

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Зырянова Екатерина Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Педагогические условия формирования коммуникативных навыков младших школьников
с расстройством аутистического спектра


Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) Инклюзивное образование детей с особыми образовательными
потребностями

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент, Беляева О.Л.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы


к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Научный руководитель


к. п.н., доцент, Сидоренко О.А.

20.11.20 

(дата, подпись)

Обучающийся

Зырянова Е.А.

20.11.20 

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объёмом в 130 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (93 источника) и 10 приложений. Работа иллюстрирует 12 таблиц.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Объект: коммуникативные навыки у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования: педагогические условия формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Гипотеза исследования состоит из предположения о том, что формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра будет эффективно при реализации следующих педагогических условий:

- организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства;
- создание особенной развивающей предметно-пространственной среды, предусматривающей формирование коммуникативных навыков младших школьников;
- организация психологического просвещения и взаимодействия всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройством аутистического спектра;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра;
- разработка комплекса игр и упражнений по формированию

коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании использовались следующие методы исследования:
Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение опыта педагогической деятельности по проблеме формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Эмпирические методы: Экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента (модификация методики М. Сандберга); Экспериментальная методика исследования уровня активной речи (модификация методики М. Сандберга); Экспериментальная методика исследования проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга); Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга, С.С. Морозова); Экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативных навыков (модификация методики Э. Бонди, Л. Фрост), психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), беседа, наблюдение, анкетирование, опрос, анализ и интерпретация эмпирических данных.

Теоретической основой явились: Конституция Российской Федерации; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; теория поведенческого подхода Б.Ф. Скиннера; положения исследований о коммуникативных навыках (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн); положения о эмоционально-уровневом подходе (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская); исследования по проблеме нарушений детей с расстройством аутистического спектра (Е.Р. Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, L. Kanner и др.).

Новизна исследования: обоснованы уровни сформированности

коммуникативных навыков, разработаны коммуникативные папки и визуальное расписание.

Теоретическая значимость исследования: выделены критерии и показатели сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра; дана содержательная характеристика уровням сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра; обоснованы педагогические условия формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования позволили сформулировать научно обоснованные рекомендации для педагогов образовательных организаций, а также для родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, по формированию коммуникативных навыков у данной категории детей.

По теме диссертации опубликованы 2 статьи, 2 выступления на конференции.

Master's thesis abstract

The structure of the master's work: a work of 130 pages, consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliography (93 sources) and 10 appendices. The work is illustrated by 12 tables.

Purpose of the research: to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of communication skills of primary schoolchildren with autistic disorder.

Object: Communication skills in primary school children with autism spectrum disorder.

Subject of the research: pedagogical conditions for the formation of communication skills in primary schoolchildren with autism spectrum disorder.

The research hypothesis consists of the assumption that the formation of communication skills in primary schoolchildren with autism spectrum disorder will

be effective if the following pedagogical conditions are met:

- organization of individual and subgroup work with children with autism spectrum disorders, taking into account the individual characteristics of the manifestation of autistic disorder;

- creation of a special developmental subject-spatial environment, providing for the formation of communication skills of younger students;

- organization of psychological education and interaction of all specialists accompanying children with autism spectrum disorder;

- implementation of psychological and pedagogical support for parents raising children with autism spectrum disorders;

- development of a set of games and exercises for the formation of communication skills in children with ASD.

The study used the following **research methods**: Theoretical methods: analysis of psychological and pedagogical literature, generalization of the experience of pedagogical activity on the problem of the formation of communication skills in primary schoolchildren with autism spectrum disorder.

Empirical methods: Experimental method for studying the level of the non-verbal component (modification of M. Sandberg's method); Experimental method for studying the level of active speech (modification of M. Sandberg's method); Experimental technique for studying the manifestations of the motor sphere (modification of the technique of N.V. Nishcheva, M. Sandberg); Experimental method of studying the level of speech understanding (modification of the method of M. Sandberg, S. Morozov); Experimental methodology for the adequate use of the method of communication skills (modification of the methodology of E. Bondi, L. Frost), psychological and pedagogical experiment (ascertaining, forming, control stages), conversation, observation, questioning, questioning, analysis and interpretation of empirical data.

The theoretical basis was: the Constitution of the Russian Federation; FGOS LEO; theory of behavioral approach B.F. Skinner; provisions of research on communication skills (AN Leontiev, MI Lisina, SL Rubinstein); provisions on the

emotional-level approach (E.R. Baenskaya, V.V. Lebedinsky, K.S. Lebedinskaya, M.M. Liebling, O.S. Nikolskaya); research on the problem of disorders in children with autism spectrum disorder (E.R. Baenskaya, K. Gilberg, M.M. Libling, S.A. Morozov, S.S. Morozova, O.S. Nikolskaya, T. Peters, L. Kanner and others).

The novelty of the research: the levels of formation of communicative data have been substantiated, communicative folders and a visual schedule have been developed.

The theoretical significance of the research: the criteria and indicators of the formation of communication skills in primary schoolchildren with autism spectrum disorder are highlighted; given a meaningful characteristic of the levels of formation of communication skills in primary schoolchildren with autism spectrum disorder; substantiated the pedagogical conditions for the formation of primary schoolchildren with autism spectrum disorder.

The practical significance of the study lies in the fact that the results of the study made it possible to formulate scientifically based recommendations for teachers of educational organizations, as well as for parents raising children with autism spectrum disorders, on the formation of communication skills in this category of children.

On the topic of the dissertation, 2 articles were published, 2 presentations at the conference.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра ..	10
1.1 Общая характеристика расстройств аутистического спектра у детей	10
1.2 Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра	20
1.3 Характеристика психолого-педагогических условий формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра.....	29
Выводы по 1 главе.....	39
Глава 2. Экспериментальная работа по апробации педагогических условий формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра	43
2.1 Выявление уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра	43
2.2 Содержание и апробация педагогических условий младших школьников с расстройством аутистического спектра в процессе формирования коммуникативных навыков	64
2.3 Определение эффективности педагогических условий формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра	73
Выводы по 2 главе.....	80
Заключение	82
Библиография	85
Приложения.....	95

ВВЕДЕНИЕ

Ежегодно количество детей с расстройствами аутистического спектра только возрастает, о чем свидетельствует статистика. На основании данных от 01.05.2020 г. по Красноярскому краю количество детей с аутизмом за последние года заметно увеличилось.

Помощь специалистов – важная составляющая, без нее более 95% детей с расстройствами аутистического спектра становятся инвалидами с тяжелыми психическими заболеваниями. Такой исход событий можно предотвратить путем заблаговременно начатой коррекционной работы с ребенком, подобрав эффективные методы и создав специальные условия. Благодаря этому появляется возможность увеличить уровень жизни самого ребенка, а также его ближайшего окружения – семьи, повлиять на уровень адаптации в социуме, тем самым снизив риск становления тяжелого психического инвалида.

В статье 43, Конституции Российской Федерации прописано, что каждый человек имеет право на образование, следовательно, дети с расстройствами аутистического спектра в данном праве не ограничены.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – группу неврологических расстройств, характеризующаяся нарушением способности к установлению и поддержанию взаимодействия в социуме и коммуникации, в том числе ограниченностью интересов и повторяющимися действиями.

Согласно Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10), психические и поведенческие расстройства (F00-F99) в разделе «Общие расстройства психологического характера», к которому органы и учреждения здравоохранения России совершили переход. Согласно статистическому учету в 1999 г., спектр аутистических расстройств включает: детский и атипичный аутизм, синдром Аспергера, гиперактивное расстройство, связанное с умственной отсталостью и стереотипными движениями, другое дезинтегрирующее расстройство детства, синдром Ретта

и прочие расстройства.

Многие авторы затрагивали проблему расстройств аутистического спектра у детей. Главное нарушение у всех исследователей прослеживалось в области коммуникации: проблемы с речью, отсутствие потребности в общении и пр. По мнению представителей отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов), общение, в первую очередь, является деятельностью.

Советский психолог М.И. Лисина интерпретирует общение как «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [45, с. 22]. М.И. Лисина отмечает, что «общение не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый ровно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах» [45, с. 22].

У ребенка с аутизмом коммуникативные нарушения имеют различный характер, тяжесть которого зависит от разных факторов. У детей с аутизмом формирование форм общения (довербального, вербального) нарушено. Главная особенность – отсутствие формирования зрительного контакта между ребенком и взрослым.

На любом этапе своего развития ребенок с аутизмом не использует мимику или жесты при общении с другими людьми, чтобы побудить взрослых к разделению эмоциональных переживаний от того, что было увидено. Это характерно для детей первого года жизни, в том числе и для детей с нарушениями речи и слуха.

Опытным путем доказано, что таким детям нужно общение – их тянет к людям. Проблема заключается в том, что они не обладают психической устойчивостью, а также очень чувствительны и ранимы.

По словам К.С. Лебединской, ранний детский аутизм – это патология нервной системы «... при которой затруднено формирование эмоциональных контактов ребенка с внешним миром и прежде всего с человеком. Отсутствие

общения, возникающее с раннего детства, искажает ход всего психического развития ребенка, грубо препятствует его социальной адаптации. Без своевременной диагностики и адекватной клинико-психолого-педагогической коррекции значительная часть таких детей становится не обучаемой и не приспособленной к жизни в обществе. И, наоборот, при ранней диагностике, своевременном начале коррекции большинство аутичных детей можно подготовить к обучению, а нередко – и развивать их потенциальную одаренность в различных областях знаний» [29, с 60].

Поэтому остро поставлен вопрос, касающийся методик и методов, приемов оказания коррекционной помощи в формировании общения у детей с расстройствами аутистического спектра.

Президиумом Российской Академии образования в 1989 г. было признано, что детский аутизм – это особое нарушение психического развития, для коррекции которого необходимы специальные методы и условия.

Анализ психолого-педагогических исследований по заявленной проблеме позволил нам выявить **противоречия** между:

- пристальным интересом специалистов к специфике развития детей с расстройствами аутистического спектра и организации целенаправленной помощи им и недостаточным владением педагогами и психологами методами и приемами оказания этой помощи;

- необходимостью целенаправленной работы по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и недостаточностью разработанных педагогических условий их формирования.

На основании выявленных противоречий сформулирована проблема исследования: выявить педагогические условия формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

А также **тема диссертации:** Педагогические условия формирования

коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Объект исследования – коммуникативные навыки у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования – педагогические условия формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Гипотеза исследования состоит из предположения о том, что формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра будет эффективно при реализации следующих педагогических условий:

- организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства;

- создание особенной развивающей предметно-пространственной среды, предусматривающей формирование коммуникативных навыков младших школьников;

- организация психологического просвещения и взаимодействия всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройством аутистического спектра;

- осуществление психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра;

- разработка комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

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

1. Раскрыть сущностные характеристики расстройств аутистического спектра;
2. Выделить и охарактеризовать особенности формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра;
3. Выявить уровни сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра;
4. Обосновать и апробировать педагогические условия формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности по проблеме формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра;
- эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), беседа, наблюдение, анкетирование, опрос;
- методы количественной и качественной обработки данных.

Методологическую основу исследования составляют представления об аутизме как об искаженном типе психического развития, главным проявлением которого являются нарушения коммуникативного характера, возникающие вследствие аффективных недостатков (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др.); психологические положения М.И. Лисиной об общении как особой коммуникативных навыков.

Теоретическую основу исследования составили:

- теория поведенческого подхода Б.Ф. Скиннера;
- положения исследований о коммуникативных навыках

(А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн);

– положения о эмоционально-уровневом подходе (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская);

– исследования по проблеме нарушений детей с расстройством аутистического спектра (Е.Р. Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс, L. Kanner и др.).

Экспериментальная база исследования: МБОУ СШ №70 г. Красноярск. В исследовании приняло участие 7 детей из ресурсного класса с различными расстройствами аутистического спектра.

Этапы исследования: в осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

Первый этап – поисково-аналитический (2018-2019 гг.). В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (2019-2020 гг.), включающий разработку и апробацию педагогических условий, направленную на формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра; обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий (2020 г.). Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– выделены критерии и показатели сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра;

– дана содержательная характеристика уровням сформированности

коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра;

– обоснованы педагогические условия формирования младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования позволили сформулировать научно обоснованные рекомендации для педагогов образовательных организаций, а также для родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, по формированию коммуникативных навыков у данной категории детей.

Материалы исследования могут быть использованы в процессе преподавания школьной педагогики, детской психологии, специальной психологии, коррекционной педагогики, а также в практике образовательных организаций.

Структура магистерской диссертации: состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (93 наименования) и 10 приложений. Текст иллюстрируют 12 таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Общая характеристика расстройств аутистического спектра у детей

Собирая картину общей характеристики расстройств аутистического спектра у детей, изначально нужно рассмотреть историю возникновения такого понятия, как «аутизм», в том числе, обратить внимание на классификацию детей с расстройствами аутистического спектра (включающую клинические признаки, диагностические критерии, также включающие общую симптоматику).

История концепции расстройства, такого как «аутизм», впервые упоминается в 18 веке. В то время термин аутизм еще не использовался, но описания людей, у которых может быть аутизм, появляются в медицинских исследованиях. Они были невербальными, сдержанными и обладали необычайно хорошей памятью.

Возникновение понятия «аутизм» уходит корнями глубоко в историю. Первые упоминания о нарушении были обнаружены в XVIII в. Еще тогда данный термин не имел широкого употребления. Первые упоминания о людях с аутистическим расстройством появились благодаря медицинским исследованиям. Врачи характеризовали обследуемых, как людей замкнутых и невербальных, но, на удивление, с очень хорошей памятью.

В ряду первых при изучении проблемы людей с аутистическим расстройством был французский исследователь Дж. М. Итар, который создал «Интеллектуальный мутизм» – такими словами было описано это состояние после наблюдений за 12 летним ребенком. По его мнению, основным признаком аутизма – полное отсутствие или задержка в плане речевого развития при сохранении интеллекта. Обобщив результаты своих многолетних наблюдений, Итар сделал попытку описать реабилитацию обследуемого

ребенка.

В своих работах Итар пришел к выводу, что дети с этими расстройствами антисоциальны, не могут установить и поддерживать дружеские отношения со своими сверстниками и окружающими людьми, и, кроме того, их речь развивается со значительными нарушениями. Исследователь предложил не относить описанных им детей к детям с умственной отсталостью.

В начале XX в. швейцарский психиатр О. Блейлер выпускает в свет работу под названием «Раннее слабоумие или группа шизофрении», в которой он вводит в психиатрию 2 новых термина: «шизофрения» и «аутизм».

Психиатр пришел к выводу, что аутизм как аффективное расстройство является основной составляющей признаков шизофрении. Блейлер называл аутизм погружением в мир фантазий, выдумок, снов, вплоть до уровня бреда.

Первое описание аутизма (как синдрома) было сделано детским психиатром Л. Каннером в статье об аутистических расстройствах аффективного контакта (1943 г.). Как известно, Л. Каннер охарактеризовал синдром таким словосочетанием, как «крайнее одиночество». 11 детей, находящихся под наблюдением в течение 5 лет (1938-1943 гг.) имели общие характерные черты: излишняя изолированность, замкнутость, отстранение от контактов, проблемы с развитием речи, а также однообразие.

При этом он подчеркнул, что описанные признаки усиливаются в период 2-2,5 лет. Исследователь заметил, что это расстройство напоминает шизофрению, но, в отличие от нее, состояние замкнутости и уход себя со временем не нарастают.

Л. Каннер выделил основные общепринятые критерии, представленные в статье «Ранний детский аутизм: 1943-1955», они дают характеристику и описание аутизма в «стандартном» проявлении:

- 1) отсутствие эмоционального контакта с людьми;
- 2) желание сохранять однообразие в повседневной жизни и

обстановке;

3) стойкая привязанность к предметам, постоянное верчение их в руках;

4) не предназначенная для коммуникации речь или мутизм;

5) высокий потенциал, проявляемый в хорошей памяти или результатах контрольных тестов [16, с. 22].

Описание аутизма автором не теряет актуальности и по сей день, основываясь на нем, можно создать представление о сущности аутизма, он является ориентиром для компиляции многих диагностик и опросов, связанных с проблематикой аутизма.

В свою очередь, врач-педиатр Ганс Аспергер в своих трудах (в 1944 году) описывал группу подростков, которая отличалась своим аномальным поведением, в рамках которого: «аутистическое поведение сочеталось с хорошими способностями в отдельных областях знаний, искусства, которому были свойственны особое по-своему «творческое» отношение к языку, отсутствие юмора, неспособность сохранять дистанцию в отношениях с другими людьми, нарушения в двигательной сфере и сфере влечений» [51, с. 24].

«Аутистическая психопатия» – такое название дал этому расстройству Г. Аспергер. Отличие описания этого нарушения от описания Л. Каннера прослеживалось в том, что Г. Аспергер не заметил выраженных аномальных отклонений в развитии речи и понимании языка. Исследователи в то время отмечали, что степень тяжести отдельных признаков аутизма может широко варьироваться.

В наши дни «синдром Каннера» чаще применяется к низкофункциональным аутичным детям, а «синдром Аспергера», наоборот – применяется к высокофункциональным аутичным детям. Критерием классификации является уровень интеллекта.

Общепринято, что первым, кто описал аутистическое расстройство из отечественных ученых, стал С.С. Мнухин в 1947 году. Им были выделены

симптомы аутизма в связи с органическим поражением детского головного мозга. В нашей стране проблема аутизма изначально рассматривалась с медицинской точки зрения, в ряду феноменов шизофренического круга.

Многие исследователи отмечали, что при аутизме, как одном из видов нарушений психического развития, лечение нарушений в период детства, помимо медикаментов, должно включать коррекционно-педагогическое вмешательство.

Ближе к концу XX в. психиатр Л. Уинг, полагаясь на характеристики Л. Каннера и результаты собственных наблюдений и исследований, выделила три характеризующих показателя, которые стали называть «Триада Л. Уинг»:

- нарушения социального взаимодействия, в том числе в области как вербальной, так и невербальной коммуникации;
- нарушения процессов воображения;
- ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности [51, с. 20].

Раздельное рассмотрение 3 приведенных симптомов невозможно, это может происходить только при тесной взаимосвязи их между собой.

На наш взгляд, важно раскрыть симптомы «триады» расстройств, а также основные нарушения в клинико-психологической структуре детей с расстройствами аутистического спектра, оказывающие влияние на их воспитательные и образовательные процессы, и которые нужно брать в счет при разработке коррекционного процесса.

В сфере социального взаимодействия нарушения качественного характера представляют из себя одни из основных признаков расстройств аутистического спектра (например, качественные нарушения при вербальной и невербальной коммуникации). Многие дети с аутизмом не фокусируют внимание на взрослом, вступающем в коммуникацию. Чаще всего, взгляд у таких детей направлен не на коммуникатор, а сквозь него.

У аутичных детей нарушения коммуникации отражаются в речи. Нередко случается так, что слова, сказанные впервые, не характерны для

ребенка. Первые произнесенные слова будто внезапно «выскакивают» при эмоциональном состоянии, а в дальнейшем могут больше никогда не повторяться снова. Значительное количество детей с аутизмом вообще не используют слова, а прибегают к вокализации. Начиная коррекционную работу, в самом начале нужно добиться общего взаимодействия (простейшая коммуникация, эмоциональный контакт). Момент, касающийся нарушений развития речи и коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра, будет затронут впереди.

Второй диагностический критерий расстройств аутистического спектра – нарушение процессов воображения. Умение представлять, воображать является одним из главных условий становления игрового навыка. Ребенок, умеющий воображать, способен представить несуществующую в реальном мире ситуацию. Благодаря играм и правильно подобранным обучающим программам, детей с аутизмом можно научить правильно себя вести и адекватно общаться.

Крайний критерий диагностики расстройств аутистического спектра – стереотипное поведение, виды деятельности и интересы.

Для определения природы стереотипий и повторяющегося поведения у детей с расстройствами аутистического спектра, было проведено много исследований. К стереотипии относят как повторяющееся нефункциональное поведение, действия, способное проявляться различными образами. По причинам проявления классификации стереотипий можно разделить на:

1. Стереотипии, связанные с нарушениями развития процессов нервной системы. Элементарные действия, характерные развитию раннего онтогенеза, могут оставаться на долгий срок, а, может, и на целую жизнь.

2. «Стереотипии в рамках кататонического синдрома. Их основными отличиями является повышенный и пластичный мышечный тонус, характерная динамика развития, диссоциированный характер расстройств (кататоническое возбуждение и кататонический ступор)» [51, с. 91].

