

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

Факультет начальных классов
Выпускающая кафедра теории и методики начального образования

Москова Ольга Юрьевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

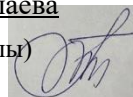
Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование и русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования М.В. Басалаева

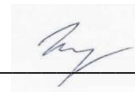
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)



_____ (дата, подпись)

Руководитель канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Г.Л. Гладилина (ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Дата защиты _____



Обучающийся Москова О.Ю.

(фамилия, инициалы) (дата, подпись)



Оценка _____

_____ (прописью)

Красноярск 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
1.1. Основные положения теории речевой коммуникации.....	6
1.2. Инклюзивное образование как средство социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	10
1.3. Нарушения речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.....	13
1.4. Особенности работы над формированием речи у детей с расстройством аутистического спектра.....	18
Выводы по главе I.....	25
Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	26
2.1. Методическая организация исследования.....	26
2.2. Результаты экспериментальной работы.....	31
2.3. Программа развития навыков речевой коммуникации.....	41
Выводы по главе II.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	69

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день в современном образовании стоит проблема инклюзии, которая предполагает включение детей с ограниченными образовательными возможностями в массовую школу [4, с. 8]. Среди них находятся дети с расстройством аутистического спектра. Согласно статистике ВОЗ на 2016 год, на каждые 100 детей один страдает расстройством аутистического спектра. Ежегодный прирост детей, страдающих аутизмом, в странах Европы составляет 11 – 12 %, в странах Азии – 20 % [33]. Российское общество постепенно начало признавать необходимость социальной адаптации таких детей посредством обучения их в общеобразовательных школах.

Проблема включения учеников с РАС в учебный процесс в массовой школе является одной из наиболее актуальных, так как специальных методик, направленных на реализацию образовательных возможностей этих детей, катастрофически не хватает. Следовательно, важнейшей для учителя начальной школы становится задача адекватной диагностики речевой коммуникации ребенка с целью установления стратегий его успешного обучения.

Если раньше детям, страдающим аутизмом, ставили диагноз умственной отсталости и рекомендовали отправиться в учреждения социальной защиты населения, то сейчас им предлагают специализированную медицинскую помощь и психолого-педагогическую коррекцию [38, с. 4]. Главной задачей специалистов является помощь таким детям в облегчении бытовых проблем, проблем социализации и коммуникации с окружающими. Одним из главных шагов к преодолению этих трудностей является поступление в общеобразовательную школу. Именно поэтому так важно вводить в школах инклюзивные классы, в которых для детей с РАС найдется свое место.

Изучением проблемы речевой коммуникации детей с расстройством аутистического спектра занимались такие известные зарубежные и отечественные специалисты, как Л. Каннер, Г. Аспергер, Г. Домен, М. Казанова, Р. Кроссли [18], П. Сансон, М. Линч Барбера [4], С. Гринспен, С. Уидер [12], в

отечественной психологии и педагогике Г.А. Сухарева, О.С. Никольская [22], С.А. Морозов [21], О.Б. Богдашина [6], Н.В. Елтышева, Е. Янушко [42], А.В. Хаустов [36], Е. Заварзина-Мэмми [14] и др. Ими были описаны основные признаки аутизма, возможные причины, особенности психического развития и трудности социализации аутичных людей. Каждый из ученых старался обобщить и систематизировать уже известные знания об аутизме и предложить свои пути помощи таким людям. Многие из перечисленных специалистов лично столкнулись с аутизмом и были вынуждены начать изучение этой проблемы самостоятельно. Известны случаи, когда люди, страдающие РАС, сами писали о своем опыте жизни с ним. Таким человеком, например, является американский профессор Тэмпл Грандин.

Актуальность работы определила тему исследования: «Особенности речевой коммуникации младшего школьника с расстройством аутистического спектра в процессе инклюзивного образования».

Цель исследования: разработать программу развития речевой коммуникации младшего школьника с расстройством аутистического спектра в процессе инклюзивного образования.

Объект исследования: процесс развития речевой коммуникации младшего школьника с РАС.

Предмет исследования: программа развития речевой коммуникации младшего школьника с расстройством аутистического спектра.

Для реализации цели исследования мы поставили перед собой ряд **задач:**

1. Рассмотреть основные положения теории речевой коммуникации.
2. Проанализировать роль инклюзивного образования в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Изучить литературу о нарушениях речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.
4. Рассмотреть особенности работы над формированием речи у детей с РАС.

