятна, непонятна, речевые штампы, речь отсутствует.

Подвижность артикуляционного аппарата (по подражанию): «Маятник» (влево-вправо), «Качели» (вверх - вниз), «Улыбка», «Трубочка», «Лопаточка», «Иголочка», «Чашечка», «Грибок»,

Общая моторика: моторная неловкость, медлительность, ограничен объем активных движений; нарушена переключаемость движений; трудности при

выполнении упражнений на динамическую организацию движений; замена движений и синкенезии.

Мелкая моторика: движение рук неточное; недостаточно развита моторика мелких мышц рук; ведущая рука – правая, левая; мышечный тонус повышен, ослаблен; неправильно держит ручку; испытывает трудности при овладении графическими навыками.

1.Понимание значения слов.

Инструкция: Покажи, где...

Предметные картинки в соответствии с тематикой: кукла, машинка, мяч, самокат, юла, чашка, велосипед, кисточка, полотенце, расческа.

2.Понимание на картинке целого и частей предмета.

Инструкция: Я назову, а ты покажи целый предмет; а теперь – и его часть.

- Стол (ножки, столешница)
- Машина (колесо, дверца)
- Рубашка (рукава, карман)
- Кукла (глаза, лоб, руки, шея, волосы)

3.Понимание значений слов обобщающих категорий.

Инструкция: Покажи все...

- Игрушки;
- Фрукты;
- Продолжение приложения
- Посуда;
- Одежда;
- Транспорт

4.Понимание значений глаголов (в вариациях категорий времени, числа, склонения, рода).

Продолжение приложения

Инструкция: Покажи, про кого говорят...(нужно задавать этот вопрос по отдельности к каждому глаголу).

- Бежит – бегут – убежала;
- Прыгает – прыгнули – перепрыгнула;
- Летит – летят – вылетел;
- Плывет – плывут – отплывает.

5. Понимание действий, изображенных на картинках

Инструкция: «Посмотри на картинку. Что делает ...?»

- Моет руки;
- ест;

6. Понимание категории числа имен существительных и прилагательных.

Инструкция: Покажи картинку, про которую можно сказать...(например: «Покажи, где карандаш, а где карандаши»)

- карандаш – карандаши;
- гриб – грибы, слон – слоны;
- юбка – юбки ;

7. Понимание категории рода имен существительных и прилагательных.

Инструкция: Покажи картинку, про которую можно сказать...(например: «Покажи, где синий, а где синяя»)

- красный, красная, красные, голубой, голубая, голубые.

8. Понимание значения логико-грамматических конструкций

Инструкция: «Покажи, где мяч лежит на столе? А где под столом?»

- мяч лежит на столе – мяч лежит под столом;
- книги стоят в шкафу – книги лежат под шкафом;
- мишка лежит за стулом – мишка лежит около стула;
- девочка купает – девочка купается;
- девочка причесывает – девочка причесывается;
- мальчик катает – мальчик катается.

9. Узнавание предметов по описанию

Инструкция: «Покажи чем чистят зубы?»

- чем чистят зубы
- чем едят суп
- чем рисуют;

10. Понимание простой инструкции, выполнение действий

Инструкция: «Дай мне..собери..»

- дай мне карандаш
- собери кубики в коробку
- помой руки

11. Выбрать из слов наиболее подходящее по смыслу

Инструкция: «Какого слова не хватает?»

- мальчик (ест) яблоко
- девочка (обувает) обувь

12. Взаимодействие в специально структурированных ситуациях

Инструкция: «Скажи Пэпе ...»

- стой
- жди
- иди

12. Составление фраз, предложений

Инструкция: «Что ты сегодня делал?»

Взаимодействие с предметами: не инициирует совместное использование; иногда показывает предмет; активно использует предметы в общении.

Обращение к взрослому: не обращается; обращается редко; обращается самостоятельно.

Ответ на обращение: не реагирует; реагирует с задержкой; реагирует своевременно.

Инициирование коммуникации: не инициирует; иногда пытается; активно инициирует.

Продолжение приложения

Использование слов/фраз: не использует слова; использует отдельные слова; использует фразы.

Реакция на речь другого: не реагирует; реагирует с задержкой; реагирует своевременно.

Общение в игровой деятельности: не участвует; участвует пассивно; активно взаимодействует.

Использование жестов: не использует жесты; использует редко; использует часто

Особенности обучаемости: Достаточный уровень обучаемости (ребенок способен выполнить задание самостоятельно или при небольшой организующей/стимулирующей помощи), уровень обучаемости снижен (ребёнок нуждается в помощи педагога при выполнении задания)

Заключение:

Учитель-логопед: / _____ / ____