3. Отвечающие за компенсаторную функцию стереотипии,

направленную на психическое тонизирование посредством аутостимуляции интересов детей.

4. Временные стереотипии, набирающие силу при возникновении дискомфорта и пропадающие при устранении его причины.

По словам Л. Уинг, совместное существование симптомов аутизма говорит о том, что он представляет собой, в первую очередь, синдром. Признаки определяются на основании характеристик поведения, но не исключено то, что при схожести поведения разными могут оказаться причины возникновения и механизмы развития.

По классификации дизонтогенеза, детский аутизм – это искаженная модель развития психики, в первую очередь, говорящая о том, что одни психические функции развиваются медленно, а другие – быстро.

По убеждениям С.А. Морозова, характер нарушений при расстройствах аутистического спектра – это комплексные нарушения, включая психический тонус, придерживаясь концепции психолога В.В. Лебединского. Среди проявлений недостатка тонуса при аутизме можно отметить повышенную пресыщаемость и трудную переключаемость.

Когнитивные исследователи придерживаются того, что у детей с аутизмом первостепенными является нарушения когнитивной сферы, а следствием из этого является формирование синдрома аутизма для закрытия от реального мира.

Стоит сделать акцент на особенностях регуляционно-волевых процессов при аутизме. Свое выражение это находит в «отсутствии целенаправленных действий при полевом поведении до сконцентрированности на специализированных видах деятельности, требующих высокого уровня планирования, самоконтроля, и др.» [51, с. 87].

Нарушение способности произвольно подражать, по мнению С.А. Морозова, относится к особенностям процессов волевой регуляции, что добавляет сложностей в образовательный процесс. Имитационному обучению отводится много внимания на ранних этапах коррекции, например,

вербальному поведению в прикладном анализе поведения.

При отсутствии поражений центральной нервной системы (ЦНС), дети с расстройствами аутистического спектра отличаются хорошей зрительной памятью, фиксируется все происходящее, но без выделения главного и последовательности событий.

В целом, множество отечественных и зарубежных специалистов убеждены в том, что аутичные расстройства имеют общие характеристики, признаки, симптомы расстройств, о которых мы говорили выше, но разное происхождение. Вероятнее всего, это мнение послужило поводом для объединения этих нарушений в МКБ-10 в отдельный раздел, который мы рассмотрим ниже.

Можно выделить 2 широко используемые системы классификации болезней и расстройств мирового уровня, они очень похожи. Классификации основаны на поведенческих характеристиках и не принимают во внимание этиологию расстройства. Одна классификация – DSM-IV (Диагностическое и статистическое руководство психиатрической ассоциации Америки, в 4-ой редакции). Другая классификация – Международная классификация болезней (МКБ), разработанная Всемирной организацией здоровья (ВОЗ), к которой Россия примкнула в 1999 году.

Стоит отметить, что существует психологическая классификация аутизма по О.С. Никольской. Главным фактором ее классификации выступает представление об аутизме, как о нарушении эмоционального развития. О.С. Никольская выделяет 4 группы:

1. Отрешенность от окружающего мира (глубокое самопогружение).
2. Отвержение внешней среды (действия стереотипного характера и защита от внешних неприятных впечатлений).
3. Замещение внешней среды (захваченность аутистическими занятиями, монологи при наличии развитой речи).
4. Сверхтормозимость ребенка окружающим миром (например, ранимость).

В свою очередь, Л. Уинг разделяла детей с аутистическими расстройствами на пассивных, безразличных и активных.

Благодаря существованию той самой «триады» Л. Уинг, мы имеем возможность в своем исследовании делать опору на разработанные разделы МКБ-10 (международная классификация болезней). Согласно данной классификации, расстройства аутистического спектра описываются в рубрике F 84 (Общие расстройства психологического развития), и включают в себя следующие пункты:

- F 84.0 Детский аутизм:
 - Аутистическое расстройство;
 - Детский аутизм;
 - Детский психоз;
 - Синдром Каннера.
 - F 84.1 Атипичный аутизм
 - Атипичный детский психоз;
 - Умственная отсталость с чертами аутизма.
 - F 84.2 Синдром Ретта
 - F 84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста
 - Детская деменция;
 - Синдром Геллера;
 - Симбиозный психоз.
 - F 84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями.
 - F 84.5 Синдром Аспергера
 - Аутистическая психопатия;
 - Шизоидное расстройство в детском возрасте.
 - F 84.8 Другие общие расстройства развития.
 - F 84.9 Общее расстройство развития неуточненное [67].
- Среди общих диагностических указаний, дающих характеристику

перечисленным нарушениям, выделяют:

1. Расстройства, связанные с «триадой» Л. Уинг.
2. Расстройства, возникающие в младенчестве или до пяти лет жизни.
3. Нередкая связь с расстройствами когнитивной сферы.
4. В некоторых случаях нарушения носят комбинированный характер и, предположительно, обуславливаются некоторыми патологическими состояниями, как:

- Церебральный липидоз;
- Туберкулезный склероз;
- Врожденная краснуха;
- Детские спазмы;
- Фрагильная (ломкая) X-хромосома [30, с. 138].

5. Диагностика расстройств происходит на основании поведенческих признаков.

Согласно описанной Е.В. Макушкиной и Н.В. Симашковой классификации и «Клиническим рекомендациям (протокол лечения) 2015 г. Расстройства аутистического спектра диагностика, лечение, наблюдение» F 84.0 (Детский аутизм) – это тип общего расстройства развития личности, причинами которого могут быть следующие факторы:

1. Присутствие нарушений развития ребенка в возрасте до трех лет;
2. Психопатологические нарушения коммуникативных функций и равноценных социальных взаимодействий, стереотипное и ограниченное поведение.

Кроме названных факторов зачастую дополнительно присутствуют иные проблемы, такие как: самонаправленная агрессия, вспышки гнева, нарушения питания и/или сна, фобии и так далее [30, с. 9].

Согласно классификации МКБ-10, пункт F 84.1 (атипичный аутизм), который проявляется в нарушении развития детей старше трех лет при не ярко выраженных нарушениях первой и второй областей «триады», но в присутствии нарушений иных областей. Атипичный аутизм характерен для

детей, имеющих тяжелое расстройство речи и глубокую задержку развития [30].

Пункт F 84.2 (Синдром Ретта) представляет собой состояние, характерное для женского пола, при котором присутствует полная или частичная потеря речи, навыков пользования руками, при неадекватно медленном росте головы.

Данное нарушение возникает в возрасте от 7 до 24 месяцев, характерными особенностями являются: отсутствие произвольного движения рук при характерных круговых движениях ими, учащенное дыхание. Сохраняется интерес к коммуникации, но игровое и социальное развитие прерывается при сопутствующей тяжелой умственной отсталости [30].

Пункт F 84.3 (другое дезинтегративное расстройство детского возраста) является типом общего нарушения развития, при котором развитие происходит в норме до момента возникновения характерных признаков: потеря интереса к окружению, стереотипный и монотонный тип двигательной активности, характерные для аутизма нарушения коммуникативных функций и социального взаимодействия. Через некоторое время после начала развития аутистического расстройства происходит деградация выработанных навыков из разных областей деятельности ребенка [30, с. 11].

Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F 84.4). Проявление тяжелой моторной гиперактивности отмечается в таких проблемах активности и внимания, как:

- 1) Бесконечное двигательное возбуждение (бег, прыжки и прочие движения);
- 2) Неусидчивость;
- 3) Повышенная активность в неподходящие моменты.

Стереотипное или повторяющееся поведение/деятельность различаются по таким признакам, как:

- 1) Стереотипные и повторяющиеся моторные манеризмы (как пример,

вращения руками или хлопки);

- 2) Частое повторение деятельности;
- 3) Нередкое причинение себе травм.

К данной группе относятся дети, у которых $IQ < 50$.

Синдромом Аспергера (F 84.5 по классификации МКБ-10) называется расстройство неопределенной нозологии, имеющее аналогичные для аутизма аномалии развития навыков социального взаимодействия при монотонных, ограниченных и стереотипных занятиях и интересах ребенка. При синдроме Аспергера, в отличие от аутизма, отсутствуют задержки в познании и развитии речи, но зачастую присутствует выраженная неуклюжесть. Данные изменения имеют склонность сохраняться как в подростковом, так и во взрослом возрасте [30, с. 14].

1.2 Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра

В ходе решения задачи выделения особенностей нарушений, которые могут возникать в коммуникационной сфере, необходимо проследить генезис, а также раскрыть характерные черты коммуникативных процессов у детей с расстройством аутистического спектра.

Принято считать, что коммуникативная деятельность характеризуется речевыми средствами общения или, так называемым, вербальным компонентом. Кроме того, существуют и невербальные компоненты коммуникативной деятельности, которые играют немаловажную роль в процессах взаимопонимания: позы, мимика и жесты. У ребенка в норме данные компоненты должны формироваться в рамках довербального периода, неотъемлемой частью которого они являются.

В работах А.А. Леонтьева (1973) говорится, что «речевая деятельность есть основной вид общения, в наибольшей мере воплощающий в себе ее специфику» [43, с. 78].

В свою очередь, М.И. Лисина с соавторами считают, что коммуникативная деятельность не ограничивается вербальным компонентом, и выделяют средства общения, которые появляются в более раннем онтогенезе и связаны с эмоциональной сферой и деятельностью совместно со взрослым: предметно-действенные (такие как позы, используемые для целей общения, а также предметные и локомоторные движения) и экспрессивно-мимические (мимика, улыбка, взгляд, а также выразительные вокализации и движения тела и рук). «Однако нет сомнения, что использование речи необыкновенно расширяет возможности общения и его влияние на другие виды деятельности ребенка» [45, с. 78-79].

Зачастую, ребенок спонтанно перенимает родной язык в процессе конструирования индивидуальной языковой системы, представляющей совокупность накопленного багажа слов и словоформ, а также грамматики, которая является набором «правил использования языковых единиц в речевой деятельности» [29, с. 68].

В ходе настоящего исследования был рассмотрен генезис речевого развития как у детей с расстройствами аутистического спектра, так и у детей в норме. Этот показатель нельзя назвать в полной мере универсальным, так как (как уже было сказано ранее), необходимо выделять не только вербальный, но и довербальный компоненты.

Обращаясь к работам М.Ю. Ведениной и О.С. Никольской, можно встретить следующий тезис: «явным нарушениям речевого развития ребенка с аутизмом предшествуют трудности развития невербальной коммуникации» (R. Paul, 1987 и др.). Говоря о детях с расстройствами аутистического спектра, можно выделить, что на ранних этапах развития ребенка, лепет и гуление выражены неярко и имеют звучание отличное от аналогичного у детей в норме. Помимо этого, звуки в меньшей степени используются в общении и больше используются для самостоятельной игры. В период уже до года, мимика и жесты мало используются для обращения, дети не обращают внимание взрослых на интересные им объекты, не вовлекают их в

игры и не тянутся на руки [20].

В возрасте полугода учеными (К. Гилберг, Т. Питерс) отмечается разница коммуникативной деятельности на ее довербальном этапе: при аутизме плач ребенка затруднительно интерпретировать, тогда как при нормальном развитии проявляются «диалоги» – поворачивание в сторону родителей и издавание гласных звуков. Через 2 месяца (т.е. в возрасте 8 месяцев) при аутизме гуления ограничены, звуки, выражения, и жесты не имитируются, в свою очередь в норме развития проявляются интонации в гулении (в том числе вопросительные), наблюдаются повторяющиеся слоговые произнесения (такие как ма-ма-ма) и появляется указательный жест [29, с. 318].

В возрасте 12 месяцев в норме развития появляются слова, вокализация и жесты используются для привлечения внимания, просьб и указания на объекты. Дети с расстройствами аутистического спектра могут демонстрировать первые слова, но ими становятся не обычные слова (такие как «мама» и «дай»), а более интересные и сложные, однако не используемые для прямого обращения. Возраст 12 месяцев подразумевает вербальный этап, в ходе которого становятся явно видны проблемы в области развития речевой коммуникации. К ним можно отнести: отсутствие обращений ребенка и слабый отклик на его имя, слабая организация речи, плохое выполнение простых инструкций. Данные проблемы вызывают сомнения в возможности ребенка слышать или воспринимать речь, однако эти предположения легко опровергнуть, так как ребенок реагирует на звуки и музыку (которая ему даже может нравиться), а так же проявляется реакция на вербальную информацию – отложенное реагирование на просьбу или выполнение действий, обратных ей [20].

Ученые (К. Гилберг, Т. Питерс) отмечают, что к возрасту 2 лет дети с аутизмом имеют словарный запас менее 15 слов, который может изменяться – слова исчезают и появляются, жесты почти не развиваются, наличествует лишь несколько жестов указывающих на объект.

На данном этапе для детей характерно развитие речи, несмотря на эхолаличное повторение, так называемый «телеграфный стиль» и трудности в освоении первого лица. Характерны такие особенности как: не прямое обращение при возможности выражения желаний и, наоборот, отказов в третьем или втором лице, инфинитиве и назывании самого себя по имени. Встречается как особые задержки речевого развития, так и наоборот, ускоренное развитие по формальным показателям при наличии проблем в коммуникации [29].

Еще через год, в возрасте 3 лет, дети в норме развития имеют словарный запас на уровне 100 слов, а грамматические морфемы используются по назначению. Эхолаличное повторение встречается редко, задается большое количество вопросов, но, в большей степени, для продолжения разговора, а не для получения информации.

Дети с расстройством аутистического спектра практически не демонстрируют комбинаций слов, присутствует эхολалия, повторение фраз, язык используется не творчески, присутствием слабое интонирование, плохой ритм и скудная артикуляция примерно в половине случаев. Вторая половина детей демонстрирует неосмысленную речь, ребенок зачастую просто берет родителя и подводит к объекту и ждет, пока его ему дадут [29, с. 319].

Согласно сравнительной характеристике К. Гилберга и Т. Питерса в возрасте 5 лет при нормальном раннем развитии ребенок владеет грамматическими структурами и использует их большой комплекс, овладевает ролью слушателя, а так же демонстрирует развитие понимания сарказмов и шуток. В свою очередь, при развитии экспрессивной речи у ребенка с расстройствами аутистического спектра наблюдается неправильное использование высказываний, непонимание абстрактных концепций (например, времени) и слабое умение поддержать разговор. Сохраняется эхολалия, повторяющийся характер вопросов или их отсутствие и нарушения ритма и тона речи.

Закономерно, что нарушения речевого развития ребенка чаще всего является причиной обращения к специалисту, который в свою очередь диагностирует расстройство аутистического спектра. Зачастую иные нарушения в поведении не могут быть замечены родителями при раннем развитии ребенка с расстройством аутистического спектра.

Л. Каннер описывал следующие симптомы характерные для синдрома аутизма:

- отставленная эхолалия, выражающаяся в повторение слов через промежутки времени;
- некоммуникативность речи, что означает сложности в ее использовании для коммуникации даже при владении ею;
- неверное употребление личных местоимений;
- задержка речевого развития;
- трудности в вступлении в коммуникацию с другими людьми (заинтересованность в предметах, а не людях) [16, с. 5].

В свою очередь, ученые К.С. Лебединская и О.С. Никольская, выделяли основные особенности в речи детей с аутизмом в возрасте 2-4 лет:

- 1) искаженность речи;
- 2) некоммуникативность речи;
- 3) распад речи или мутизм;
- 4) альтернативная вербальная одаренность [38, с. 46].

Обобщая исследования ученых (В.М. Башина, М.Ю. Веденина, К.Н. Виноградова, К.С. Лебединская, С.А. Морозов, О.С. Никольская, Н.В. Симашкова и др.) в данной проблемной области можно выделить следующие характерные черты у ребенка с расстройством аутистического спектра:

- Нарушения звукопроизношения;
- Нарушения семантики;
- Нарушения грамматического строя речи;
- Мутизм;

- Нарушения просодических компонентов речи;
- Некоммуникативность речи;
- Низкая или отсутствующая мотивация к общению;
- Эхолалии;
- Несостоятельность в диалоге;
- Неправильное употребление личных местоимений;
- Нарушение спонтанности высказывания и связности речи.

Зачастую у ребенка с расстройством аутистического спектра диагностируется мутизм – отсутствие речи. Мутизм может быть спровоцирован целым рядом факторов, среди которых недоразвитие интеллекта (умственная отсталость), в том числе с диагнозом алалия, и регресс (потеря имеющихся слов в речевом запасе в возрасте до 2 лет). Стоит отметить, что мутизм не обязательно характеризуется полным отсутствием речи, так как встречаются его различные проявления: щебет, скрипы, чмоки, вокализмы, иногда могут встречаться интонирования схожие с речью, но вне коммуникации. Среди этих звуков также могут встречаться нечеткие слова или цитаты, например, из мультфильмов [20].

Отдельно учеными выделяется явление эхолалии, а именно повторение фраз или слов. При расстройстве аутистического спектра эхолалия может нести коммуникативную нагрузку, например: в случае согласия с предлагаемым ребенком повторяет высказывание (Л. Каннер в своих работах называл это «Да-феномен» [51, с. 99]) и молчит, если он не согласен.

Многие авторы считают, что ребенок с расстройством аутистического спектра, который использует эхолалии имеющие коммуникативную нагрузку, при коррекции со стороны соответствующего специалиста, имеет возможность использовать речь как основной способ коммуникации в том числе и целенаправленно. Это имеет большое значение, так как (как уже упоминалось ранее), особенности регуляционно-волевых процессов при расстройствах аутистического спектра предполагают нарушения в части целенаправленной и произвольной деятельности. Существует разница между

выполнением произвольной и произвольной деятельности, что выражается в успешном выполнении движения при не произвольной деятельности, но невыполнения его же в произвольной [78, с. 61].

Описанные нарушения в произвольной деятельности имеют влияние на речевые навыки коммуникации ребенка с расстройством аутистического спектра: даже имея возможность вокализовать или говорить слова и фразы, он делает без задачи вступления в коммуникацию. В работах О.С. Никольской данное явление получило название «нарушение целенаправленного коммуникативного речевого действия».

Исходя из вышесказанного, главной стратегической целью коррекции, согласно мнению С.А. Морозова, является формирование коммуникативной функции речи у ребенка с расстройством аутистического спектра [51, с. 279].

М.Ю. Веденина и О.С. Никольская отмечают, что «специфика речи при аутизме – это стереотипные высказывания, часто не очень понятные другому человеку, поскольку они опираются лишь на личные ассоциации и отражают избирательные интересы ребенка, при недостатке спонтанной речи, решающей задачей является работа над активной целенаправленной коммуникацией» [20].

В свою очередь, в работах О.С. Никольской и К.С. Лебединской, посвященных вербальной одаренности, говорится о легкости, с которой дети с расстройствами аутистического спектра запоминают песни и стихи, и воспроизводят их наизусть.

При нарушениях речевого развития (как, например, фраз и слов-штампов, а также фонографическая речь), согласно мнению С.А. Морозова, «очень важно обращать внимание родителей на понимание воспроизводимого: если ребенок не понимает того, что говорит, как бы отрывает фонетические компоненты речи от ее содержательной стороны, это не только не способствует речевому и интеллектуальному развитию, но и закрепляет и усиливает патологические моменты» [51, с. 100].

Существуют и иные нарушения речевого развития, диагностируемые у

детей с расстройствами аутистического спектра. К ним относится, например, несостоятельность в диалоге при монологической речи – это подразумевает под собой, что ребенок обладающий ценной для него информацией может повторять ее снова и снова, возвращаясь к ней постоянно, вне зависимости от интереса собеседника. Несостоятельность в диалоге часто пересекается с иными характерными особенностями детей с расстройствами аутистического спектра.

Зачастую родители обращают внимание, что, несмотря на достаточный словарный запас ребенка (куда могут входить даже сложные грамматические формы), вести диалог с таким ребенком затруднительно. Вопросы носят стереотипный характер и подразумевают такие же стереотипные ответы.

В норме речевое развитие строится от простого диалога с ситуативной речью к монологической, обусловленной контекстом, при расстройствах аутистического спектра же ребенок начинает сразу с монолога, минуя ситуативную речь. Данный монолог не носит контекстного характера, так как может быть понят собеседником лишь при знании личного опыта ребенка и его интереса к данной теме [20].

Наиболее социально-направленной частью речи является прагматика, которая предполагает понимание потребностей собеседника и адаптацию речи под него. Говоря о прагматике, чаще всего подразумевают использование речи как средства коммуникации с использованием ее вербальной и невербальной частей [21, с. 18].