5. Подобрать диагностический материал для проведения эмпирического исследования.

6. Провести констатирующий эксперимент для определения актуального уровня развития речевой коммуникации младшего школьника с РАС.

7. Проанализировать и описать актуальный уровень развития речевой коммуникации младшего школьника с РАС.

8. Разработать программу развития речевой коммуникации младшего школьника с расстройством аутистического спектра.

Методы исследования: анализ теоретической литературы, синтез, классификация и обобщение данных, наблюдение, констатирующий эксперимент.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что уровень речевой коммуникации младшего школьника с расстройством аутистического спектра определяется такими параметрами, как развитие базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных, диалоговых навыков и речи на лексико-грамматическом уровне и сформирован преимущественно на среднем уровне.

База исследования: констатирующий эксперимент был проведён на базе МАОУ «Средняя школа №32» города Красноярск. Для участия в исследовании нами был выбран учащийся 2 ресурсного класса В., обучающийся по программе ОВЗ 8.1.

Работа в течение пяти лет проходила апробацию на конференциях в рамках Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука XXI века» в г. Красноярске. По теме исследования имеется 5 публикаций.

ГЛАВА I.

Теоретические проблемы изучения речевой коммуникации младших школьников с расстройством аутистического спектра в процессе инклюзивного образования

1.1. Основные положения теории речевой коммуникации

Термин «коммуникация» произошло от латинского *communis*, что означает «делаю общим, связываю, общаюсь». Так, согласно научному определению, *коммуникация* – это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности [43, с. 233]. По мнению психологов, коммуникация представляет собой структурную единицу общения наряду с другими, интерактивной и перцептивной, сторонами [2, с. 376]. Таким образом, в ходе коммуникации осуществляется обмен различными идеями, представлениями, чувствами.

Как известно, птицы, насекомые, животные используют различные звуковые и двигательные сигналы для передачи информации. Так, для выражения угрозы или, напротив, дружелюбия волки используют такие визуальные и звуковые знаки, как подъем шерсти, постанка ушей, принятие определенного положения, рычание (мягкий протест) и лай (решительный протест). Но такое взаимодействие нельзя назвать коммуникацией, так как оно биологически обусловлено и выступает как средство для адаптации к окружающей среде. Люди же в процессе своей жизнедеятельности обмениваются информацией с помощью такого средства, как *язык*. Язык используется человеком не только в качестве средства общения, но и как инструмент познания и мышления.

Язык – это система знаков, единицы которой и отношения между ними образуют иерархическую структуру [10, с. 9]. С помощью знаковой системы происходит процесс кодирования и декодирования информации. Чтобы коммуникативный акт успешно состоялся, необходимо, чтобы передающая и принимающая стороны обладали одинаковой кодовой системой [16, с. 255].

Система знаков любого языка представлена такими единицами, как звук, морфема, слово, словосочетание, предложение. Каждая единица принадлежит определенному уровню языка: фонетическому, морфологическому, синтаксическому, семантическому.

Язык необходимо отличать от речи. Понятие **речи** может быть использовано в двух значениях. С одной стороны, это процесс использования языка с целью общения с другими людьми, иначе говоря, определенная коммуникативная деятельность человека, выраженная в звуковой или письменной форме. С другой стороны, речь – это результат деятельности, выраженный текстом.

Таким образом, язык – это система знаков, а речь – деятельность по употреблению этой системы. Говоря о коммуникации, уместнее употреблять термин «речевая коммуникация», хотя в некоторых источниках «языковая коммуникация» используется как синоним.

Главной целью речевой коммуникации является передача информации. И несмотря на то, что язык представляет собой естественную универсальную систему звуковых знаков [30, с. 24], информация может быть передана посредством другой знаковой системы. Например, с помощью мимики, жестов, сигналов светофора, математических символов, нотного письма, сигнализации флажками и др. В связи с этим коммуникацию можно разделить на два вида: *вербальная коммуникация* – это передача информации с помощью слов, а *невербальная коммуникация* – это общение с помощью несловесных символов.

Вербальная знаковая система развилась на базе невербальной. Она точнее, богаче и более универсальна. Вербальная коммуникация чаще всего осуществляется в диалоговой форме. Диалог имеет активный, двусторонний характер, в процессе которого происходит обмен репликами нескольких человек [38, с. 19]. Смысл сообщения раскрывается в диалоге, когда происходит поочередная смена коммуникативных ролей «говорящего» и «слушающего». Умение реагировать адекватно, в соответствие с темой, отвечать на

высказывания партнера, поддерживать двусторонний характер разговора определяет успешность вербальной коммуникации.

Несмотря на то, что выше мы разделили понятия языка и речи, они очень взаимосвязаны, ведь речь – это выражение языка, устное или письменное. Поэтому, говоря о функциях языка, мы будем иметь в виду и функции речи. Опираясь на определение речевой коммуникации, можно выделить основные **функции языка**.

Одной из самых важных функций является функция *общения*, которая служит для связи между людьми, поколениями, для организации совместного труда в какой-либо группе и, наконец, для осуществления коммуникации. При непосредственном бытовом общении людей можно выделить два участника процесса общения: коммуникатора (говорящего или пишущего) и перцепиента (воспринимающего).

В случае, когда двусторонняя связь отсутствует, идет речь о функции *сообщения* и функции *сохранения информации*. Например, при написании заметки реализуется функция сообщения. А при нахождении заметки в журнале – функция сохранения информации. Функция *выражения мысли* также очень важна. Человек в состоянии бодрствования мыслит постоянно, а мысль зарождается и формулируется в речи – внутренней, устной или письменной. Эта функция тесно связана с ещё одной – *познавательной*. Знания заключены в книги, журналы, статьи, энциклопедии, устные лекции. Познавательная деятельность осуществляется в процессе чтения, письма. То есть, все знания выражаются языковыми знаками [30, с. 37]. Все эти функции можно объединить и назвать иначе – *информационной функцией*.

Еще одна функция речи (языка) – *планирующая, или регулятивная*. Человек устно, письменно или мысленно регулирует собственное поведение или анализирует свои или чужие действия.

Также у языка существуют такие функции, как *агитационная* (использование языковых средств с целью призыва, просьбы), *эмотивная* (выражение чувств и эмоций).

Для описания предметов, явлений используется *метаязыковая* функция языка. Зачастую она используется в научной литературе, где даются определения каким-либо понятиям.

Язык выполняет *фатическую* функцию, когда участники общения устанавливают контакт между собой. Используя фразы, вроде «Как дела?», «Что нового?», один из собеседников приветствует другого. В этом случае такие фразы не наполнены прямым лексическим значением.

В процессе речи могут реализовываться сразу несколько функций, но преобладающей будет одна.

Речь непосредственно связана с мышлением. По словам Л.С. Выготского, «речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация мысли» [9, с. 311]. В связи с этим можно разделить речь на внешнюю и внутреннюю. **Внутренняя речь** – это принятие мыслью языковой формы без ее устного или письменного выражения. Внутренняя речь бывает трех типов:

А) проговаривание про себя – это такая речь, которая имеет структуру, как у внешней речи, но без звукового или графического оформления;

Б) собственно внутренняя речь – речь, имеющая специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи. Она выступает в качестве средства мышления и имеет особые единицы (коды образов и прочее);

В) внутреннее программирование – закрепление в специфических единицах речевого высказывания.

Внешняя речь – это процесс речевой деятельности, использующий различные способы кодирования и декодирования информации. Внешнюю речь мы слышим, читаем, используя её, мы пишем и произносим что-либо.

Чтобы произошло взаимодействие между субъектами общения, необходима определенная **речевая ситуация** – такое стечение обстоятельств, которое побуждает человека к речевому действию. Чтобы **речевое действие** было реализовано, необходимо пройти ряд стадий:

1) Подготовка высказывания – осознание мотивов, целей и потребностей высказывания;

2) Структурирование высказывания – подбор слов, их расположение и грамматическое оформление во внутренней речи;

3) Переход к внешней речи – выражение мысли в устной или письменной форме.

Речевая коммуникация имеет **устную и письменную формы**. Каждая форма обладает такими признаками, которые в дальнейшем определяют тип речевой коммуникации. Среди этих признаков можно выделить следующие:

1) Условия общения: непосредственное общение (диалог, письменное распоряжение) и опосредованное общение (выступление по телевизору и т.д.).