Наиболее частые нарушения семантики у детей с расстройством аутистического спектра это игнорирование правильной смысловой нагрузки конкретных слов, их неверное использование и использование в качестве аутостимуляции. Семантические проблемы встречаются у детей с расстройствами аутистического спектра, как в использовании речи, так и в ее понимании. Такие дети в меньшей степени воспринимают высказывания по сравнению с нормой, даже имеющей аналогичный уровень невербального интеллекта, так как причиной этого является не сложность в понимании

логики порядка слов, а низким уровнем понимания происходящих событий [20].

Затруднения возникают и в области грамматических категорий, так как время, лица, числа, а также сложные предложения. 84% детей с расстройствами аутистического спектра не имеют речи в первом лице на момент конца второго года их жизни, а позднее данные местоимения часто используются неверно. Дети с расстройствами аутистического спектра имеют склонность к использованию более простых грамматических структур.

Говоря о причинах нарушений звукопроизношения, стоит отметить, что таковыми могут служить как органические нарушения нервной системы, нарушения периферического речевого аппарата, функциональные аспекты, так и недостаточные коммуникативные функции речи, например как следствие недостаточной речевой практики.

Дети с расстройствами аутистического спектра имеют нарушения просодики, к которым относятся: нарушения интонации, ритма и темпа речи, скандированность, а также нарушения в области эмоционального рисунка речи. Затруднения встречаются в процессе формирования спонтанных высказываний и связной речи, так как для этого необходимо умение конструирования фраз исходя из смысловой и грамматической нагрузки. Компенсирующим механизмом при нарушениях спонтанных высказываний являются речевые штампы.

Трудности в построении развернутых форм речи продолжают до взрослого возраста. В школьном обучении дети с расстройствами аутистического спектра зачастую не могут дать развернутый ответ и предпочитают им односложные. Однако даже при владении такой речью, можно отметить сложности в области свободного изложения материала, несмотря на возможность дословно процитировать текст учебника [20].

Важно отметить, что особенности исполнительных функций при расстройствах аутистического спектра (и иные особенности восприятия) осложняют коррекционную работу, в связи с чем, даже в случае актуальной и

адекватной специализированной помощи скорректировать все нарушения речевого развития (особенно в области спонтанных высказываний и связности речи) зачастую не представляется возможным [51, с. 110-111].

1.3 Характеристика психолого-педагогических условий формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра

В ходе анализа научной литературы по проблеме исследования были выделены следующие этапы формирования коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра:

1. определение уровня коммуникативной деятельности и способа коммуникации;
2. выстраивание эмоционального контакта;
3. формирование «учебного стереотипа поведения»;
4. организация развивающей предметно-пространственной среды;
5. проведение индивидуальных и подгрупповых занятий в рамках коррекционной работы;
6. психолого-педагогическое сопровождение и консультирование родителей.

В рамках данного исследования необходимо рассмотреть различные подходы к реализации коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра при следующих факторах: при тяжелом снижении интеллекта, развитии тяжелых форм аутизма (с наличием мутизма), при эхोलалии (без коррекции нарушений семантики), нарушении грамматического строя речи, неправильном употреблении местоимений (в частности местоимения «я»), нарушении спонтанности высказываний и связности речи, несостоятельности в диалоге и нарушениях просодических компонентов речи.

При достаточном сохранном резерве эмоциональных возможностей

ребенка с расстройствами аутистического спектра, необходимо постараться наладить с ним эмоциональный контакт, считает С.А. Морозов [51, с. 271]. Для реализации этой задачи можно использовать эмоционально-уровневый подход, разработанный О.С. Никольской, который подразумевает включение в сверхценные занятия ребенка, в такие, которые приносят ему наибольшее удовольствие. Таким образом взрослый разделяет интерес ребенка, из-за чего выстраивается значимый эмоциональный контакт, который имеет «самостоятельное значение, что позволяет осторожно, постепенно перевести содержание взаимодействия в русло задач коррекционной работы» [51, с. 272]. Для того, чтобы процесс установления эмоционального контакта был более продуктивен, необходимо создать ситуацию комфортной коммуникации, подкрепленной приятными эмоциями, без требований недоступных форм общения [7, с. 97].

Впрочем, реализация эмоционально-волевого подхода не всегда возможна по причине грубых нарушений эмоционально-волевой сфере ребенка с расстройством аутистического спектра, в связи с чем приходится использовать поведенческий подход. Его суть заключается в создании положительного подкрепления, которое было бы ценным для ребенка, что обеспечит установление контакта. Центральной задачей становится не обучить ребенка всему и сразу, а обеспечить ценность взаимоотношений с взрослым, а уже потом сформировать мотивацию к взаимодействию с другими людьми и учебной деятельности. Когда контакт ребенка со специалистом уже установлен, необходимо начать формирование учебного стереотипа в поведении, которые будут способствовать развитию навыков коммуникативной деятельности, пусть и в учебной обстановке. Ученые (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, О.А. Проничкина) считают, что в процессе занятий у ребенка с расстройствами аутистического спектра должно формироваться пространственно-временной стереотип занятия, что возможно, только если они проходят в специально определенном месте и времени. Пространственно-временной порядок занятия должен быть

выстроен заранее, но не быть слишком жестким, так как требуется определённая пластичность ребенка в отношении с окружающими, что позволит обеспечить возможность нового взаимодействия, обнаружить ранее упущенные точки соприкосновения [69, с. 115].

Место занятий требует специальной организации пространства: ничего не должно отвлекать ребенка, в связи с чем, располагаться ребенку за учебным столом лучше лицом к стене, чтобы его не отвлекали предметы в комнате или вошедшие во время занятия в дверь люди [7, с. 222].

Навыки коммуникативной деятельности формируются не столько в учебной ситуации, сколько в естественной среде. В связи с этим, целесообразно использование метода случайного обучения, который подразумевает отсутствие генерализации переноса навыка общения в жизненные ситуации.

Ребенку с расстройством аутистического спектра важен процесс формирования учебного стереотипа в связи со сложностью самоорганизации, а в процессе формирования коммуникативной деятельности требуются занятия типа «обучающий-обучаемый». И как уже упоминалось, организация учебных занятий требует ряда условий, для их эффективности:

1. Наличие системы поощрений.
2. Соответствие материалов и оборудования интересам ребенка.
3. Заранее подготовленный план смены и последовательности видов деятельности.

Кроме того, необходимо соблюдать регулярность в занятиях, наиболее эффективный график – 4 раза в неделю и дополнительное домашнее закрепление работы между занятиями. В работе необходимо придерживаться последовательности, утвержденного предварительно плана, а также фиксировать результаты приобретенных ребенком навыков. Работа строится по принципу «от простого – к сложному», то есть сначала осваиваются более простые навыки и лишь потом происходит их усложнение. Форма занятий – индивидуальная, а выбор навыков, методических материалов,

продолжительность каждого этапа определяется специалистом исходя из индивидуальных особенностей ребенка.

Через некоторое время, при должных промежуточных результатах, становится возможным проводить занятия в микрогруппах, что позволит закрепить и обобщить полученные навыки при разных видах взаимодействия. Цель таких групповых занятий – дать возможность ребенку с расстройством аутистического спектра попробовать навыки коммуникации с незнакомыми партнерами. Такие новые контакты способствуют расширению представлений ребенка о себе и тренируют его социальные навыки [83, с. 282].

Коррекция нарушений в коммуникации ребенка с расстройством аутистического спектра требует совместной, целенаправленной работы специалистов, в условиях выстроенной развивающей предметно-пространственной среды. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, такая среда должна быть специализированной и предназначенной для развития детей, а также должна обеспечивать возможность коммуникации детей и взрослых. Исходя из проблем, возможных в сфере коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра, перед развивающей предметно-пространственной средой ставятся задачи по:

1. стимулированию речевой активности;
2. совершенствованию понимание речи;
3. формированию целенаправленного общения через предоставление возможности проявления инициативы и развитию мотивацию к общению.

Таким образом, необходимы следующие элементы развивающей предметно-пространственной среды, способствующие формированию коммуникативной деятельности у ребенка с расстройством аутистического спектра:

1. речевая среда;
2. визуальные стимулы (личная коммуникативная папка ребенка,

визуальное расписание);

3. приемы поведенческой терапии, нацеленные на формирование коммуникативной деятельности.

По мнению многих авторов, при формировании среды для развития навыков коммуникативной деятельности у ребенка с расстройством аутистического спектра, целесообразно использование визуальных стимулов [2;4;17;49;84;85]. Это связано с тем, что дети с аутизмом и расстройствами аутистического спектра зачастую имеют более развитое визуальное восприятие, опережающее иные когнитивные способности [49, с. 99]. Визуальные стимулы (такие как, например, картинки в рамках системы альтернативной коммуникации PECS) способствуют обучению целенаправленному общению. Данная методика обусловлена созданием «естественной» среды, которая стимулирует общение ребенка, что называется «случайным обучением». Реализация такого подхода подразумевает возможность использовать конкретные ситуации, возникающие в процессе жизни ребенка, как точку построения коммуникативного взаимодействия. Естественно, что данный подход требует большой внимательности к поведению и реакциям ребенка на ситуации: проявление интереса и готовности взаимодействовать со стороны ребенка, является возможностью наладить коммуникативный процесс [17, с. 8]. «Произвольность вырастает из непроизвольности, а «выращивает» эту произвольность вполне естественный «фактор социальной и информационной среды» – взрослый педагог». [6, с. 63]. «Программирование целенаправленной деятельности – одна из высших корковых (иначе – кортикальных) функций, которые не являются врожденными, а формируются под влиянием среды, в том числе социальной» [4, с. 61]. Основным плюсом метода случайного обучения является возможность обретения коммуникативными навыками характера прикладных, то есть их использование становится возможным в условиях возникающих социальных ситуаций в реальной жизни. Главной целью остается сформированная

возможность совершать коммуникативные действия с разными людьми в разных ситуациях [2, с. 47].

Важно помнить, что элементарная коммуникация (обмен информацией между партнерами в ходе взаимодействия) должна прорабатываться еще на первых этапах коррекции, в рамках индивидуальной работы с ребенком. Процесс формирования целенаправленного общения предполагает наличие среды, наполненной предметами, которые будут в дальнейшем соотноситься с символами. Например: игрушка, которая увлекает ребенка, с которой он играет, всегда стоит на одном и том же месте. Эта игрушка фотографируется и происходит обучение ребенка соотносить фотографию игрушки с ней самой. На следующем этапе, одна фотография приклеивается на дверцу шкафчика, где находится игрушка, а вторая вклеивается в индивидуальную коммуникативную папку ребенка (возможен также вариант с индивидуальной доской, на которой будут коллекционироваться фотографии игрушек). Необходимо научить ребенка соотносить фотографию с местом хранения и самой игрушкой, соответственно. Подобным образом необходимо пометить все места хранения всех игрушек. После игры, ребенок самостоятельно относит игрушку на обозначенное ранее место [2, с. 165].

По мнению А.В. Хаустова, среда при взаимодействии с ребенком с расстройством аутистического спектра должна быть обеспечена коммуникативными средствами – личной коммуникативной папкой/альбомом/доской, которые бы способствовали налаживанию процесса коммуникации и включали в себя следующие фотографии и пиктограммы:

- эмоций ребенка;
- близких ему людей;
- любимых видов деятельности;
- базовых коммуникативных функций;
- еды, воды и иных физиологических потребностей [85, с. 4].

Многие авторы, например О.С. Никольская и соавторы, считают

необходимой работу, связанную с процессом формирования понимания речи, что обусловлено нарушениями в сфере интеллекта и коммуникации. Решаться эта задача может средствами «эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом занятий» [7, с. 233]. Данная техника наиболее эффективна на более поздних этапах коррекционной работы, а сами комментарии должны носить простой характер, включать в себя двух-трехсложные предложения.

Процесс формирования понимания речи у ребенка с расстройством аутистического спектра при поведенческой терапии, строится на методе «отдельных проб», который содержит в себе блоки-пробы, включающие:

1. Различительный стимул, представляющий собой словесную инструкцию;
2. Ответ или реакцию;
3. Последующий стимул, включающий в себя обратную связь относительно реакции. Сама обратная связь имеет корректирующий (повтор инструкции, поддержка ответа и вновь инструкция, что повторяется до момента самостоятельной верной реакции) или позитивный (подкрепляющий) характер [53, с. 39].

Для успешной реализации поведенческой терапии в ходе формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройством аутистического спектра необходимо наличие у них мотивации. Ставя цели, необходимо осознавать, что является ценным для самого ребенка, какие личные интересы у него присутствуют. Это позволит выстроить коррекционный процесс наиболее эффективным способом. Подбор мотивационных стимулов для ребенка осуществляется индивидуально и зависит от его интеллектуального и познавательного уровня развития. Так, например, при обучении умению выражать просьбы следует использовать его любимые игрушки или продукты питания, а при формировании умения комментировать изображения или отвечать на вопросы целесообразно

использовать любимые книги. Это приведет к тому, что ребенок будет больше вовлечен в процесс, а значит, возрастет эффективность процесса развития коммуникативных навыков. При обучении ведению диалога, использование интересных для ребенка тем вызовет большее желание участвовать в диалоге, тогда как навязанная тема скорее приведет к отказу от взаимодействия [74].

В процессе коррекции мотивацию необходимо постоянно поддерживать, так как процесс формирования коммуникативных навыков – это сложный и длительный процесс, требующий активного участия семьи, специалистов и самого ребенка.

Кроме мотивации необходимо создавать и поддерживать адекватную коммуникативную среду, иными словами, искать и использовать дополнительные способы коммуникации, для обеспечения речевой среды ребенка в рамках учебных занятий и режимных моментов, обеспечивающих активность, успешность и целостность его развития.

Осознание того, что у него появляется возможность влиять на других людей, способствует активизированию готовности к взаимодействию у ребенка, способствует его раскрытию. В ходе успешного взаимодействия с другими людьми ребенок познает себя, свою индивидуальность, что является важной задачей развития его личности. Поэтому важную роль в процессе обучения ребенка с расстройством аутистического спектра играют родители, что подчеркивается в большинстве подходов к коррекции расстройств аутистического спектра. В начале процесса формирования общения необходимо узнать и в дальнейшем учитывать позицию родителей относительно подхода и способа коммуникативной деятельности, объяснив предварительно его суть, а также плюсы и минусы. Это важно потому, что именно дома, в семье начинается поддержка и общение, которая потом переходит к специалисту, сверстникам и другим людям.

В своих работах С.А. Морозов выделял принцип активного взаимодействия с семьей в ходе разработки индивидуальной программы

обучения ребенка с расстройством аутистического спектра: «самое главное – активное участие семьи в коррекционной работе совместно со специалистами и под их руководством, понимание той роли, которую должна играть семья в этом процессе» [51, с. 263].

В рамках психолого-педагогического сопровождения родителей при формировании коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра можно выделить несколько основных направлений:

1. Диагностическое: сбор информации об анамнезе речевого развития ребенка, выявление проблем в общении и способов коммуникативной деятельности ребенка, анализ проведенной коррекционной работы, анализ перспектив развития возможностей ребенка, выявление у родителей предпочтительных способов взаимодействия с ребенком и отношения к нему в семье.

2. Просветительское: доведение до родителей информации о нарушениях сферы коммуникации их ребенка, методах и подходах, используемых в рамках коррекционной работы.

3. Консультативно-методическое: разработка методических материалов и рекомендаций, консультации родителей детей с расстройствами аутистического спектра.

Наиболее важную информацию о подходящих ребенку с расстройством аутистического спектра формах взаимодействия можно получить в ходе наблюдений за его поведением, заполненных родителями анкет, а также бесед с родителями и самим ребенком.

Родителям необходимо быть знакомыми с основными способами формирования коммуникативной деятельности ребенка для самостоятельного создания надлежащих условий взаимодействия с ним в повседневной жизни, а значит составление плана обучения, отбора способов коммуникативной деятельности и сопутствующие вопросы должны обсуждаться специалистом с родителями ребенка. Специалист именно направляет, корректирует, информирует о способах коммуникативной

деятельности в процессе приобретения самостоятельных навыков родителей в рамках выбранного способа коммуникации, формирует личный опыт ребенка по перенесению навыков коммуникации в естественную среду. По мнению А. Мысаковска-Адамчик родители должны присутствовать в занятиях ребенка, особенно на первых этапах. В начале коррекционного процесса родители выступают в позиции наблюдающих, не принимая активного участия, лишь поддерживая эмоционально своего ребенка. Со временем, естественным образом они сами присоединятся к играм и занятиям в рамках, например, стратегии переменного участия в деятельности. При поддержке специалиста родители начнут совершать самостоятельные простые терапевтические воздействия. Ведь даже умение воздерживаться от действий за ребенка требует от взрослого тренировки [83, с. 280-281].

Родители «не говорящего» ребенка с расстройством аутистического спектра умеют предугадывать его желания, в связи с чем, имеют склонность к директивному стилю общения, тем самым ограничивая ребенка в самовыражении. Совместные занятия со специалистом могут способствовать анализу бессознательного поведения родителей и тем самым изменять его. Родитель должен помнить, что спрашивать, соглашаться или отказываться, принимать активное участие в диалоге и инициировать взаимодействие – это нормальное поведение ребенка [4, с. 104].

Проводимые занятия обязательно должны быть отрефлексированы – оцениваются полученные ребенком навыки в сфере коммуникации, обсуждаются (с привлечением родителей) успехи и неудачи, что позволяет скорректировать процесс и лучше понять ребенка.

Тот родитель, который осознает ход процесса коррекции, способен включиться в планирование ситуаций, которые предоставляют возможность ребенку выразить свои чувства и намерения. Опыт, полученный в ходе занятий на первых этапах, позволяет применять изученные механизмы в условиях повседневной жизни. Наиболее эффективным является бытовые

ситуации (прогулки, готовка и совместные игры), которые создают условия для коммуникации с ребенком [83, с. 282-283].

Родители должны понимать как проблемы и потребности ребенка, так и цели коррекционной работы, для чего им необходима информация о том, что такое коммуникация и о сущности нарушений в сфере коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра в целом и своего ребенка в частности. Эту информацию нужно донести в рамках консультативно-методического направления. Понимание основ коррекционной работы со стороны родителей способствует налаживанию сотрудничества между ними и специалистом. Активное включение родителей в коррекционный процесс способствует их пониманию своего ребенка, позволяет полностью принять его «какой он есть» (что является ключевым фактором его личностного развития и самооценки), а также позволяет осознать собственные ресурсы, возможности и потребности.

Для выстраивания процесса обучения и воспитания ребенка с расстройством аутистического спектра специалист должен владеть навыками коммуникации в тех формах, которые доступны такому ребенку. Необходимо постоянное развитие в области взаимопонимания с детьми разных потребностей и возможностей в коммуникативной сфере [69, с. 147].

Высокие результаты коррекционной работы могут быть достигнуты лишь в условиях совместных целенаправленных усилий всех субъектов коррекционно-образовательного процесса при условии совместного комплексно-тематического планирования работы.

Выводы по 1 главе

Проблема нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра занимала центральное место в трудах многих ученых, так как: Е.Р. Баенская, К. Гилберг, Л. Каннер, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Т. Питерс и другие. В ходе их исследований было

выявлено, что успешной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра препятствуют нарушения в сфере коммуникативной деятельности, что выражается в отставании или полном отсутствии экспрессивной речи, целенаправленности в ней, мотива к общению и иные специфические черты.

Потребность в самопознании, удовлетворяемая в ходе коммуникации с людьми, позволяет ребенку в норме развития преодолеть этапе довербального и вербального общения. Их психика и эмоциональная сфера не нарушены, присутствуют развитые механизмы социальной адаптации, и даже в случае задержки в развитии у ребенка имеются компенсаторные механизмы, позволяющие реализовать данную потребность. В свою очередь, дети с расстройствами аутистического спектра, в силу особенностей, не способны вступить в коммуникацию и взаимодействие.

В состав коммуникативной деятельности входит вербальный компонент (речевые средства общения) и невербальный – позы, жесты, мимика. В ходе анализа литературы по проблеме исследования были выделены следующие специфические черты коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра, которые будут учтены в дальнейшем при коррекции:

- нарушения звукопроизношения;
- низкая или полностью отсутствующая мотивация к общению;
- нарушение спонтанности высказываний и связности речи;
- отсутствие целенаправленной коммуникативной деятельности.