2) Количество участников: монолог (речь одного человека), диалог (речь двух людей), полилог (речь нескольких человек).

3) Цель общения: информирование, развлечение, убеждение.

4) Характер ситуации: деловое или бытовое общение.

Из этого следует, что речевая деятельность может быть таких видов, как *говорение* (выражение мысли с помощью акустических средств), *слушание* (восприятие чужих акустических сигналов), *письмо* (кодирование речевых сигналов с помощью знаков), *чтение* (расшифровка графических знаков).

Любая речевая коммуникация строится по **модели** «отправитель информации» (адресант) – «сообщение» – «получатель информации» (адресат).

Мы каждый день взаимодействуем с окружающими, а значит, вступаем в речевую коммуникацию. Только зная основные положения теории речевой коммуникации, можно сделать этот процесс наиболее эффективным.

1.2. Инклюзивное образование как средство социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

На сегодняшний день отношение экономически-развитых стран к проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья изменилось. Если раньше государство склонялось к обучению таких детей в рамках коррекционной системы, то сейчас оно перешло к инклюзивному образованию в массовых учебных заведениях.

Термин «инклюзия» от лат. Include означает «включать». *Инклюзивным (включающим) образованием* называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками [1, с. 71]. Идея инклюзии зародилась в 80-90 гг. XX века на конференции в Саламанке (Испания). В 1994 году 94 страны приняли декларацию, согласно которой приоритет отдавался обучению детей с особыми образовательными потребностями в рамках общего образования.

В зарубежных странах инклюзивное образование может быть представлено в трех вариантах. В Германии, США, Канаде, Норвегии это школы, в которых включение детей с ограниченными возможностями здоровья происходит на основе систематического взаимодействия педагога и ребенка в рамках реализации моделей «Профессиональное сотрудничество» и «Кооперативное обучение». В школах Франции и Швеции это консультационное обучение в форме временного педагогического взаимодействия. В Индии школы ориентированы на социальную интеграцию таких детей посредством обучения в специальных классах при ведущей роли педагога специального образования и фрагментарном педагогическом взаимодействии [39, с. 219].

В 2008 г. Россией была подписана Конвенция ООН «О правах инвалидов», где в ст. 24 зафиксированы цели для реализации права на образование лиц с ОВЗ на протяжении всей жизни. В 2012 г. в России был принят ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепляющий за такими детьми право обучаться как в специальных образовательных учреждениях, так и в условиях совместного образования со здоровыми детьми [13, с. 81 – 90].

Понятие «инклюзия» зачастую заменяют понятием «интеграция», но между ними есть существенные отличия. Инклюзия, в отличие от интеграции, обеспечивает включение в общеобразовательную среду не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и с особыми образовательными возможностями. К таким детям относятся и одаренные дети.

Инклюзия развилась на базе интеграции. Если в процессе интеграции детям с ОВЗ оказывалась консультативная поддержка в лице специальных

педагогов, то в рамках инклюзии осуществляется перестройка системы всей школы. Для таких детей создаются адаптированные программы, индивидуальные образовательные маршруты. Обычная программа школ претерпевает изменения, чтобы удовлетворить потребности особых детей.

Также в процессе инклюзии меняется и архитектурная среда образовательного учреждения. Школы оборудуют здание таким образом, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями здоровья не испытывали особых трудностей.

Главное отличие истинной инклюзии от частичной интеграции состоит в том, что при инклюзии невозможно обучение детей с ОВЗ в отдельных классах при общеобразовательных школах, ведь здесь важное место имеет включение особого ребенка в класс с нормативно развивающимися детьми [25, с.7].

Особенно важно, чтобы младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья были включены в образовательную среду еще на этапе начальной школы. В этот период активно происходит процесс социализации ребенка, его приспособление к новой среде, меняется социальная ситуация развития (ребенок – учитель). Для того чтобы младший школьник с ОВЗ не испытывал существенных трудностей в социализации, школа должна провести ряд существенных преобразований.

При освоении первого и второго варианта программы учащиеся с ОВЗ обучаются по учебникам для нормативно развивающихся детей, при этом дидактические материалы, рабочие тетради и другие вспомогательные обучающие средства должны учитывать особые образовательные процессы таких детей. При третьем и четвертом вариантах дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются по адаптированным образовательным программам, в которых учитываются их психофизиологические особенности, а также по специализированным дидактическим материалам [23, с. 19].