Данные нарушения препятствуют самостоятельному прохождению всех этапов общения детям с расстройствами аутистического спектра, в связи с чем, необходима разработка и реализация или внедрение уже существующих специальных коррекционных методик в рамках соответствующих подходов при организации специальных условий с целью формирования целенаправленной коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра.

Отдельно стоит отметить наблюдаемый в ходе исследования дефицит

разработанности методик формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра, о чем пойдет речь в ходе второй главы данной работы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Выявление уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра

Целью констатирующего эксперимента было определение уровня развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Задачи констатирующего эксперимента заключались в следующем:

1. Знакомство с психолого-педагогической литературой, посвященной вопросам формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра;
2. Определение критериев и показателей, позволяющих разработать методику определения уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра;
3. Выполнить диагностические задания с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра по разработанной методике и определить уровень их общения до начала коррекционной работы.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ (муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа) №70 г. Красноярск, в которой приняли участие 7 учеников с различными расстройствами аутистического спектра в возрасте 7-8 лет (Приложение А).

На базе МБОУ средней школы № 70 специалисты используют VP-MAPP (программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития) для построения индивидуальной программы развития – программы оценки этапов развития

речевого поведения и построения индивидуального плана вмешательства, разработанного М. Сандбергом (2008), который разработан в парадигме поведенческого подхода, основанного на этапах онтогенеза детей раннего возраста (0-4 года), и данные полевых исследований типично развивающихся детей, детей с аутизмом и детей с другими нарушениями развития. Секция MAPP – Оценка вехи развития направлена на диагностику вербальных и других связанных навыков у детей младшего школьного возраста.

Оценка «Вехи развития» охватывает 170 поддающихся измерению ключевых навыков в 16 областях, разделенных на 3 условных возрастных уровня развития (0-18 месяцев, 18-30 месяцев и 30-48 месяцев). Основываясь на этой диагностике, специалисту очень сложно отследить уровень сформированности коммуникативных навыков, выбрать способ общения, необходимый ребенку на каждом этапе его развития.

После изучения психологической и педагогической литературы по проблеме развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра на основе и с использованием VP-MAPP – «Оценка этапов развития» в отношении областей общения, общеобразовательной школьной программы для детей с ТНР (тяжелыми нарушениями речи) от 6 до 10 лет: 3-е издание переработано и добавлено по федеральному образовательному стандарту начального общего образования Н.В. Нищевой [64], «Альтернативные системы общения с использованием карточек PECS», разработанные Э. Бонди, Л. Фростом, на практическом опыте работы с данной категорией детей мы выделили следующие критерии и показатели, позволяющие определить уровень развития коммуникативных навыков с расстройствами аутистического спектра:

1. Показатели для оценки развития невербального компонента:

- зрительный контакт;
- использование невербальных средств (мимика, жесты, позы, взгляд);
- количество использованных жестов.

2. Показатели оценки развития активной речи:

- наличие эхо-навыков;
- использование разных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные);
- формирование связной речи.

3. Показатели оценки проявления моторной сферы:

- состояние крупной моторики;
- состояние мелкой моторики;
- состояние артикуляционной моторики.

4. Показатели оценки понимания речи:

- количество слов в пассивном словаре;
- понимание разных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные);
- понимание фразовой речи (инструкции).

5. Показатели оценки адекватного использования способа коммуникации:

- проявлять инициативу в общении, устанавливать и поддерживать контакт;
- целесообразность использования средств связи;
- адекватность эмоциональных реакций.

На основе выбранных показателей и критериев мы выбрали и модифицировали пять экспериментальных методик, позволяющих определить уровень развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра:

- Экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента (модификация методики М. Сандберга);
- Экспериментальная методика исследования уровня активной речи (модификация методики М. Сандберга);
- Экспериментальная методика исследования проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга);

- Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга, С.С. Морозовой);
- Экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативных навыков (модификация методики Э. Бонди, Л. Фрост).

Диагностическая карта выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра приведена в Приложении Б.

Каждая методика содержит три задания и в соответствии с описанием поведенческих характеристик ребенка определяется критерий уровня коммуникативных навыков – низкий, средний, высокий, что дает оценку 1, 2, 3 соответственно.

Для оценки развития невербального компонента коммуникативной деятельности у младших школьников с расстройством аутистического спектра нами разработана Экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента коммуникативных навыков (модификация методики М. Сандберга).

Цель состоит в том, чтобы выявить и оценить уровень невербального компонента коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Материал и оборудование: зеркало, привлекательные игрушки для ребенка.

Содержание: методы изучения невербального компонента у младших школьников с расстройством аутистического спектра – это наблюдение во время различных видов деятельности за ребенком, в том числе наблюдения, полученные в процессе проведения индивидуальных занятий с ребенком, опроса родителей.

Родители были опрошены с помощью Анкеты (Приложение В), которая содержала информацию о взаимодействии ребенка со взрослыми (способы выражения желаний, чувство боли, дискомфорта). Процесс

наблюдения за ребенком во время различных занятий заключался в поиске привлекательных игрушек, затем в игре с ним в течение некоторого времени и записи данных наблюдения на основе взаимодействий. Данные, полученные при опросе родителей, и данные, полученные при наблюдении за поведением ребенка в группе, позволяют оценить ребенка по таким критериям, как использование невербальных средств (мимика, жесты, позы, взгляд), а также оценить количество жестов, используемых ребенком. Исследование критерия «зрительный контакт» проводилось во время индивидуальных занятий. Ребенка попросили сесть за стол, после чего учитель несколько раз окликнул его по имени.

Исходя из особенностей поведения ребенка в процессе выполнения каждого задания, ребенку начислялись баллы.

Назначение зрительного контакта:

3 балла – реагирует на голос говорящего, устанавливает зрительный контакт спонтанно, самостоятельно (смотрит в глаза).

2 балла – реагирует на голос говорящего, устанавливает зрительный контакт по запросу говорящего.

1 балл – не реагирует на голос говорящего.

Задания на использование невербальных средств (мимика, жесты, позы, взгляд):

3 балла – основное средство общения – речь, которая правильно дополнена мимикой, жестами и так далее.

2 балла – невербальное общение происходит на уровне простых элементарных жестов (взятие взрослого за руку и подведение к желаемому объекту).

1 балл – используются только движения тела – позы, мимика, голосовые сигналы, взгляды, которые дают представление об общих потребностях ребенка по его поведению.

Упражнения по количеству использованных жестов:

3 балла – есть указательный жест, жесты «Да», «Нет» и другие жесты,

комментирующие речь.

2 балла – есть указательный жест, жесты «Да», «Нет».

1 балл – при общении жесты не используются.

Как отмечалось выше, баллы начисляются за каждое задание на основе характеристик поведения ребенка, а сумма баллов позволяет оценить уровень сформированности коммуникативных навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра. Полученные результаты обследования уровня невербального компонента представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обследования уровня невербального компонента

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Проявления эмоциональной сферы	0 детей (0%)	3 ребенка (43%)	4 ребенка (57%)

Во время диагностики по экспериментальной методике изучения уровня невербального компонента коммуникативных навыков (модификация методики М. Сандберга) было установлено, что ребенок 1,3,5,7 в плане оценки развития невербальный компонент находится на низком уровне (57%). Эти дети не использовали жесты, мимику для общения, избегали или могли кратковременный зрительный контакт со взрослыми. Средний уровень сформированности невербального компонента выявлен у детей 2,4,6 (43%). Эти дети смотрели в глаза по просьбе говорящего, успевали попросить что-то, что указывало на то, что они хотели, и отвечать на простые вопросы односложными жестами «да», «нет». При исследовании уровня развития невербального компонента у детей изучаемой группы высокий уровень не выявлен.

Для оценки уровня развития активной речи нами разработана экспериментальная методика изучения уровня активной речи (модификация

методики М. Сандберга).

Цель – выявить и оценить уровень активного языкового развития младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Материалы и оборудование: форма для оценки эхо-навыков (Приложение D), учебный материал – фото по основным лексическим темам: «Посуда», «Мебель», «Еда», «Овощи», «Фрукты», «Одежда», «Домашние животные», изображения, отражающие действия людей, сюжетные изображения, отображающие времена года, повседневную жизнь ребенка, фотографии ребенка и его семьи, игрушки основных цветов, привлекательные для ребенка.

Содержание: исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Ребенку предлагаются задания, содержащие различные заранее определенные инструкции в соответствии с предложенными задачами.

Для каждого ребенка время рассчитывалось индивидуально с учетом его особенностей.

Задания, направленные на наличие эхо-навыков (Эхо-тест «Оценка ранних эхо-навыков» – Приложение Г), включали в себя повторение ребенком определенного набора звуков, звуковых комплексов, слов, фраз после учителя и позволили определить их количество и точность. Оценка такого критерия, как использование различных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных), направленная на определение количества существительных в активном словарном запасе ребенка, использование прилагательных и глаголов в речи. В задании на определение количества существительных в активном словарном запасе ребенка детям предлагались картинки на основные лексические темы, игрушки, привлекательные для ребенка, фотографии ребенка и его семьи, задавался вопрос «Что это?», «Кто это?», – суммировал педагог количество слов, названных ребенком. В задании на использование прилагательных в речи детям были предложены картинки, изображающие основные формы, игрушки основных цветов, привлекательные для ребенка, и задан вопрос

«Какого цвета?», «Какой формы?», педагог подвел итоги. Количество слов, названных ребенком. В задании на использование глаголов в речи детям были предложены картинки, отражающие действия людей, сюжетные картинки, изображающие времена года, распорядок дня ребенка, и был задан вопрос «Что он делает?», Учитель подвел итоги. количество слов, названных ребенком.

В заданиях на формирование связной речи детям задавались вопросы «Как тебя зовут?», просили рассказать и дополнить свои любимые стихи, сказки. По сюжету картинки, изображающей времена года, в распорядке дня ребенка просили рассказать, что изображено.

Результаты обследования уровня развития активной речи указаны в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования уровня развития активной речи

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий Уровень
Развитие активной речи	0 детей (0%)	2 детей (29%)	5 детей (71%)

Исходя из особенностей поведения ребенка, ребенок получал баллы за каждое задание.

Задание на наличие эхо-навыков (Эхо-тест «Оценка ранних эхо-навыков» Барбара Эш):

3 балла – от 50 баллов и более.

2 балла – от 25 до 50 баллов.

1 балл – от 2 до 25 баллов.

Задание на употребление разных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные):

3 балла – использование глаголов – ответы с использованием двух и более слов во фразе, включая признаки предметов (цвет, форма, размер);

– использование существительных – самопроизвольное (без словесных

подсказок) наименование существительных: именованье произвольно любых 1000 существительных;

– использование прилагательных – расширение фразы свойствами: 4 и более цветов, форм, размеров.

2 балла – использование глаголов – ответы односложными (еда, ходьба и т. д.);

– использование существительных – самопроизвольное (без словесных подсказок) наименование существительных: спонтанно называет любые 200 существительных;

– употребление прилагательных – расширение фразы по свойствам: названия 1-4 основных цветов, форм, размеров.

1 балл – употребление глаголов – не отвечает на вопросы;

– использование существительных – спонтанное существительное (без словесных подсказок): спонтанно называет любые 2-10 существительных;

– использование прилагательных – расширение предложения с помощью свойства: в нем не упоминаются какие-либо свойства объектов.

Упражнения на сформированность связной речи:

3 балла – использует фразы, когда его спрашивают, описывает изображение, предмет, состоящий из 4 и более слов (полные предложения), ответы на спонтанные вопросы, призывы: добавляет 10-25 разных фраз любого рода (завершает фразы из песен, стихи и др.), отвечает на вопрос «Как вас зовут?», отвечает на 2 вопроса после прочтения отрывка текста, состояние связной речи (повторить с опорой на картинку): повторяет два и более сложных предложения.

2 балла – использует двухсложные фразы, когда просят описать картинку, предмет, ответы на вопросы, призывы: дополняет до 10 разных фраз любого вида (завершает фразы из песен, стихов и т.д.), отвечает на вопрос: «Как твое имя?», состояние связной речи (повторение с опорой на картинку): повторяются отдельные слова.

1 балл – не употребляет предложения или использует заученные

двухсложные предложения, не отвечает на спонтанные вопросы, обращения.

При проведении диагностики по экспериментальной методике изучения уровня активной речи (модификация методики М. Сандберга) было обнаружено, что у детей практически нет активной речи и многие находятся на низком уровне (71%). Это продемонстрировали дети: 1,2,3,5,7. Эти дети не использовали речь, некоторые из них могли повторять ряд простых звуков или слов.

Средний уровень сформированности коммуникативных навыков у детей 4,6 (29%). У этих детей большой словарный запас частей речи, они могли повторять двусложные предложения по просьбе учителя. Высокого уровня при изучении уровня активной речи у детей не выявлено.

Для оценки проявления моторной сферы мы отобрали экспериментальную методику исследования проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга).

Цель – выявить и оценить уровень развития моторной сферы у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Материал и оборудование: большое зеркало, карандаш и бумага, различные предметы (игрушечная посуда, музыкальные инструменты, машинки) для выполнения упражнения имитации с предметами.

Содержание: мы представили отдельные задания, основанные на программе оценки основных этапов развития вербального поведения в построении М. Сандбергом индивидуального плана вмешательства и полной программы для детей от 3 до 7 лет при общем недоразвитии речи Н. В. Нищевой. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Ребенку предлагаются задания, содержащие различные заранее определенные инструкции, в соответствии с предложенными задачами. Для каждого ребенка время рассчитывалось индивидуально, с учетом их особенностей. При выполнении заданий, связанных с состоянием крупной моторики, ребенку предлагалось повторить за учителем определенные положения – сесть, встать, прыгнуть, кружиться, поднять руки вверх,

опустить руки и т.д. Задания на состояние мелкой моторики были предложены следующими позами рук "Кулак", "Стол", "Человек", "Деревья" и т. д., а также учитель предложил нарисовать на бумаге прямые линии или фигуры.

Упражнения на состояние артикуляционной моторики заключались в повторении ребенком за учителем определенных артикуляционных поз, указанных в критерии «Состояние артикуляционной моторики» Экспериментальной методики изучения проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга). Все упражнения выполнялись методом имитации, после инструкции «Сделай это» и после выполнения записывались результаты.

Результаты обследования проявления моторной сферы указаны в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования проявления моторной сферы

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Проявления моторной сферы	0 детей (0%)	2 детей (29%)	5 детей (71%)

Исходя из особенностей поведения ребенка в процессе выполнения каждого задания, ребенку начислялись баллы.

Задание на крупную моторику по сложности и количеству имитации по образцу:

3 балла – выполняет трехкомпонентную деятельность, выполняет 11 и более крупных двигательных движений.

2 балла – выполняет двухкомпонентные действия, выполняет до 10 двигательных движений (прыжки, повороты, топание, поднятие рук и др.).

1 балл – не выполняет действий, не имеет навыков имитации.

Задание на состояние мелкой моторики на сложность имитации по образцу:

3 балла – по очереди сгибает большой палец в кольцо каждым пальцем правой и левой руки, выполняет сложные мелкие движения («оса», «человечек», «стол» и т. д.), навыки владения карандашом – умение держать карандаш, рисовать горизонтальные и вертикальные линии, рисовать круги.

2 балла – хаотично сгибает пальцы правой и левой руки в кольцо, выполняет простые мелкие движения (хлопки в ладоши, удары, «чаша» и т. д.), владение карандашом – умение держать карандаш.

1 балл – нет навыков имитации, навыки владения карандашом – нет навыков владения карандашом.

Упражнения на состояние артикуляторной моторики:

3 балла – движения нижней челюсти: открывает и закрывает рот, движения языком: показывает широкий язык – «лопата», губы вытягивает вперед «трубочкой», положить язык сначала на верхнюю губу, затем на нижнюю губу – «качели», прикоснуться кончиком языка сначала к левому углу губы, затем к правому – «маятник», облизать кончиком языка губу по кругу «вкуснятина», движения губ: растянуть губы в «улыбку», выдвинуть губы «трубочкой» вперед.

2 балла – движения нижней челюсти: открыть и закрыть рот, движения языком: показать широкий язык – «лопата», вытянуть губы вперед «трубочкой» положить язык сначала на верхнюю губу, затем на нижнюю – «качели».

1 балл – движение нижней челюсти: открывает и закрывает рот.

По итогу диагностики по Экспериментальной методике изучения проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга) установлено, что у детей сформированность моторной сферы находится на низком уровне (71%). Низкий уровень отмечен у детей 1,2,3,5,7. Эти дети выполняли упражнения на крупную и мелкую моторику, которые были более легкими по степени сложности и демонстрировали меньшее их количество. Дети особенно испытывали трудности при выполнении заданий на артикуляционную моторику. Дети со средним

уровнем, 4 и 6 (29%) более успешно выполняли артикуляционные упражнения, демонстрировали более сложные движения и выполняли задания на крупную и мелкую моторику. Не выявлено высокого уровня при изучении проявлений моторной сферы у детей.

Для оценки уровня понимания речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра нами была разработана Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга, С.С. Морозова).

Цель – выявить и оценить уровень понимания речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Материал и оборудование: дидактический материал – картинки по основным лексическим темам – «игрушки», «посуда», «мебель», «еда», «овощи», «фрукты», «одежда», «домашние животные», объемные модели на различные лексические темы, изображения отражающие действия людей, изображения отображающие времена года, распорядок дня ребенка, фотографии ребенка и его семьи, игрушки, которые нравятся ребенку.

Содержание: исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально. Ребенку были даны задания, содержащие различные заранее определенные инструкции, в соответствии с предложенными заданиями. Методика понимания речи начиналось с таких тем, как «игрушки», «еда», «одежда».

При выполнении заданий на определение количества слов пассивного словаря и понимание частей речи ребенка просили сесть за стол, после чего предъявлялся материал по определенной лексической теме, затем изображения, отражающие действия людей, картинки с временами года, распорядок дня ребенка. Если ребенок затруднился выполнить задание по карточкам, то задания представляются в объемных макетах на различные лексические темы. Во время предъявления карточек ребенку давалась инструкция «Показать», после выполнения заданий учитель фиксировал результаты. При выполнении заданий на понимание фразовой речи

(инструкции), ребенок должен был выбрать правильное изображение или макет из предложенных изображений или макетов, отвечая на вопрос учителя, например: «Чем ты чистишь зубы?», «Что у них на голове?» и так далее.

Результаты обследования уровня понимания речи указаны в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования уровня понимания речи

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень понимания речи	0 детей (0%)	3 детей (43%)	4 детей (57%)

Исходя из особенностей поведения ребенка в процессе выполнения каждого задания, ребенок получал баллы.

Задания на подсчет слов пассивного словаря:

3 балла – выбирает или называет существительные, глаголы, прилагательные для 1200 картинок.

2 балла – выбирает или называет существительные, глаголы, прилагательные для 250 картинок.

1 балл – выбирает или называет существительные, глаголы, прилагательные максимум для 20 изображений, макетов.

Задания на понимание частей речи (существительные):

3 балла – указывает соответствующее изображение при выборе между четырьмя или более для 50 разных изображений (члены семьи, животные и т.д., например, «Где телефон?» или «Где папа?»).

2 балла – указывает соответствующее изображение при выборе между двумя из 25 разных изображений (члены семьи, животные и т.д., например, «Где телефон?» или «Где папа?»).

1 балл – укажите соответствующее изображение, выбрав одно из двух для 10 разных изображений (члены семьи, животные и т.д., например, «Где телефон?» или «Где папа?»).

Упражнения на понимание частей речи (глаголы):

3 балла – различает основные повседневные действия (еда, питье, ходьба, сон, игры и т.д.) и более сложные виды деятельности (копание, приготовление пищи, стрижка, переодевание, расчесывание и т.д.).

2 балла – различает основные повседневные действия (еда, питье, ходьба, сон, игры и т.д.).

1 балл – нет понимания глаголов.

Задания на понимание фразовой речи (инструкции):

3 балла – выбирает объекты по цвету и форме в наборе из 6 одинаковых по 4 цветам, формам (например, «Найти красную машину?», «Найти квадратное печенье»), выбирает объект на основе трех независимо представленных утверждений о нём (например, «Найди животное», «Кто может лаять?», «У кого есть лапы?») для 25 объектов указывает или называет объекты на графическом изображении на основе 2 компонентов в соответствии с их функциями (например, «рисовать с помощью»), характеристики (например, цвет) или категории (например, «одежда») для 25 заданий (например, «Можно ли найти одежду с пуговицами?», «Где коричневое животное?»).

2 балла – различает 50 предметов, представленных в трех вариантах (например, он может найти часы трех разных типов), выбирает картинку с изображением напитка, сладостей в наборе из 5, остальные несъедобны или непригодны для питья (с инструкцией: «Вы едите ...», «Ты пьешь»; указывает или называет объекты на сюжетном изображении по их функции (например, «раскрашивать»), характеристикам (например, цвету) или категориям (например, «одежда») для 25 заданий (например, «Сможешь ли ты найти одежду?»).

1 балл – нет понимания обобщения, не сформирован навык фразового расширения; умение понимать слова при их описании и изменять их в зависимости от их функций, характеристик, категорий отсутствует.

При проведении диагностики по Экспериментальной методике изучения уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга,

С.С. Морозова) выявлено, что у большинства детей уровень понимания речи низкий (57%). Это продемонстрировали дети: 1,3,5,7. У этой группы детей был небольшой запас (около 20) пассивной лексики, они отличались в основном картинками и раскладками существительных, которые часто используются в повседневной жизни, дети не могли ответить на вопросы учителя о свойствах и назначении объектов.

Средний уровень сформированности понимания речи выявлен только у детей 2,4,6 (43%). Дети со средним уровнем развития отличались большим количеством различных частей речи, в том числе глаголами, знанием свойств предметов и их назначения, часть детей имела представления о категориях предметов – «Посуда», «Одежда». Высокого уровня в изучении понимания речи при коммуникативной деятельности у детей основной группы не выявлено.

Для оценки адекватного использования способа коммуникации мы разработали Экспериментальную методику адекватного использования способа коммуникативных навыков (модификация методики Э. Бонди и Л. Фрост).

Цель – выявить и оценить уровень адекватного использования способа коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Материал и оборудование: коммуникативная книга PECS, привлекательные мотивационные игрушки, еда ребенка.

Содержание: методами исследования адекватности использования способа коммуникации младших школьников с расстройством аутистического спектра являются наблюдение при различных видах деятельности за ребенком, в том числе наблюдение, полученное в процессе проведения индивидуальных занятий, а также опрос законных представителей.

Родители были опрошены с помощью Анкеты (Приложение Б), которая

включала информацию о взаимодействии ребенка со взрослыми (сообщает ли ребенок о своих желаниях, чувствах боли, дискомфорте?), о том, как ребенок поддерживает контакт со взрослыми и сверстниками (продолжительность, избирательность), об имеющихся проблемах в поведении ребенка (агрессия, вспышки гнева, самоагрессия, стереотипы). Процесс наблюдения за ребенком во время различных видов деятельности заключался в поиске привлекательных игрушек, затем они играли с ребенком в течение некоторого времени и на основе взаимодействия записывали данные наблюдения. Данные, полученные путем опроса родителей, и данные, полученные при наблюдении за поведением ребенка, позволили оценить ребенка по таким критериям, как проявление инициативы общения, установление и поддержание контакта, а также оценить адекватность эмоциональных реакций ребенка.

Также в ходе индивидуальных занятий ребенку были предложены индивидуальные задания по методике «Система альтернативной коммуникации» с использованием карточек PECS Э. Бонди и Л. Фроста [17]. Во время индивидуальных занятий и путем опроса родителей и наблюдения за ребенком осуществляется поиск привлекательных игрушек и пищевых добавок. Затем учитель забирал мотивационные игрушки и еду из окружения. Задача учителя заключалась в том, чтобы дожидаться инициативу ребенка, и он получит то или иное мотивационное поощрение от человека в поле зрения, при этом ребенок должен был спросить его каким-либо способом общения (словом, картинкой, жестом). Задачи были направлены на оценку такого критерия, как целенаправленность использования средств коммуникации.

Результаты обследования уровня адекватного использования способа коммуникативных навыков указаны в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты обследования уровня адекватного использования способа коммуникативных навыков

Измеряемый показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень адекватного использования способа коммуникативных навыков	0 детей (0%)	3 детей (43%)	4 детей (57%)

Исходя из особенностей поведения ребенка в процессе выполнения каждого задания, ребенок получал баллы.

Задача проявить инициативу в общении, наладить и поддерживать контакт:

3 балла – есть инициатива общаться не только в случаях дискомфорта, сообщений о голоде, жажде, но и просит поиграть, что-то посмотреть, обсудить. Умеет поддерживать необходимый телесный, зрительный контакт, проявлять совместное внимание.

2 балла – редко проявляет инициативу в общении, при возникновении дискомфортных ситуаций, сообщений о голоде, жажде. Выбирает контакты общения, может кратковременно поддерживать телесный, зрительный контакт, проявлять совместное внимание.

1 балл – нет инициативы к взаимодействию со взрослым, проявляет негативизм, не поддерживает контакт ни на одном из уровней.

Задачи на адекватность эмоциональных реакций:

3 балла – фон настроения стабильный, преимущественно веселый, спокойный.

2 балла – фон настроения менее подвержен колебаниям, ребенок часто пассивен, отмечается депрессивное состояние, без проявлений неадекватных реакций, агрессии и аутоагрессии.

1 балл – фон настроения подвержен резким перепадам настроения, ребенок часто бывает раздражительным, может отмечаться тревожность, проявляется неадекватность эмоциональных реакций, есть агрессия,

аутоагрессия.

Задачи по целенаправленности использования средств коммуникации:

3 балла – ребенок адекватно использует активную речь для взаимодействия с партнером: отвечает на вопросы, комментирует события, просит о помощи.

2 балла – ребенок умеет целенаправленно взаимодействовать: движениями головы говорить «да» и «нет», жестом или звуком, отдельным словом показывать то, что он хочет.

1 балл – неадекватное использование каких-либо способов коммуникации. Запросы к партнеру не адресуются, эхолоалия присутствует.

При проведении диагностики по Экспериментальной методике адекватного использования способа коммуникативных навыков (модификация методики Э. Бонди и Л. Фрост) выявлено, что у детей низкий уровень сформированности адекватного использования коммуникативных навыков. Низкий уровень зафиксирован у детей 1,3,5,7 (57%). Этим детей отличало то, что они не инициировали общение самостоятельно, даже если у них были срочные проблемы. При выполнении заданий на выполнение запроса они пытались просто взять мотивационный объект из рук учителя, либо проявляли агрессию. Также у этих детей проявлялась неспособность наладить контакт – они практически никак не реагировали на присутствие взрослых и сверстников, при попытке взаимодействия давали агрессивное поведение. Средний уровень составил 43%, зафиксирован у детей 2,4,6. Эти дети были менее подвержены перепадам настроения, часто были пассивными, наблюдалась депрессия, без проявлений неадекватных реакций, агрессии и аутоагрессии, сами очень редко проявляли инициативу общения, но не мешали общению с ними. В ходе обследования не выявлено высокого уровня адекватного использования метода коммуникативных навыков у детей исследуемой группы.

На основании полученных данных можно оценить уровень сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами

аутистического спектра и начать работу по формированию коммуникативных навыков.

Для обобщения результатов диагностики мы присвоили числовые значения: 3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень. А затем мы определили общий уровень сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра по следующей схеме:

от 36 – до 45 баллов – высокий уровень;

от 26 – до 35 баллов – средний уровень;

от 15 до 25 баллов – низкий уровень.

После выполнения всех диагностических методик на констатирующем этапе исследования были выявлены три уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Вот качественные характеристики каждого уровня.

Мы не отнесли никого из детей к высокому уровню. Мы предполагаем, что для данной группы детей общение – это, прежде всего, взаимодействие, которое целенаправленно направлено на партнера, ребенок самостоятельно иницирует и способен поддерживать диалог со взрослым и сверстником, способен отвечать и задавать вопросы. В качестве основного способа общения ребенок использует активную речь, которая адекватно дополняется мимикой и жестами, в том числе зрительным контактом. У детей этого уровня развита связная речь: дети умеют подробно отвечать на вопросы, пересказывать текст по запросу, комментировать любое событие. Пассивный словарный запас составляет не менее 1200 слов и включает в себя различные части речи. Понимание речи формируется на уровне разных частей речи. Хорошо развита крупная, мелкая и артикуляционная моторика, что дает возможность совершенствовать такой компонент коммуникативной деятельности, как речь. Дети этой группы также общаются в разных ситуациях, с разными людьми.

К среднему уровню сформированности коммуникативных навыков мы

условно отнесли 3 детей (43%): 2,4,6. Для этих детей характерно наличие элементарного целенаправленного общения на уровне простых жестов, отдельных слов. При этом редко проявляют инициативу в общении, в случае возникновения дискомфортных ситуаций, сообщений о голоде, жажде. Их невербальное общение происходит на уровне простых элементарных жестов, поз, мимики (взять взрослого за руку и подвести к нужному объекту). Умеют устанавливать зрительный контакт на короткое время, обычно по просьбе собеседника. Избирательный контакт собеседника, может поддерживать короткое время телесный, визуальный контакт. Дети часто бывают пассивными, без проявлений неадекватных реакций, агрессии и аутоагрессии. Состояние крупной, мелкой и артикуляционной моторики находится на исходном уровне, что позволяет в дальнейшем развивать различные способы коммуникативных навыков (речь, жесты). Активная речь этой группы детей находится на уровне отдельных слов, простых двухсложных фраз, они умеют описывать признаки предметов – цвет, форму, задавать и отвечать на простые вопросы односложно. Понимание речи формируется минимум на бытовом уровне, формируется понимание таких частей речи, как существительные и глаголы, пассивный словарный запас достигает не менее 250 слов.

К низкому уровню сформированности коммуникативных навыков мы условно отнесли 4 детей (57%). Эти дети характеризуются отсутствием целенаправленного общения ни в одном из способов общения, не проявляют инициативы в общении со взрослым, при попытках взаимодействия проявляют негативизм, могут проявлять агрессию, очень часто отмечаются резкие перепады настроения. Ребенок использует только движения тела – позы, мимику, голосовые подсказки, взгляды, которые дают представление о его общих потребностях, они не смотрят в глаза. Активная речь детей этой группы не развита и состоит из набросков слов, отдельных вокализаций, не более 10 отдельных слов. Понимание речи практически отсутствует, объем пассивного словаря не превышает 20 слов, в основном это существительные,

употребляемые ежедневно в повседневной жизни. Состояние мелкой, крупной и артикуляторной моторики развито очень слабо и требует активной коррекционной работы.

Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость проведения корректирующей работы по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра (констатирующий этап) представлены в Приложении Д.

2.2 Содержание и апробация педагогических условий младших школьников с расстройством аутистического спектра в процессе формирования коммуникативных навыков

В рамках исследования был проведен формирующий эксперимент, целью которого стала разработка и последующая апробация педагогических условий процесса формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Было выдвинуто предположение, что формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра возможно при организации следующих психолого-педагогических условий:

- организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование коммуникативных навыков, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства;
- создание особенной развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра;
- психологическое просвещение и взаимодействие всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройством аутистического спектра;

– психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1) Определить этапы и содержание экспериментальной работы в соответствии с предложенными психолого-педагогическими условиями формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

2) Проверить эффективность педагогических условий формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Процесс формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра был разделен на три основных этапа:

1. Подготовительный этап. В рамках данного этапа основной целью было разработать и подготовить развивающую предметно-пространственную среду, способствующую формированию мотивации у детей с расстройствами аутистического спектра, предоставляющую возможности для проявления инициативы с целью формирования целенаправленного общения, а так же оказывающую поддержку в процессе совершенствования понимания речи и стимулирования речевой активности.

Основными условиями, реализуемыми в процессе подготовительного этапа, являлось создание рекомендаций для учителей по формированию коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра и подготовка консультационных материалов для родителей по данной теме. Кроме того, велась работа по наполнению среды ресурсного класса визуальным расписанием и коммуникативными папками.

2. Сопроводительный этап. На данном этапе целью было психологическое просвещение специалистов, сопровождающих детей с расстройством аутистического спектра, и психолого-педагогическое

сопровождение родителей таких детей в области формирования коммуникативных навыков.

Содержание сопроводительного этапа включало в себя обучение игровым приемам по формированию коммуникативных навыков с расстройствами аутистического спектра воспитателей и консультации с родителями по данной теме.

3. Содержательно-деятельностный этап, целью которого стало проведение микрогрупповой и индивидуальной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

В ходе данного этапа был разработан комплекс игр и упражнений, нацеленный на формирование коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра, соответственно, проведение данного комплекса в рамках занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра с учетом уровня сформированности их коммуникативных навыков.

Необходимо понимать, что начальный уровень коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра очень неравномерный, то есть может быть формально сохранным, но искаженным (говорение ребенка не с целью донести мысль, а повторение слов-штампов), а в тяжёлых случаях вплоть до фактического отсутствия. Общим является нарушение коммуникативной сферы как инструмента взаимодействия, иными словами отсутствие целенаправленности и мотивации общаться, что присутствует у всех детей с расстройствами аутистического спектра. С этого нарушения и целесообразно начинать коррекцию.

Разработанный комплекс направлен на коррекцию целенаправленности общения, поддержание мотивации, что необходимо для направленности на партнера коммуникации ребенка с расстройством аутистического спектра. Этапы процесса формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Этапы формирующего эксперимента

Этапы	Цель	Содержание
Подготовительный	Создать особенную развивающую предметно-пространственную среду необходимую для общения, используя специальные материалы и оборудование позволяющие повысить активность, независимость, успешность и развитие ребенка с расстройством аутистического спектра: создать мотивацию к общению, дать возможность проявлять инициативу, тем самым формировать целенаправленное общение, совершенствовать понимание речи, стимулировать речевую активность	Обогащение развивающей предметно-пространственной среды в группе детского сада: изготовление визуальных стимулов: коммуникативных папок, визуального расписания Составление рекомендаций для воспитателей по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра Разработка консультации для родителей на тему: «Формирование коммуникативных навыков ребенка с расстройствами аутистического спектра»
Сопроводительный	Психологическое просвещение всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра	Обучение воспитателей игровым приемам по формированию коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра. Проведение консультации для родителей на тему: «Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»

Содержательно-деятельностный	Организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование коммуникативных навыков	Разработка комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра Проведение комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра
------------------------------	---	--

В рамках поставленной цели и отобранного содержания подготовительного этапа были разработаны и изготовлены: визуальное расписание и индивидуальные коммуникативные папки.

Для изготовления коммуникативных папок детей с расстройствами аутистического спектра был взят принцип PECS (Э. Бонди, Л. Фрост) [17], что представляет собой папку на кольцах для листов плотного пластика, один из которых красного цвета (куда будут включаться слова, недоступные ребенку на данный момент). На листах вертикально или горизонтально наклеены ленты-липучки в два ряда. Карточки, предназначенные для общения ребенка, могут быть размещены как на лицевой, так и на обратной стороне листа. Набор карточек формируется индивидуально для каждого ребенка, с учетом его интересов, образу жизни и предпочитаемым видам деятельности. Кроме того, в набор входят слова общего назначения, такие как приветствие, отказ, согласие, перемена и так далее.

Для групповых занятий было изготовлено визуальное расписание, представленное на пластике белого цвета, содержащее фотографии каждого ребенка. Расписание так же крепилось на ленту-липучку. В верхней части расписания расположено пространство, предназначенное для сегодняшнего числа с дополнительным указанием дней недели по порядку. К списку дней недели прилагалась указательная стрелка, которую можно было перемещать для указания текущего дня. Под расписанием так же располагалось место для

распорядка дня – карточек с изображением отдыха, игры, занятий и ухода домой.

Первым психолого-педагогическим условием было реализовать развивающую предметно-пространственную среду для формирования коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Кроме того велась работа по расширению знаний родителей детей с расстройствами аутистического спектра о сущности нарушений их детей, способах формирования у них коммуникативных навыков средствами консультаций. В рамках реализации вышеназванных условий были составлены рекомендации для педагогов, в которых были отражены требования к речи педагогов, метод «отдельных проб» как метод развития понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра и понятие «мотивационных стимулов».

В рамках сопроводительного этапа велась просветительская работа с специалистами, осуществляющими работу с детьми с расстройствами аутистического спектра и психолого-педагогическое сопровождение родителей таких детей. Воспитатели были ознакомлены с разработанными рекомендациями, после чего были проведены совместные групповые занятия, в ходе которых были отработаны приемы, описанные в рекомендациях. Также, на данном этапе, были проведены консультации с родителями, на которых они были аналогично ознакомлены с рекомендациями относительно приемов формирования целенаправленности общения у детей. Кроме того, на консультациях обсуждались следующие темы: «Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», «Сущность нарушений в коммуникативных навыках у ребенка с расстройством аутистического спектра» и «Метод случайного обучения».

Содержательно-деятельностный этап характеризовался организацией подгрупповой и индивидуальной работы через отбор содержания, разработку и последующее проведение комплекса игр и упражнений, нацеленных на формирование коммуникативных навыков детей с расстройством

аутистического спектра.

Процесс формирования коммуникативных навыков был направлен на развитие активной речи, невербального компонента, развитие навыков в моторной сфере, понимания речи и использования адекватного способа коммуникации.

Процесс развития невербального компонента коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра содержал ряд заданий, направленных на использование мимики, жестов и взгляда в общении. В ходе развития активной речи ребенка, упор был сделан на увеличение числа используемых им слов (из разных частей речи) и улучшение связности речи. Для совершенствования моторной сферы было увеличено количество упражнений на артикуляционную моторику, а так же увеличен контроль над точностью их исполнения. Задача развития понимания речи ребенком решалась средствами расширения пассивного словаря разных частей речи, и сделан акцент на понимание более сложных речевых конструкций.

Согласно составленному плану работы, занятия с каждым ребенком проходили в специально оборудованном кабинете в индивидуальной форме, по 15 минут 4 раза в неделю. В ходе занятий использовалась составленная коммуникативная книга ребенка, а сами занятия были нацелены на развитие навыков использования как вербальных, так и невербальных средств коммуникации, целенаправленного общения, увеличения и использования различных частей речи пассивного и активного словаря ребенка.

Каждый ребенок на занятиях обучался обращению с просьбой, реализованное через взаимодействие с индивидуальной коммуникативной папкой и ее содержимым – картинками с изображением предмета просьбы.

Процесс индивидуальной работы с ребенком включал в себя следующие блоки:

- «Как» осуществлять общение (найдя «предпочитаемый» предмет, ребенок берет его изображение и кладет карточку в руки собеседника).

- Расстояние и настойчивость (ребенок идет к индивидуальной папке, берет карточку, подходит и привлекает внимание педагога, после чего кладет карточку ему в руки).

- Различие карточек (с целью просьбы ребенок идет к индивидуальной папке, берет карточку, подходит к партнеру и дает карточку ему).

Реализация содержания коррекционной работы происходило в рамках метода случайного обучения с помощью карточек PECS авторства Э. Бонди и Л. Фроста, по методике системы альтернативной коммуникации. Конкретное содержание заданий определялось исходя из уровня сформированности коммуникативных навыков каждого ребенка. При индивидуальной работе на первом этапе соблюдались следующие правила:

- начинать с максимальной подсказки;
- учитывать интересы ребенка;
- хвалить ребенка.

Отобранное содержание индивидуальных занятий представлено в Приложении К данного исследования.

Занятия в микрогруппах были нацелены на умение устанавливать зрительный и эмоциональный контакт, отработку умений применять вербальные и невербальные компоненты общения, целенаправленной речи, а так же на адекватность реакций. Содержание данной работы было отобрано с использованием работ таких ученых как Л.И. Власова, Т. Делани, В.А. Хаустов и других [23;28;85]. Занятия в микрогруппах длились 20 минут и проводились 2 раза в неделю. Согласно уровню сформированности коммуникативных навыков, дети были поделены на 2 подгруппы – по 3 и 4 человека и всего было проведено 12 занятий. Работа с каждой подгруппой проходила 3 этапа: введение, основной этап и заключение, такой же структурой обладало и каждое занятие.

Первый этап каждого занятия – это разминка или вводная часть, целью которой являлось активизирование детей, налаживание контакта (зрительного и эмоционального) и выстраивание позитивной атмосферы. Для

реализации данной цели использовались игры с именами или игры-приветствия.

Основное рабочее время отводится на второй этап, в рамках которого велась основная коррекционная работа, в связи с чем применялись различные методы в соответствии с разработанным предварительно планом.

Третий этап – рефлексия, которая нацелена на оформление полученного в ходе занятия опыта, закрепление позитивного отношения к процессу и контролируемый выход из него.

Для примера, наглядно рассмотрим содержание занятия, проводимого в одной из подгрупп.