Школы должны приспособить архитектурную среду к приему таких детей. Также должны быть осуществлены переподготовка кадров, предоставлены индивидуальные образовательные программы, организован сервисный центр

психолого-педагогической поддержки, должна быть создана психологическая, учебно-методическая и информационно-техническая системы сопровождения. Очень важно расширить штат работников: тьюторы, дефектологи, логопеды, сурдопереводчики и другие. Для осуществления всего этого необходимо привлечение дополнительного целевого финансирования.

Таким образом, главная цель инклюзии в образовательной среде – сделать школу гостеприимной, комфортной, для того чтобы она могла реализовать потребности детей с разными образовательными возможностями.

1.3. Нарушения речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра

Развитие речевой коммуникации в онтогенезе здорового ребенка можно разделить на четыре этапа. На этапе от рождения до 2,6 месяцев закладываются предпосылки коммуникации. «Общение» матери и ребенка носит односторонний, эмоциональный характер в форме монолога. Мать совершает по отношению к ребенку предметные действия (кормление, уход), которые могут сопровождаться речью. Но эта речь лишь формально обращена к ребенку. Единственная реакция со стороны новорожденного – вокализация крика, обусловленная биологическими потребностями в пище и безопасности.

На втором этапе, от 2–2,6 до 5–6 месяцев, взаимодействие матери и ребенка носит форму «обращенного» монолога. Инициатором общения выступает мать. Её обращение к ребенку выступает в виде эмоционально окрашенных, напевных звуков и жестов. Ребенок может реагировать на мимику матери и улыбку комплексом оживления, гулением. То есть на этом этапе общение приближается к диалоговой форме.

В период от 5–6 до 10–11 месяцев общение между матерью и ребенком движется от «обращенного» монолога к диалогу. Здесь коммуникация имеет эмоциональную и фатическую функции. С помощью «лепетного» монолога и

невербальных средств ребенок сигнализирует матери о своем эмоциональном состоянии или пытается вступить с ней в контакт.

На этапе от 8–9 до 12–14 месяцев реакции матери и ребенка (вокализации, жесты, мимика) приобретают коммуникативную форму. Ребенок начинает различать интонацию обращенной к нему речи и понимать цель, с которой к нему обращаются. Он научается дифференцировать вопрос, перечисление, побуждение [38, с.22-25].

У детей с расстройством аутистического спектра особенности клинической картины проявляются примерно на 2-3 году жизни, но нарушения происходят гораздо раньше, уже на этапе младенчества. По результатам исследования Ricks (1979), все дети с аутизмом рано теряют или вообще не имеют способность к выражению простейших универсальных эмоций и коммуникативных вокализаций уже на первом году жизни [38, с. 36].

Ярким отличием аутизма является ослабленный контакт с близкими. При этом они могут быть чрезмерно чувствительны к свету, звукам, запахам и тактильным ощущениям.

Коллектив авторов под руководством О.С. Никольской выделил несколько групп расстройств аутистического спектра. В зависимости от группы РАС различаются симптомы нарушения речевого развития [22, с. 231].

Для детей, относящихся к *первой группе*, наблюдается почти полное отсутствие внешней речи. Лишь по редким и коротким фразам, высказанным как бы случайно, можно понять, что он воспринимает и осознает речь.

Детям *второй группы* присущи эхολалии (непроизвольное повторение звуков, слогов, слов чужой речи), набор стереотипных коротких фраз, которые были услышаны в любимой телепередаче, в книге или возникли в результате какой-либо аффективной ситуации. Дети этой группы используют в своей речи стереотипные обращения, при этом используя глагол в форме инфинитива, например, «Чай пить», «Дать сок». О себе такой ребенок говорит только во 2 или 3 лице («Миша пойдет гулять»). Если у ребенка возникает какая-либо потребность, то он просит не обычным способом, а криком или подводит

взрослого к нужному предмету и дотрагивается его рукой до него. В своей речи дети используют короткие фразы, пересказать даже небольшой текст они не способны. Интонация у них скандированная, напряженная, произнесение звуков четкое.