Начальный этап занятия направлен на вовлечение всех детей в процесс групповой работы, для чего было проведено упражнение-приветствие.

Приглашаем детей на ковер, расположение – друг напротив друга.

– Дети, здравствуйте! Поздоровайтесь с каждым по очереди!

Налаживание контакта начинается с прикосновения к собеседнику с целью привлечения внимания: сжатие руки, жест приветствие и словом «привет». Рукопожатие выполняется самостоятельно или с помощью помощника. Принцип приветствия следующий: Ребенок 1 приветствует ребенка 3 словами: «Привет, ИМЯ 3», на что тот отвечает: «Привет, ИМЯ 1». Это упражнение нацелено на развитие активной речи, тренировку установления контакта и навыков коммуникативного взаимодействия.

Далее проводилась игра «Кто сегодня на занятии?» с привлечением доски визуального расписания, с прикрепленными фотографиями детей данной подгруппы.

– Посмотрите, кто сейчас присутствует на занятии?

После этого необходимо произвести идентификацию каждого по фотографии.

– Посмотрите, кто это? Он сейчас на занятии? Молодцы!

Дети показали позитивную обратную связь относительно данного упражнения. На вопрос о присутствии дети с радостью отвечали словами или

жестами согласия и отрицания.

– Сейчас внимательно послушайте меня.

С целью формирования реакции на свое имя и навыка установления зрительного контакта была проведена игра «Обернись». Расположение детей – спиной к педагогу. Громко, но спокойно педагог называет имя ребенка, после чего, если ребенок проявляет реакцию на свое имя (поворачивает голову, смотрит на говорящего) то он получает «награду». В качестве награды может выступать словесная похвала, приятное ребенку тактильное взаимодействие, игрушки или лакомства. В случае, если ребенок не демонстрирует реакцию, педагог приближается лицом к лицу ребенка и еще несколько раз обращается к нему. За установление зрительного контакта ребенок получает похвалу, после чего проводится еще одна попытка для самостоятельного выполнения упражнения. С одним ребенком «Обернись» не проводилась более 3 раз.

Финалом занятия стал просмотр развивающего ролика под названием «Привет!», в котором объяснялось, как нужно здороваться.

С целью закрепления навыков, приобретенных на занятиях, игры-упражнения «Приветствие» и «Кто сегодня на занятии?» проводились каждый раз, в отличии от основной части занятия, содержание которой изменялось. В основном использовались игры и упражнения «Ку-ку», «Змейка», «Хоровод», «Передай мячик». Результатом проведения данных занятий стало более охотное принятие участия детей в процессе и идентификация всех детей подгруппы.

2.3 Определение эффективности педагогических условий формирования коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра

С целью выявления эффективности формирующего эксперимента и психолого-педагогических условий определенных в данном исследовании,

был проведен контрольный срез. В рамках контрольного среза были использованы диагностические методики, описанные ранее в параграфе 2.1 настоящего исследования. В диагностике принимали участие исключительно младшие школьники с расстройствами аутистического спектра.

Целью экспериментальной методики исследования уровня невербального компонента (модификация методики М. Сандберга) было выявить и оценить уровень невербального компонента коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

В ходе анализа результатов по данной методике было выявлено, что дети с расстройствами аутистического спектра, принимавшие участие в эксперименте, демонстрировали более частый зрительный контакт, чаще общались к взрослому с помощью жестов при простых просьбах (дети 2,3,4,5,6), а у детей 1 и 7 появился указательный жест. Общее количество жестов (таких как: «туалет», «пить», «есть», «еще», «помоги») у детей 3 и 5 увеличилось, однако данный результат не является абсолютным – некоторые дети не начали использовать жесты и мимику при просьбе. Отдельно стоит отметить, что дети 4 и 6 демонстрировали самостоятельный зрительный контакт в ходе общения. Наглядно сравнительные результаты констатирующего и контрольного срезов по данной методике представлены в таблице 7.

В таблице 7 представлено сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов по экспериментальной методике исследования уровня невербального компонента (модификация методики М. Сандберга).

Таблица 7 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройством аутистического спектра по уровням сформированности невербального компонента на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
---------	---------------------	------------------

	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	3	43%
Средний уровень	3	43%	4	57%
Низкий уровень	4	57%	0	0%

По второй экспериментальной методике исследования уровня активной речи (модификация методики М. Сандберга), целью которой было выявить и оценить уровень развития активной речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в ходе контрольного среза были получены следующие результаты:

- наблюдалось значительное увеличение и улучшение повторения за педагогом звукокомплексов, слов и наборов звуков;

- дети 1,2,4 и 6 продемонстрировали улучшение показателей оценки эхо-навыков и увеличение количества существительных в активном словаре, кроме того участилось использование глаголов и прилагательных в их речи. Показатели других детей по данным параметрам остались без изменений;

- Только дети 3 и 5 смогли отвечать одно и двухсложными фразами на простые вопросы.

Сравнительные результаты по данной методике наглядно представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройством аутистического спектра по уровням сформированности активной речи на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение

Продолжение таблицы 8 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройством аутистического спектра по уровням сформированности активной речи на констатирующем и контрольном этапах

Высокий уровень	0	0%	2	29%
Средний уровень	2	29%	2	29%
Низкий уровень	5	71%	3	42%

Перейдем к результатам экспериментальной методики исследования проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга). Цель данной методики – выявить и оценить уровень развития моторной сферы младших школьников с расстройством аутистического спектра.

В ходе выполнения заданий на выявление состояния крупной моторики дети 2,3,4,6 продемонстрировали более высокие результаты: повторяли за педагогом набор поз (встать, сесть, поднять и опустить руки, попрыгать и другие). Упражнения на состояние мелкой моторики (повторение поз «деревья», «кулак», «человечек», «лодочка» и другие) успешно выполняли дети 2,4 и 6. Кроме того, данные дети смогли освоить упражнение по складыванию в колечко по очереди большой палец с каждым пальцем на правой и левой руке и повторение на бумаге простых фигур и линий.

Отдельно стоит обратить внимание на факт того, что дети с более высокими результатами по уровню моторной сферы демонстрировали более высокие результаты и в заданиях на артикуляционную моторику. Дети 1 и 5 не продемонстрировали навыков ни одной из моторик, а ребенок 7 не справился с элементарными артикуляционными позами.

Сопоставление результатов по экспериментальной методике исследования проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга) на этапах констатирующего и контрольного срезов представлено в таблице 9.

Таблица 9 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройством аутистического спектра по уровням проявления моторной сферы на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	2	29%
Средний уровень	2	29%	4	57%
Низкий уровень	5	71%	1	14%

Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга, С.С. Морозовой), проводимая с целью выявления и оценки уровня понимания речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра показала, что обучающиеся значительно повысили свой уровень понимания речи. По итогам проведенной работы, дети с низким уровнем понимания речи (по результатам констатирующего среза) показали результаты соответствующие среднему уровню, а дети со средним уровнем на первом этапе эксперимента продемонстрировали уже высокий уровень показателей, что можно увидеть в сопоставлении количественных результатов в таблице 10.

Таблица 10 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройством аутистического спектра по уровням понимания речи на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение

Продолжение таблицы 10 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройством аутистического спектра по уровням понимания речи на констатирующем и контрольном этапах

Высокий уровень	0	0%	3	43%
Средний уровень	3	43%	4	57%
Низкий уровень	4	57%	0	0%

Последней методикой диагностирующего среза стала экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативных навыков (модификация методики Э. Бонди и Л. Фрост), целью которой являлось выявление и оценка уровня адекватного использования способа коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

В рамках контрольного этапа исследования, 43% детей продемонстрировали высокий уровень диагностируемых показателей, 57% – средний уровень, а низкий уровень не был зафиксирован ни у одного из детей. Кроме того, отмечалось появление просьб у детей со средним уровнем и ответы на вопросы, направленные собеседнику. В свою очередь, дети с высоким уровнем адекватного использования способа коммуникативных навыков (2,4 и 6) показали адекватное использование активной речи с целью взаимодействия с партнером, возможность отвечать на вопросы, комментировать и обратиться за помощью.

Сопоставление количественных результатов младших школьников с расстройством аутистического спектра по экспериментальной методике адекватного использования способа коммуникативных навыков (модификация методики Э. Бонди и Л. Фрост) на этапах констатирующего и контрольного срезов представлено в таблице 11.

Таблица 11 – Сопоставление распределения младших школьников с

расстройством аутистического спектра по уровням адекватного использования способа коммуникативной деятельности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Процентное значение	Количество детей	Процентное значение
Высокий уровень	0	0%	3	43%
Средний уровень	3	43%	4	57%
Низкий уровень	4	57%	0	0%

Обобщая, полученные в ходе контрольного среза, результаты можно сделать вывод, что 28,5% младших школьников с расстройствами аутистического спектра продемонстрировали высокий уровень сформированности коммуникативных навыков, 43% – средний, а низкий уровень зафиксирован у 28,5% младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Более подробные результаты изучения уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра на контрольном этапе исследования представлены в Приложении Е.

Сравнительные результаты сформированности коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 12.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза исследования подтверждена, обобщенные результаты исследования представлены в заключении данной работы.

Таблица 12 – Сопоставление распределения младших школьников с расстройствами аутистического спектра по уровням формирования коммуникативных навыков на констатирующем и контрольном этапах

Этап	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий	0%	43%	57%
Контрольный	28,5%	43%	28,5%

Выводы по 2 главе

В ходе работы над данной главой исследования был получен вывод о возможности выявления уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра, в случае выделения и научного обоснования критериев и показателей данного уровня и разработке комплекса экспериментальных методик.

На основе изученной психолого-педагогической литературы и опыта практической работы с детьми мы предположили, что показатели оценки развития невербального компонента в коммуникативных навыках, развития активной речи, проявления моторной сферы коммуникативных навыков, понимания речи, адекватного использования способа коммуникации, позволяют разработать ряд экспериментальных методик по выявлению уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

По результатам проведенной работы можно сделать вывод, что с помощью специальных экспериментальных методик: Экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента (модификация методики М. Сандберга); Экспериментальная методика исследования уровня активной речи (модификация методики М. Сандберга); Экспериментальная методика исследования проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга); Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга, С.С. Морозовой); Экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативных навыков (модификация методики Э. Бонди,

Л. Фрост), можно выявить уровень сформированности коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра.

После проведения констатирующего эксперимента и анализа его результатов был сделан вывод, что низким уровнем сформированности коммуникативных навыков обладают 4 детей (57%), средним уровнем – 43%, а высоким уровнем не обладает ни один из младших школьников с расстройством аутистического спектра. Данные результаты позволили выявить необходимость целенаправленной работы по формированию коммуникативных навыков у таких детей.

На этапе формирующего эксперимента настоящего исследования была проведена коррекционная работа с младшими школьниками с расстройством аутистического спектра. Данная работа включала в себя организацию следующих психолого-педагогических условий:

- организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми, направленной на формирование коммуникативных навыков, с учетом индивидуальных особенностей проявления аутистического расстройства;
- создание особенной развивающей предметно-пространственной среды для формирования коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра; психологическое просвещение и взаимодействие всех специалистов, осуществляющих сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, проведя контрольный эксперимент, и обобщив результаты мы обнаружили, что 28,5% младших школьников с расстройством аутистического спектра продемонстрировали высокий уровень сформированности коммуникативных навыков, 43% – средний, а низкий уровень зафиксирован у 28,5% младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В наши дни количество детей с аутизмом непрерывно растет. Исследователи, изучающие расстройства аутистического спектра, уверяют о том, что для каждого ребенка с данной категорией наблюдаются расстройства в области коммуникации. На основании этого требуется организация коррекционной работы для того, чтобы целенаправленно сформировать навыки общения у детей с расстройствами аутистического спектра.

Проанализировав литературные источники по вопросу коммуникативных навыков младших школьников (в возрастном диапазоне от 6-7 до 9-11 лет) с аутизмом, можно заключить, что методы диагностики недостаточно развиты, а психолого-педагогические условия формирования навыков общения соответствуют им не в полном размере.

Для того, чтобы определить уровень развития коммуникативных навыков у детей (в возрастном диапазоне от 6-7 до 9-11 лет) с расстройством аутистического спектра были применены методические разработки таких отечественных и зарубежных исследователей, как: С.С. Морозова, Н.В. Нищева, Э. Бонди, М. Сандберг, Л. Фрост. Разработка методик основывалась на таких показателях, как: развитие невербального компонента, развитие активной речи, проявление моторной сферы, понимание речи, адекватного использования способа коммуникации.

Для того, чтобы организовать психолого-педагогические условия, которые будут оказывать благоприятное влияние на развитие навыков коммуникации младших школьников с расстройствами аутистического спектра, нужно уделить внимание индивидуальной работе, а также работе в небольших подгруппах, ориентированной на формирование навыков общения, взяв во внимание личностные особенности детей. Также стоит учитывать, что на формирование коммуникативных навыков младших школьников с аутизмом оказывает влияние окружающий их мир, поэтому

нужно позаботиться о создании специальной среды. Важно обеспечить связь между кругом специалистов, занимающихся сопровождением, и людьми, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра (в большинстве случаев, с родителями).

Для детей младшего школьного возраста разработана совокупность упражнений и игр, цель которой заключается в формировании навыков общения, расширении словарного запаса, овладение умением использования вербальных (устная и письменная речь) и невербальных (взгляд, мимика, поза, движения, жесты, голос, интонация) средств общения.

Необходимо акцентировать внимание на том, что была проведена коррекционная работа, идея которой заключалась в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, по окончании которой был организован контрольный срез. Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что показатель уровня сформированности навыка общения возрос. Большая часть детей, которые занимали низкий уровень, смогли овладеть коммуникативными навыками, подходящими под средний уровень. Немногие дети, обладая небольшим словарным запасом на среднем уровне, смогли перешагнуть порог и овладеть коммуникативными навыками, соответствующими высокому уровню.

Среди исследуемых детей с расстройствами аутистического спектра были выявлены такие, кто сохранил низкий/средний уровень коммуникации. Стоит уточнить, что повышение навыков коммуникации у детей этой группы все же произошло: пополнение запаса такими словами, значения которых ребенок знает, но использует относительно редко или не использует вообще (пассивный словарный запас), также ответы на заданные вопросы при помощи вербальных/невербальных способов общения.

Если в процессе коррекционной работы педагог будет прибегать к использованию разработанных упражнений и игр, предназначенных для малых групп школьников, то спустя время будет отмечен положительный

результат в области формирования навыков коммуникации детей (в возрастном диапазоне от 6-7 до 9-11 лет) с аутизмом.

Регулярное консультирование родителей по вопросам, связанным с расстройствами аутистического спектра, положительно влияет на своевременное приобретение и овладение у детей младшего школьного возраста навыков коммуникации.

По итогу, в процессе проведенного нами исследования поставленная цель была достигнута, вместе с ней решены задачи, от которых зависело ее достижение, и получила подтверждение гипотеза о том, что формирование коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра возможно при организации педагогических условий.

Библиография

1. Аксенова О.Ж. «Расширяя границы»: опыт создания школы по коммуникации для родителей в отделении раннего вмешательства в г. Архангельск // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии»: сборник статей международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 103-107.
2. Алексеева Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. №3. С. 33-37.
3. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра // сб. ст. под ред. В. Рыскина. СПб.: Изд-во Торговый Дом «Скифия», 2016. 288 с.
4. Аникушина Е.А. Применение альтернативных средств коммуникации (пиктограмм) в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью // «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития»: материалы международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 129-133.
5. Аникушина Е.А. Трудности введения средств альтернативной коммуникации в образование и социализацию детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии»: сборник статей международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2016. С. 175-178.
6. Асикритова Е.А. Использование дополнительной, альтернативной и

поддерживающей коммуникации при обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития»: материалы международной научно-практической конференции. Спб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 134-138.

7. Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 8-е. М.: Теревинф, 2015. 288 с.

8. Баенская, Е.Р. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2015. 224 с.

9. Баенская Е.Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме. 2019. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 12.03.2019)

10. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2015. 112 с.

11. Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Дефектология. 2015. №4. С. 14-22.

12. Баенская Е.Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма // Альманах института коррекционной педагогики. 2016. №20. С. 124-134.

13. Баенская Е.Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом. 2019. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 12.11.2019).

14. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екб.: Рама Пабблишинг, 2016. 304 с.

15. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я. М.: Академический проект «Традиция», 2015. 784 с.

16. Богдашина О.Б. Аутизм: определение и диагностика. Донецк: Лебедь, 2015. 124с.

17. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. М.: Теревинов, 2016. 416 с.

18. Бонди, Э. Мифы и неверные представления, связанные с PECS // «Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и

взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра». СПб.: Издательско-торговый дом «Скифия», 2016. С. 153-212.

19. Браткова М.В. Методические рекомендации для организации и проведения педагогических занятий с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОО // Дошкольное воспитание. 2015. №5. С. 76-80.

20. Веденина М.Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом. 2019. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh> (Дата обращения: 12.11.2019).

21. Виноградова К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра. 2019. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh> (Дата обращения: 17.12.2019).

22. Виноградова К.Н. Этиология расстройств аутистического спектра. 2018. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75390.shtml> (Дата обращения: 10.10.2018)

23. Власова Л.И. Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра. 2019. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/> (Дата обращения: 17.12.2019).

24. Выготский Л.С. Лев Выготский: Мышление и речь. М.: АСТ, 2015. 640 с.

25. Горбачевская Н.Л. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра // Современная зарубежная психология. 2016. №2. С. 130-139.

26. Гринспен С. На ты с аутизмом. М.: Теревинф, 2016. 512 с.

27. Громова О.Е. Начальные этапы развития словесной коммуникации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. №8. С. 33-39.

28. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. Екб.: Рама Пабблишинг, 2015. 272 с.

29. Детский аутизм. Хрестоматия: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Л.М. Шипицина. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Дидактика Плюс, 2015. 368 с.
30. Забозлаева И.В. Клинико-динамические особенности когнитивных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра. 2017. Cyberleninka.ru/article/n (Дата обращения: 23.10.2019).
31. Зиглер Д.Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2015. 607 с.
32. Ильченко Н.В. Отбор психодиагностического инструментария для изучения представлений о мире у детей с расстройствами аутистического спектра // Дефектология. 2015. №4. С. 54-62.
33. Караневская, О.В. Особенности обучения использованию средств дополнительной коммуникации детей, имеющих тяжелые нарушения развития // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии»: сборник статей международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 129-134.
34. Козорез А.И. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков. 2015. URL: http://psyjournals.ru/autism/2015/n3/semenovich_manelis_khaustov (Дата обращения: 17.12.2018).
35. Козорез А.И. Описание методики оценки базовых речевых учебных навыков. 2015. URL: http://psyjournals.ru/autism/2015/n4/semenovich_manelis_khausto (Дата обращения: 17.12.2019).
36. Костин И.А. Самосознание у людей с аутизмом: наблюдения и попытки развития // Дефектология. 2015. №6. С. 38-43.
37. Лазина Е.Э. Коммуникация – это не только слова. // Коммуникация с помощью картинок. 2018. URL: fgosovz24.ru (Дата обращения: 25.11.2019).
38. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М.: Просвещение, 2015. 96 с.
39. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Либроком, 2016. 216

с.

40. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма. 2020. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20> (Дата обращения: 17.12.2020).
41. Либлинг М.М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме и расстройствах аутистического спектра. // Дефектология. 2015. №3. С. 3-7.
42. Либлинг М.М. Десять аргументов против АВА-терапии // Дефектология. 2015. №2. С. 3-13.
43. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. 384 с.
44. Лиф Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме. М.: ИП Толкачев, 2016. 608 с.
45. Луцкекина Е.А. Опыт использования карточек в обучении простым диалогам ребенка с атипичным аутизмом. 2019. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 17.12.2019).
46. Максимчук В.Г. Вопросы использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации для детей с нарушениями аутистического спектра // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 51-56.
47. Макушкин Е.В. Расстройства аутистического спектра диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации (протокол лечения). 2018. URL: psychiatr.ru/news/411 (Дата обращения: 25.11.2018).
48. Матвеева О.В. Альтернативная коммуникация // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. №7. С. 42-47.
49. Мелешкевич О.В. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями в развитии. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2015. 208 с.

50. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте: классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10 / А.Н. Моховикова, А.А. Северного. М.: Смысл, 2015. 408 с.
51. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования. М.: Добрый век, 2016. 448 с.
52. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. М.: Добрый век, 2015. 102 с.
53. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М.: Добрый век, 2015. 363 с.
54. Мысаковска-Адамчик А. Коммуникация как фундамент развития и образования. Коммуникация для всех учеников // «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития». СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 144-147.
55. Мысаковска-Адамчик А. Ранняя помощь в развитии коммуникации - совместная работа терапевтов с родителями неговорящих детей // Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. СПб.: Издательско-торговый дом «Скифия», 2016. С. 273-286.
56. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Просвещение, 2015. 640 с.
57. Никитина Ю.В. Рекомендации для сотрудников в школе, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. 2017. URL: elibrary.ru (Дата обращения 12.01.2018).
58. Никольская О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России // Дефектология. 2015. №4. С. 23-33.
59. Никольская О.С. Дети с аутизмом: варианты развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. №1. С. 25-32.

60. Никольская О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме. 2018. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 17.12.2019).
61. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме. 2018. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 17.12.2018).
62. Никольская О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России. 2019. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 17.12.2019).
63. Никольская О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом. 2018. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 17.12.2018).
64. Нищева Н.В. Комплексная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. СПб.: Изд. «Детство-пресс», 2015. 240 с.
65. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. М.: Теревинф, 2015. 236 с.
66. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2016. 80 с.
67. Общие расстройства психологического характера // Международная классификация болезней 10-й пересмотр. 2015. URL: <http://мкб-10.рф/detskiy-tserebralnuuparalich/> (Дата обращения 08.09.2019).
68. Подоплелова Ю.В. Обучение детей с множественными нарушениями развития формы коммуникации // «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития». СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2017. С. 148-152.
69. Проничкина О.А. Основные направления психолого- педагогической работы с аутичными детьми // «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития». СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2017. С. 114-116.
70. Распространенность расстройств аутистического спектра на территории

- Красноярского края. 2018. URL: autismvkrsk.ru (Дата обращения: 01.10.2018.)
71. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно- практическое руководство / Н.В. Симашкова. М.: Авторская академия, 2016. 264 с.
72. Рубанов О.В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора // Дефектология. 2015. №2. С. 34-44.
73. Рубинштейн С.Л. Сергей Рубинштейн: Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 713 с.
74. Рыскина В.Л. Развитие знаковой коммуникации у детей с ограниченными возможностями использования вербальной речи // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2016. С. 68-75.
75. Сандберг М. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Протокол. М.: Изд-во «MEDIAL», 2015. 108 с.
76. Сандберг М. Протокол оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Протокол. М.: Изд-во «MEDIAL», 2015. 386 с.
77. Семянникова А.А. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы. 2017. URL: [http:// Cyberleninka.ru](http://Cyberleninka.ru) (Дата обращения: 17.12.2018).
78. Сизова О.Б. Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2016. С. 60-67.
79. Смычек А.В. Коммуникация как основа образования учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Школьное обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 28-29.

80. Солдатенкова Е.Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра // Современная зарубежная психология. 2016. Т.3. №3. С. 52-64.
81. Стадскейв К. Обследование и оценка развития детей, нуждающихся в альтернативных и дополнительных средствах коммуникации // «Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра». СПб.: Издательско-торговый дом «Скифия», 2016. С. 73-118.
82. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинов, 2015. 432 с.
83. Течнер С. Поддержка дополнительной и альтернативной коммуникации // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 76-87.
84. Фощунова Н.А. Влияние структурированной окружающей среды на формирование коммуникативных инициатив невербального ребенка в процессе его обучения использованию средств альтернативной коммуникации: разбор конкретного случая // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2015. С. 163-172.
85. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. 2019. URL: PsyJournals.ru (Дата обращения: 14.02.2019).
86. Шпицберг И.Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройством аутистического спектра. 2018. URL: PsyJournals.ru (Дата обращения: 14.02.2019).

87. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Екб.: Рама Паблшинг, 2015. 208 с.
88. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2015. 136 с.
89. Gutstein S.E. Relationship Development Intervention with Young Children. Social and emotional Development Activities for Asperger Syndrome, autism, PDD and NLD. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2015. 331 p. Available at: <http://www.google.ru/books?id=K2Qm2zX60V8C&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.09.2019).
90. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2015. Vol. 2, no. 3, pp. 217–250. Available at: http://neurodiversity.com/library_kanner_2015.pdf (Accessed: 15.09.2019).
91. Miller A. The Miller Method: Developing the Capacities of Children on the Autism Spectrum. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2015. 320 p. Available at: <http://www.google.ru/books?id=dy9VvKRQugwC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.09.2019).
92. Schopler E., Mesibov G.B. Communication problems in autism. New York: Plenum Press, 2016. 333 p. Available at: <http://www.google.ru/booksid=8LbxJz5dlFAC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.09.2019).
93. Shapiro T., Ginsberg G. The Speech of a Schizophrenic Child From Two to Six. *American Journal of Psychiatry*, 2017. Vol. 128, no. 11, pp. 1408–1414. Available at: <http://journals.psychiatryonline.org/article.aspx?articleid=152736> (Accessed: 15.09.2019).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Список детей, участвующих в исследовании

№ ребенка	Возраст	Диагноз
Ребенок 1	8 лет 2 мес	Детский аутизм
Ребенок 2	7 лет 1 мес	Детский аутизм
Ребенок 3	7 лет 4 мес	Детский аутизм
Ребенок 4	7 лет 3 мес	Детский аутизм
Ребенок 5	7 лет 6 мес	Детский аутизм
Ребенок 6	8 лет 3 мес	Детский аутизм
Ребенок 7	7 лет 7 мес	Детский аутизм

Диагностическая карта выявления уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра

Критерии	Показатели	Методики
Развитие невербального компонента коммуникативных навыков	<ul style="list-style-type: none"> • установление зрительного контакта • использование невербальных средств (мимики, жестов, поз, взгляд); • количество используемых жестов. 	Экспериментальная методика исследования уровня невербального компонента (модификация методики М. Сандберга)
Развитие активной речи	<ul style="list-style-type: none"> • наличие эхо-навыков • использование различных частей речи (сущ., глаголы, прилагательные) • сформированность связной речи 	Экспериментальная методика исследования уровня активной речи (модификация методики М. Сандберга)
Проявление моторной сферы в коммуникативных навыках	<ul style="list-style-type: none"> • состояние крупной моторики • состояние мелкой моторики • состояние артикуляционной моторики 	Экспериментальная методика исследования проявлений моторной сферы (модификация методики Н.В. Нищевой, М. Сандберга)
Понимание речи	<ul style="list-style-type: none"> • количество слов пассивного словаря • понимание частей речи • понимание фразовой речи (инструкций) 	Экспериментальная методика исследования уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга,

		С.С. Морозовой)
Адекватное использование средств общения	<ul style="list-style-type: none"> • проявление инициативы общения, установление и поддержание контакта; • целенаправленность использования средств общения; • адекватность эмоциональных реакций 	Экспериментальная методика адекватного использования способа коммуникативных навыков (Э. Бонди, Л. Фрост)

**Диагностический опросник – анкета для родителей по вопросу
коммуникативных навыков младших школьников с расстройством
аутистического спектра**

1. Общие данные

ФИО ребенка	
Дата рождения	
Диагноз основной	
Дата постановления основного диагноза	
Адрес	
Телефон	
Эл. почта	
Мать (ФИО)	
Специальность	
Отец (ФИО)	
Специальность	
Братья/Сестры	
Развитие братьев/сестер	

2. Коммуникативные навыки:

Что присутствует (подчеркнуть):

взгляд, жесты, выражения желаний с помощью звуков, слов, призывы
обратить на себя внимание, выражения недовольства, боли,
другое_____.

Понимание речи:

- реагирует на свое имя;
- понимает и выполняет простые речевые инструкции («встань», «сядь», «возьми», «дай» и др.)
- понимает и выполняет сложные речевые инструкции («Закрой дверь и иди сюда», «Сначала вымой руки, а потом сядь за стол»).
- Показывает называемые объекты и их изображения.
- Понимает действия на изображениях.
- Понимает простое предложение.
- Понимает простой сюжет.

1. Речевая деятельность

Речь - понимание инструкций, конкретные и абстрактные понятия, сложные и простые выражения, наименования предметов и действий, понятий, впечатлений.

Артикуляция:

- произносит отдельные звуки; слоги, звукоподражания.
- называет свое имя, предметы;
- называет действия;
- строит простое предложение;
- отвечает на вопросы по простому сюжету.
- рассказывает о переживаемом событии.

2. Контактность.

Контакт с взрослыми:

- реагирует на телесный контакт (касание рукой, поглаживание и т.д.), на обращенную речь, на изменение интонации (ласковый/строгий, серьезный/веселый), громкости голоса;
- поддерживает зрительный контакт с говорящим;
- вступает в контакт с любым взрослым или избирательно (только мама), идет на контакт, только если требуется помощь;
- привлекает к себе внимание движениями (тянет за руку и т.п.), звуками,

слова; показывает, чего он хочет и др.

Контакт с детьми:

- отходит или нет, когда к нему подходят дети; подходит сам к детям, с какой целью (погладить/ударить, дать что-либо или отнять и т.д.);
- пытается заговорить с другими;
- присоединяется к игре; может играть по правилам;
- проявляет симпатию/антипатию к конкретным детям и др.

4. Проблемы в поведении

- Агрессия
- Вспышки гнева
- Самоагрессия
- Стереотипы
- Другое _____

Оценка ранних эхо – навыков (автор Барбара Эш)

1 группа — простые и парные слоги

		му		би би		ту ту		пи пи	
бее		папа		ав		мой		бум	
ам		мама		меее		баба		там	
ва ва		бай		ай		бух		ух	
оп		ой		фу		не		ну	

2 группа — двухсложные комбинации

дядя		деда		отдай		нога		котик	
каша		мультик		гулять		дома		иди	
вода		лапа		кубик		мяу		муха	
тик так		ухо		пока		дети		моё	
ого		один		тетя		ух ты		кино	

3 группа — трехсложные комбинации

машина		молоко		Две ноги		Не хочу		Нет воды	
банан		Баба дай		Мама на		Купи сок		уходи	
собака		Мишка топ		Новый год		паровоз		Там котик	

Папа иди		телефон		самолет		конфета		орехи	
Винни пух		помоги		кубики		сапоги		Буду сам	

4 группа — просодика: повторяет фразы

Где мама	Мой папа	Дай мне	Где мама	Кто там
Ногой топ	Я иду	Кто там	Иди сюда	На кубик
Итого				

0 – реакция отсутствует; 0,5 – произносит узнаваемый ответ, 1 – правильно произносит соответствующие звуки и соответствующая последовательность слогов

Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра (констатирующий этап)

№ ребенка	Методики					Общий балл	Уровень коммуникации
	1	2	3	4	5		
Ребенок 1	4	3	3	3	3	16	НУ
Ребенок 2	4	6	6	6	4	26	СУ
Ребенок 3	3	3	3	3	3	15	НУ
Ребенок 4	6	6	6	5	6	29	СУ
Ребенок 5	3	3	3	3	3	15	НУ
Ребенок 6	6	6	6	6	6	30	СУ
Ребенок 7	3	3	3	3	5	18	НУ

**Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных
навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра
(контрольный этап)**

№ ребенка	Методики					Общий балл	Уровень коммуникации
	1	2	3	4	5		
Ребенок 1	5	4	6	5	6	26	СУ
Ребенок 2	8	8	8	7	7	38	ВУ
Ребенок 3	6	7	7	7	6	33	СУ
Ребенок 4	8	8	8	8	7	39	ВУ
Ребенок 5	5	4	3	4	4	20	НУ
Ребенок 6	6	6	6	6	7	31	СУ
Ребенок 7	3	3	4	3	5	19	НУ

Рекомендации для педагогов школьных образовательных организаций, осуществляющих сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра, по формированию коммуникативных навыков у данной категории детей

Цель: психолого-педагогическое просвещение специалистов ведущих работу с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Задачи:

- Обучение педагогов игровым приемам по формированию коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра.
- Знакомство педагогов с требованиями к речи педагога, работающего с детьми с расстройствами аутистического спектра.
- Обучение педагогов методу развития понимания речи у ребенка с расстройствами аутистического спектра – метод «Отдельных проб».
- Введение понятия «мотивационный стимул».

Результаты анализа проблем, актуальных для сферы коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра ставят перед предметно-пространственной средой следующие задачи:

1. Создать мотивацию к общению, дать возможность проявлять инициативу, тем самым формировать целенаправленное общение;
2. Совершенствовать понимание речи;
3. Стимулировать речевую активность.

Развивающая предметно-пространственная среда, выстроенная в целях формирования коммуникативной деятельности ребенка с расстройствами аутистического спектра, имеет следующие элементы:

1. Наличие и использование визуальных стимулов – доски с визуальным расписанием, коммуникативной папки.

2. Наличие речевой среды.
3. Формирование коммуникативной деятельности осуществляется с использованием приемов поведенческой терапии.

Использование визуальных стимулов

При формировании среды для развития навыков коммуникативной деятельности у ребенка с расстройством аутистического спектра, целесообразно использование визуальных стимулов. Визуальные стимулы (такие как, например, картинки в рамках системы альтернативной коммуникации PECS) способствуют обучению целенаправленному общению. Данная методика обусловлена созданием «естественной» среды, которая стимулирует общение ребенка, что называется «случайным обучением».

Реализация такого подхода подразумевает возможность использовать конкретные ситуации, возникающие в процессе жизни ребенка, как точку построения коммуникативного взаимодействия. Естественно, что данный подход требует большой внимательности к поведению и реакциям ребенка на ситуации: проявление интереса и готовности взаимодействовать со стороны ребенка, является возможностью наладить коммуникативный процесс.

Процесс формирования целенаправленного общения предполагает наличие среды, наполненной предметами, которые будут в дальнейшем соотноситься с символами. Например: игрушка, которая увлекает ребенка, с которой он играет, всегда стоит на одном и том же месте. Эта игрушка фотографируется и происходит обучение ребенка соотносить фотографию игрушки с ней самой. На следующем этапе, одна фотография приклеивается на дверцу шкафчика, где находится игрушка, а вторая клеивается в индивидуальную коммуникативную папку ребенка (возможен также вариант с индивидуальной доской, на которой будут коллекционироваться фотографии игрушек). Необходимо научить ребенка соотносить фотографию с местом хранения и самой игрушкой, соответственно. Подобным образом необходимо пометить все места хранения всех игрушек. После игры, ребенок

самостоятельно относит игрушку на обозначенное ранее место.

Основным плюсом метода случайного обучения является возможность обретения коммуникативными навыками характера прикладных, то есть их использование становится возможным в условиях возникающих социальных ситуаций в реальной жизни.

Требования к речи педагога

Нарушения интеллекта и коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра требуют осуществления работы в сфере понимания речи такими детьми. Для успешного формирования коммуникативных навыков, педагогом должна быть обеспечена речевая среда как компонент развивающей предметно-пространственной среды. В свою очередь, речь педагога должна соответствовать нескольким требованиям:

- Четкость и понятность речи
- Простота речи
- Эмоциональная окраска речи
- Речевые повторения
- Комментирование действий

Процесс формирования понимания речи у ребенка с расстройством аутистического спектра С при поведенческой терапии, строится на методе «отдельных проб», который содержит в себе блоки-пробы, включающие:

1. Различительный стимул, представляющий собой словесную инструкцию;
2. Ответ или реакцию;
3. Последующий стимул, включающий в себя обратную связь относительно реакции. Сама обратная связь имеет корректирующий (повтор инструкции, поддержка ответа и вновь инструкция, что повторяется до момента самостоятельной верной реакции) или позитивный (подкрепляющий) характер.

Можно выделить некоторые основные этапы процесса обучения

пониманию речи у детей с расстройствами аутистического спектра:

- Понимание названий и, соответственно, понимание инструкций «покажи» и «дай»;
- Понимание названий действий и инструкций на выполнение простых движений и взаимодействием с предметами;
- Понимание действий по картинкам и фотографиям.

Мотивационные стимулы

Для успешной реализации поведенческой терапии в ходе формирования коммуникативной деятельности у детей с расстройством аутистического спектра необходимо наличие у них мотивации. Ставя цели, необходимо осознавать, что является ценным для самого ребенка, какие личные интересы у него присутствуют. Это позволит выстроить коррекционный процесс наиболее эффективным способом.

Подбор мотивационных стимулов для ребенка осуществляется индивидуально и зависит от его интеллектуального и познавательного уровня развития. Так, например, при обучении умению выражать просьбы следует использовать его любимые игрушки или продукты питания, а при формировании умения комментировать изображения или отвечать на вопросы целесообразно использовать любимые книги. Это приведет к тому, что ребенок будет больше вовлечен в процесс, а значит, возрастет эффективность процесса развития коммуникативных навыков. При обучении ведению диалога, использование интересных для ребенка тем вызовет большее желание участвовать в диалоге, тогда как навязанная тема скорее приведет к отказу от взаимодействия.

В процессе коррекции мотивацию необходимо постоянно поддерживать, так как процесс формирования коммуникативных навыков – это сложный и длительный процесс, требующий активного участия семьи, специалистов и самого ребенка.

Кроме мотивации необходимо создавать и поддерживать адекватную

коммуникативную среду, иными словами, искать и использовать дополнительные способы коммуникации, для обеспечения речевой среды ребенка в рамках учебных занятий и режимных моментов, обеспечивающих активность, успешность и целостность его развития.

**Консультация для родителей на тему:
«Формирование коммуникативных навыков младших школьников с
расстройствами аутистического спектра»**

Цель: осуществить психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с расстройствами аутистического спектра.

Задачи:

- повышение уровня педагогической культуры родителей в сфере формирования коммуникативных навыков ребенка с расстройствами аутистического спектра;
- формирование практических навыков в области формирования коммуникативных навыков ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Процесс подготовки к консультации состоит из следующих этапов:

1. Изучение литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков ребенка с расстройствами аутистического спектра.
2. Подбор материалов в рамках данной проблемы и составление плана консультации:
 - Доклад на тему: «Сущность нарушений коммуникативных навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра».
 - Доклад на тему: «Метод «случайное обучение».
 - Обсуждение вопросов по теме консультации.

Доклад на тему: «Необходимость и сущность нарушений в коммуникативных навыках у ребенка с расстройством аутистического спектра».

Характерной чертой и основополагающим диагностическим признаком

у детей с расстройствами аутистического спектра является нарушения в сфере общения, что может выражаться в разных нарушениях речевого развития (таких как эхолалии, стереотипные диалоги, речевые штампы, мутизм), которые препятствуют использованию речи для коммуникации. Это может выражаться в отсутствии целенаправленности и мотивации, что в первую очередь требует коррекционной работы. В свою очередь, коррекция коммуникации необходима, так как общение является ценным фактором для процессов развития интеллекта и сферы эмоций ребенка. Процесс налаживания общения способствует пониманию его чувств и желаний.

Родители «не говорящего» ребенка с расстройством аутистического спектра умеют предугадывать его желания, в связи с чем, имеют склонность к директивному стилю общения, тем самым ограничивая ребенка в самовыражении. Совместные занятия со специалистом могут способствовать анализу бессознательного поведения родителей и тем самым изменять его. Родитель должен помнить, что спрашивать, соглашаться или отказываться, принимать активное участие в диалоге и инициировать взаимодействие – это нормальное поведение ребенка.

Нужно планировать и создавать ситуации, предоставляющие возможность выражения мыслей, чувств и намерений ребенка с расстройством аутистического спектра. Наиболее эффективным является бытовые ситуации (прогулки, готовка и совместные игры), которые создают условия для коммуникации с ребенком.

Доклад на тему: «Метод «случайное обучение» Этапы обучения:

1. Подготовка окружающей среды в части подготовки стимулов.
2. Ожидание инициативы ребенка по поводу одного из стимулов.
3. Требование более сложной речевой или коммуникативной реакции.
4. Предоставление желаемого стимула ребенку.

Применение случайного обучения.

Подготовка среды обучения является первым этапом, в ходе которого

пространство ребенка наполняется стимулами, интересными ребенку: игрушки, сладости, книги и прочее располагается на виду у ребенка, но на недоступных местах, например, верхних полках, так, чтобы ребенок не мог их взять, но видел их наличие.

На втором этапе случайного обучения от ребенка ожидается самостоятельное проявление инициативы, которое включает в себя взгляды в направлении предмета, жесты, произнесение слов или звуков. Если ребенок проявляет инициативу, ему нельзя давать словесные подсказки или инструкции.

Далее (в ходе третьего этапа), от ребенка требуются более сложные реакции, для которых ему даются словесные подсказки – моделирование, которые при необходимости заменяются написанные подсказками или карточками с предметами. Если реакция не улучшается, подсказки становятся более четкими.

Четвертый этап характеризуется получением того стимула, который просил ребенок. Случайное обучение не подразумевает дополнительных усилителей, только лишь естественные мотивационные факторы.

Примеры возможных вариантов использования:

1. Предложить ребенку его любимую игру, в которой не будет хватать одной из частей.
2. Предложить ребенку музыку в наушниках, но с выключенным звуком.
3. Остановится в ходе процесса чтения сказки.

Комплекс игр и упражнений по формированию коммуникативных навыков с расстройством аутистического спектра

Подгрупповые упражнения и игры

Упражнение «Приветствие» (модификация Л.И. Власовой).

Цель: устанавливать и поддерживать зрительный и эмоциональный контакт, формирование умения использования вербальных и невербальных средств общения, формирование целенаправленного использования средств общения.

Ход занятия: Приглашаем детей на ковер, расположение – друг напротив друга.

– Дети, здравствуйте! Поздоровайтесь с каждым по очереди!

Налаживание контакта начинается с прикосновения к собеседнику с целью привлечения внимания: сжатие руки, жест приветствие и словом «привет». Рукопожатие выполняется самостоятельно или с помощью помощника. Принцип приветствия следующий: Ребенок 1 приветствует ребенка 3 словами: «Привет, ИМЯ 3», на что тот отвечает: «Привет, ИМЯ 1». Это упражнение нацелено на развитие активной речи, тренировку установления контакта и навыков коммуникативного взаимодействия.

Упражнение «Кто сегодня на занятии?».

Цель: научить устанавливать и поддерживать зрительный и эмоциональный контакт, формирование умения использования вербальных и невербальных средств общения.

Материал и оборудование: «Волшебный мешочек» с игрушками-призами, доска визуального расписания, с прикрепленными фотографиями детей данной подгруппы

Ход занятия: Посмотрите, кто сейчас присутствует на занятии?

После этого необходимо произвести идентификацию каждого по фотографии.

– Посмотрите, кто это? Он сейчас на занятии? Молодцы!

Игра «Обернись» (модификация Л.И. Власовой).

Цель: формирование адекватности реакций, умение устанавливать и поддерживать зрительный и эмоциональный контакт, формирование умения использования вербальных и невербальных средств общения.

Материал и оборудование: «Волшебный мешочек» с игрушками-призами.

Ход занятия: расположение детей – спиной к педагогу. Громко, но спокойно педагог называет имя ребенка, после чего, если ребенок проявляет реакцию на свое имя (поворачивает голову, смотрит на говорящего) то он получает «награду». В качестве награды может выступать словесная похвала, приятное ребенку тактильное взаимодействие, игрушки или лакомства. В случае, если ребенок не демонстрирует реакцию, педагог приближается лицом к лицу ребенка и еще несколько раз обращается к нему. За установление зрительного контакта ребенок получает похвалу, после чего проводится еще одна попытка для самостоятельного выполнения упражнения.

Игра «Хоровод» (модификация Л.И. Власовой).

Цель: формирование адекватности реакций, умение устанавливать и поддерживать зрительный и эмоциональный контакт

Материал и оборудование: средство воспроизведение музыкальных материалов.

Ход занятия: педагог производит невербальное взаимодействие детей-участников упражнения (рукопожатие). Дети остаются в кругу, держась за руки друг друга. Под любимую музыку детей, они двигаются влево, вправо по кругу, сходятся и расходятся, не отпуская руки.

Игра «Передай мяч» (модификация Л.И. Власовой).

Цель: формирование адекватности реакций, умение устанавливать и поддерживать зрительный и эмоциональный контакт

Материал и оборудование: мяч.

Ход занятия: дети находятся в кругу, передавая мяч выбранному ребенку. При передаче необходимо назвать и посмотреть на партнера, которому передаешь мяч. Если у ребенка не получается, игру комментирует педагог, самостоятельно называя ребенка, которому передается мяч.

Игра «Змейка» (модификация Л.И. Власовой).

Цель: формирование адекватности реакций, умение устанавливать и поддерживать зрительный и эмоциональный контакт

Материал и оборудование: средство воспроизведение музыкальных материалов.

Ход занятия: дети стоят в колонну, держась за плечи впереди стоящего. Первым стоит педагог, показывая и направляя движения «змейки» под музыку.

Игра «Ку-ку» (модификация Т. Делани).

Цель: умение устанавливать и поддерживать зрительный и эмоциональный контакт

Материал и оборудование: платок и/или любимые игрушки ребенка.

Ход занятия: лицо педагога закрыто платком или спрятано за игрушкой. После педагог появляется из-за преграды, привлекает внимание и взгляд ребенка и произносит «ку-ку», ожидая взгляда ребенка в глаза.

Индивидуальные занятия

Игры и упражнения на развитие моторной сферы коммуникативных навыков

Упражнения «Артикуляционная гимнастика» (С.С. Морозова).

Цель: обучение имитации артикуляционных движений

Ход занятия: поведенческая терапия подразумевает обучение

артикуляционным движениям и звукоподражанию для процесса формирования экспрессивной речи ребенка. К моменту обучения речевым навыкам, умение повторять простые движения после инструкции («повтори за мной», «сделай так»). Выбор артикуляционных движений осуществляется индивидуально исходя из спонтанного поведения конкретного ребенка: показать язык, надуть щеки, открыть рот и другие. Главная задача этого этапа – установить уверенный контроль над подражанием средствами подкрепления. В случае, когда ребенок недостаточно хорошо повторяет звуки, следует вернуться к имитации движения и лишь потом попробовать еще раз.

Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга).

Цель: обучение имитации движений крупной моторики.

Ход занятия:

Ребенок должен повторять за педагогом набор поз (встать, сесть, поднять и опустить руки, попрыгать и другие) после инструкции «сделай так» по примеру, показанному педагогом.

Упражнения на Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга).

Цель: обучение имитации движений мелкой моторики.

Ход: ребенку предлагается упражнения на состояние мелкой моторики (повторение поз «деревья», «кулак», «человечек», «лодочка» и другие) после инструкции «сделай так», по примеру, показанному педагогом.

Упражнение «Расскажи стихи руками».

Цель: обучение имитации движений мелкой моторики, формирование навыка использования существительных, глаголов, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Материал и оборудование: картинки, соответствующие тематике стихов.

Ход занятия: педагог совместно с ребенком рассматривают

предложенную картинку. После чего вслух читается стихотворение, которое ребенку нужно пересказать жестами. Ход пересказа начинается с некоторых отдельных слов (слово – жест), со временем доведя его до полного пересказа. Если ребенок не может сам прочитать вслух стихотворение, это делает педагог, а ребенок только пересказывает. За действия ребенка он награждается похвалой, в случае сложностей, педагог дает подсказки. Темы стихотворений подбираются исходя из предпочтений ребенка, например:

Стих «Пирог».

Тесто мы месили,
Мы пирог лепили.
Шлеп, шлеп, шлеп, шлеп,
Слепим мы большой пирог.

Стих «Капуста»

Что за скрип? Что за хруст?
Это что еще за куст?
Как же быть без хруста,
Если я – капуста.
Мы капусту рубим, рубим,
Мы морковку трем, трем.

Игры и упражнения на формирование целенаправленного использования средств общения

Упражнение «Вечеринка» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост).

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения.

Материал и оборудование: помощник-тьютор, лакомство для ребенка.

Ход занятия: педагог угощает ребенка, тем самым привлекая его внимание, после чего отворачивается, что создает ситуацию необходимой

«просьбы» со стороны ребенка. Необходимо, чтобы ребенок сам проявил инициативу, с помощью помощника дотронувшись до педагога. Педагог в свою очередь, глядя в глаза ребенку, спрашивает «Что ты хочешь?», на что ребенок сам или с помощью, вербальным или невербальным способом информирует педагога о своей просьбе. Со временем необходимо минимизировать участие помощника и в дальнейшем ликвидировать его помощь окончательно.

Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост).

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения, формирование навыка использования существительных, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Материал и оборудование: лакомства и игрушки ребенка, доступ к привлекательным видам деятельности, коммуникативная папка или доска с изображением их карточках, тьютор-помощник.

Ход занятия: перед началом упражнения педагог должен убедиться в умении ребенка соотносить изображение и предмет, а также проверить, что игрушки и/или лакомства являются мотивирующими для ребенка. Для получения желаемого предмета ребенок должен передать педагогу карточку с его изображением самостоятельно или с помощью тьютора (рука в руке), после чего ребенок получает желаемое. В случае наличия у ребенка эха, передача задерживается, а ребенок получает вербальную подсказку. Предмет передается только после успешного повторения ребенком его названия.

Игры и упражнения на развитие понимания речи и активной речи

Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов).

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения, формирование навыка использования существительных

Материал и оборудование: предмет или деятельность, которая не

нравится ребенку, тьютор-помощник.

Ход занятия: ребенку предлагается предмет или деятельность, которые ему не приятны. Ребенку дается вербальная или невербальная подсказка (покачать головой или сказать «нет, не хочу»). Если жест не имитируется, тьютор помогает физически его проделать. После выражения отказа, предмет убирается.

Упражнение «Да» (модификация Хаустов).

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование целенаправленного использования средств общения, формирование навыка использования существительных

Материал и оборудование: предмет или деятельность приятные для ребенка, тьютор-помощник.

Ход занятия: ребенку предлагается предмет или деятельность, которые ему приятны. Ребенку дается вербальная или невербальная подсказка (покивать головой или сказать «да, хочу»). Если жест не имитируется, тьютор помогает физически его проделать. После выражения согласия, предмет отдается.

Упражнение «Моя семья».

Цель: формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, формирование навыка использования существительных, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Материал и оборудование: фотографии членов семьи.

Ход занятия: необходимо умение ребенка различать членов своей семьи по фотографии. Данные фотографии (начиная с количества не больше трех), после чего на каждую фотографию указывается с вербальной инструкцией «Это...?». Если ребенок не продолжает или просто повторяет слово, ему дается подсказка. Упражнение необходимо повторять до момента самостоятельного выполнения, после чего следует поощрение.

Упражнение «Дай» (модификация С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (существительные, инструкция «Дай»).

Материал и оборудование: дидактический материал – картинки и объемные макеты по основным лексическим темам.

Ход занятия: ребенок садится за стол, после чего ему предлагается дидактический материал. Если задания на карточках оказываются сложными, выдаются объемные макеты. Со временем количество карточек/макетов увеличивается. При показывании карточки дается вербальная инструкция «дай». Если ребенок самостоятельно не выполняет задание, ему дается невербальная подсказка – раскрытая ладонь возле нужной карточки/макета. Задание повторяется до момента самостоятельного успешного выполнения.

Упражнение «Покажи» (модификация С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (существительные, инструкция «Покажи»).

Материал и оборудование: дидактический материал – картинки и объемные макеты по основным лексическим темам

Ход занятия: ребенок садится за стол, после чего ему предлагается дидактический материал. Если задания на карточках оказываются сложными, выдаются объемные макеты. Со временем количество карточек/макетов увеличивается. При показывании карточки дается вербальная инструкция «Покажи» («Где?»). Если ребенок самостоятельно не выполняет задание, ему дается невербальная подсказка – указательный жест на нужную карточку/макет со словом «это...». Задание повторяется до момента самостоятельного успешного выполнения.

Упражнение «Покажи, что скажу» (модификация С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (глаголов).

Материал и оборудование: различные бытовые предметы.

Ход занятия: бытовые предметы, с которыми ребенок уже умеет совершать действия, размещаются перед ребенком на столе. После чего

дается инструкция использования предмета («рисуй»). Ребенок не должен начать действия до получения инструкции, так как цель упражнения – реакция на инструкцию. После успешного изолированного выполнения нескольких инструкций, их одновременное возможное количество увеличивается, т.е. ребенок должен сам выбрать адекватный предмет для выполнения инструкции.

Упражнение «Расскажи о себе» (модификация С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (глаголов).

Материал и оборудование: различные бытовые предметы.

Ход занятия: ребенку дается инструкция к совершению действия («Рисуй»), после чего, в процессе выполнения действия задается вопрос «Что ты делаешь?» и дается подсказка «Я рисую». С каждым разом подсказка сокращается.

Упражнение «Назначение предметов» (модификация С.С. Морозовой).

Цель: увеличение количества слов пассивного словаря (глаголов).

Материал и оборудование: различные бытовые предметы

Ход занятия: бытовые предметы, с которыми ребенок уже умеет совершать действия, размещаются перед ребенком на столе. После чего дается инструкция с описанием использования предмета («дай то, чем ты рисуешь»). Ребенок выбирает и дает нужный предмет или называет его.

Упражнение «Пересказ» (модификация О.В. Загуменная).

Цель: формирование навыка использования существительных, увеличение количества слов активного и пассивного словаря.

Материал и оборудование: текст с картинками и вопросами, лакомства, игрушки и карточки с их изображениями.

Ход занятия: Вслух, с опорой на картинки, педагог читает рассказ, после чего картинки перемешиваются и выкладываются на стол. Ребенку задаются вопросы по рассказу, после чего ребенок должен найти нужную картинку и проговорить ее.

Рассказ «Зоопарк».

Маша с папой пошли в зоопарк. В зоопарке они увидели обезьяну, пингвина и тигра. Обезьяна ела банан. Пингвин ел рыбу. Тигр ел мясо. Животные очень понравились Маше. После зоопарка папа купил Маше мороженое.

Ответь на вопросы по тексту:

- 1) Куда пошли Маша с папой?
- 2) Кого они увидели в зоопарке?
- 3) Что ела обезьяна?
- 4) Что ел пингвин?
- 5) Что ел тигр?
- 6) Маше понравились животные?
- 7) Что папа купил Маше после зоопарка?

План индивидуальной коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с расстройством аутистического спектра по направлению «Коммуникация»

Месяц	Неделя	Содержание	Игры и упражнения
Сентябрь 2019		1. Установление эмоционального контакта с ребенком 2. Поиск мотивационных стимулов	1. Играем с ребенком в его любимые игры, которые указали родители. 2. Сенсорные игры с кинетическим песком, сухие бассейны с манкой, рисом, фасолью, гречкой, чечевицей. 3. Мыльные пузыри, лабиринты, музыкальные игрушки, книги, светящиеся игрушки, игрушки-мякиши.
Октябрь 2019	1,2	1. Формирование умения устанавливать зрительный контакт с собеседником 2. Формирование умения реагировать на собственное имя 3. Развитие мелкой моторики	1. Игры с мотивационными стимулами 2. Игра «Обернись» (модификация Л.И. Власовой) 3. Игра «Ку-ку» (модификация Т. Делани) 4. Пальчиковая гимнастика 5. «Бусы», «Мозайка», «Прищепки» 6. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)

	3,4	<p>1. Формирование навыка просьбы</p> <p>2. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>3. Формирование умения привлекать к себе внимание жестом, звуком, словом, предложением</p> <p>4. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнения на артикуляцию</p> <p>5. Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>6. Упражнение «Вечеринка» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p>
Ноябрь 2019	1,2	<p>1. Формирование навыка просьбы</p> <p>2. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>3. Формирование умения привлекать к себе внимание жестом, звуком, словом, предложением</p> <p>4. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнения на артикуляцию</p> <p>5. Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>6. Упражнение «Вечеринка» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p>
	3,4	<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи (существительные),</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнения на артикуляцию</p> <p>5. Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>6. Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p>

	<p>тема «Я и мое тело»</p> <p>4. Развитие активной речи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Формирование умения выразить свои желания словом, предложением - Формирование умения обращаться с просьбой о помощи, выражая её звуком, словом, предложением - Формирование умения выразить согласие, несогласие звуком, словом, предложением 	<p>7. Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов)</p> <p>8. Упражнение «Да» (модификация Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Моя семья»</p> <p>10. Упражнение «Дай» (модификация С.С. Морозовой)</p>
Декабрь 2019	<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи (существительные), тема «Одежда»</p> <p>4. Развитие активной речи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Формирование умения выразить свои желания словом, предложением - Формирование умения обращаться с просьбой о помощи, выражая её звуком, словом, предложением - Формирование умения выразить согласие, несогласие 	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (модификация Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Моя семья»</p> <p>11. Упражнение «Дай» (модификация С.С. Морозовой)</p>

		звучком, словом, предложением	
Январь 2020		<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи (существительные), тема «Я и мое тело», «Одежда»</p> <p>4. Развитие активной речи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Формирование умения выразить свои желания словом, предложением - Формирование умения обращаться с просьбой о помощи, выражая её звучком, словом, предложением <p>4. Формирование умения выразить согласие, несогласие звучком, словом, предложением</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (модификация Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Моя семья»</p> <p>11. Упражнение «Дай» (модификация С.С. Морозовой)</p>
Февраль 2020	1,2	<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен»</p>

		<p>(существительные), тема «Обувь»</p> <p>4. Развитие активной речи: - Формирование умения выразить свои желания словом, предложением - Формирование умения обращаться с просьбой о помощи, выражая её звуком, словом, предложением - Тема «Я и мое тело»</p>	<p>(модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (модификация Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Дай» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>11. Упражнение «Покажи» (модификация С.С. Морозовой)</p>
	3,4	<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи:</p> <p>4. Развитие активной речи:</p> <p>4. Формирование умения выразить свои желания словом, предложением</p> <p>5. Тема «Я и мое тело», «Одежда»</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (модификация Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Покажи что скажу» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>11. Упражнение «Расскажи о себе» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>12. Упражнение «Дай» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>13. Упражнение «Покажи»</p>

			(модификация С.С. Морозовой)
Март 2020	<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи: существительные: тема «Посуда», «Мебель» глаголы</p> <p>4. Развитие активной речи: Формирование умения выражать свои желания словом, предложением Тема «Я и мое тело», «Одежда», «Игрушки»</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост) Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p> <p>8. Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов)</p> <p>9. Упражнение «Да» (модификация Хаустов)</p> <p>10. Упражнение «Покажи что скажу» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>11. Упражнение «Расскажи о себе» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>12. Упражнение «Назначение предметов» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>13. Упражнение «Дай» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>14. Упражнение «Покажи» (модификация С.С. Морозовой)</p>	
Апрель 2020	<p>1. Формирование целенаправленного использования средств</p>	<p>Игры с мотивационными стимулами</p> <p>Пальчиковая гимнастика</p>	

	<p>общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи: существительные: тема «Посуда», «Мебель», «Домашние животные» глаголы</p> <p>4. Развитие активной речи: Формирование умения выражать свои желания словом, предложением Тема «Игрушки», «Посуда» Пересказ текста с опорой на картинки.</p>	<p>Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>Упражнения на артикуляцию</p> <p>Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>Упражнение «Повтори за мной» (модификация М. Сандберга)</p> <p>Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов)</p> <p>Упражнение «Да» (модификация Хаустов)</p> <p>Упражнение «Покажи что скажу» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>Упражнение «Расскажи о себе» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>Упражнение «Назначение предметов» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>Упражнение «Пересказ» (модификация О.В. Загуменная)</p> <p>Упражнение «Дай» (модификация С.С. Морозовой)</p> <p>Упражнение «Покажи» (модификация С.С. Морозовой)</p>
<p>Май 2020</p>	<p>1. Формирование целенаправленного использования средств общения</p> <p>2. Развитие мелкой, крупной, артикуляционной моторики</p> <p>3. Развитие понимания речи: существительные: темы «Домашние животные», «Продукты» - глаголы</p>	<p>1. Игры с мотивационными стимулами</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика</p> <p>3. Упражнение «Сделай так» (модификация М. Сандберга)</p> <p>4. Упражнение «Расскажи стихи руками»</p> <p>5. Упражнения на артикуляцию</p> <p>6. Упражнение «Обмен» (модификация Э. Бонди и Л. Фрост)</p> <p>7. Упражнение «Повтори за мной» (модификация</p>

	<p>4. Развитие активной речи: Формирование умения выражать свои желания словом, предложением Тема «Посуда», «Мебель», «Домашние животные» Пересказ текста с опорой на картинки</p>	<p>М. Сандберга) 8. Упражнение «Нехочуха» (модификация Хаустов) 9. Упражнение «Да» (модификация Хаустов) 10. Упражнение «Покажи что скажу» (модификация С.С. Морозовой) 11. Упражнение «Расскажи о себе» (модификация С.С. Морозовой) 12. Упражнение «Назначение предметов» (модификация С.С. Морозовой) 13. Упражнение «Пересказ»</p>
--	--	--