Для *третьей группы* характерно нечеткое, слабое, искаженное и торопливое произнесение больших литературных текстов. Они могут цитировать целые страницы любимых книг или рассуждать на излюбленную тему. При этом такие дети совершенно не способны вести диалог и слушать собеседника.

Дети, относящиеся к *четвертой группе*, для просьб и обращений использует речь, но она тихая и нечеткая. Этим детям так же трудно дается пересказ, а речи присущи эхоталии, которые иногда отсрочены во времени и проявляются через несколько минут, а то и часов, после произошедшей ситуации. Дети этой группы могут не понимать простейшую инструкцию, но при этом они могут живо реагировать на сложную ситуацию, задевшую их эмоционально.

Дети с расстройством аутистического спектра не понимают, что могут использовать свою речь для общения с людьми, поэтому следует отличать коммуникативные навыки от речевых. Такое непонимание может быть связано с тем, что желание вступать в контакт связано с общественными отношениями, в которых у детей с аутизмом нет потребности из-за существенных трудностей.

У детей с РАС нарушены все формы вербального и довербального взаимодействия. Многие дети не умеют использовать зрительный контакт с целью установления социальных отношений. Зачастую взгляд направлен словно сквозь собеседника. Мимика детей с аутизмом невыразительна, они не используют указательных жестов [41 с. 230]. Большинство детей реагируют криками, плачем или бегством на коммуникативную инициативу со стороны другого человека. При тяжелых формах аутизма ребенок может совершенно не демонстрировать социальную активность. Он выглядит отрешенным или глухим. Такой ребенок не реагирует на свое имя, игнорирует присутствие

родителей, но в случае отсутствия матери ребенок может проявлять сильное беспокойство. При легких формах аутизма ребенок может сам совершить попытки контакта с хорошо знакомым человеком, но не ради общения, а в том случае, если ему потребуется помощь в удовлетворении биологических потребностей.

Более чем 50–70% детей с РАС свойственно недостаточное использование жестов и интонации. Дети с глубоким аутизмом редко меняют выражение лица, и при этом остро реагирует на их чрезмерное проявление у других людей. Считается, что дети с РАС не могут адекватно воспринимать как свое эмоциональное состояние, так и настроение других людей. Они могут улыбаться, плакать, но не могут понять, почему другой человек рассержен или грустит [38, с. 39].

Преградой для установления контакта с аутичным ребенком является нарушение у них понимания речи, то есть у таких детей страдают экспрессивная и рецептивная коммуникация. Экспрессивная сторона речи представляет собой умение правильно произносить звуки, наличие определенного словарного запаса. Рецептивная сторона включает в себя способность воспринимать и распознавать обращенную речь [38, с. 40 – 43].

Среди признаков нарушения экспрессивной стороны речи у детей с РАС можно выделить следующие: стереотипное или шаблонное употребление речи, быстрая или замедленная эхолалия, путаница с использованием местоимений, конкретное использование языка, ограниченный выбор тем, при контакте интересы собеседника не учитываются, отсутствие или странности зрительного контакта, сложности при инициировании контакта (при мягких формах аутизма установление контакта возможно, но не с целью общения, а при возникновении физиологических потребностей), невозможность разделения внимания, разговоры для себя, создание собственного языка.

Нарушение рецептивной стороны коммуникации у детей с аутизмом проявляется в замедленной обработке информации, в трудностях в распознавании мимики и жестов, громкости голоса и интонации, в конкретно-

предметном понимании языка, в частом непонимании или ситуативном понимании вопросов.

Особенности речевого развития удобно рассматривать по следующим аспектам языка: фонетика, лексика, грамматика, семантика, прагматика. На уровне *фонетики* дети с РАС получают удовольствие от звучания речи, они очень любят посещать музыкальные терапии и прислушиваться к различным звукам.

На уровне *лексики* (словарный запас) примерно 50% детей с РАС не овладевают навыками устной речи. Особенно в дошкольном возрасте уровень развития их речи значительно ниже, чем у нормативно развивающихся детей. При этом такие дети не компенсируют отсутствие речи невербальными средствами. Таким образом, страдает не только умение использовать слова, но и понимать речь.

При построении речи (*грамматический уровень*) дети с РАС испытывают значительные трудности. Они с трудом могут выразить мысль, и оттого, что окружающие их не понимают, сердятся и замыкаются. Такие дети затрудняются в понимании сложных высказываний, например, описывающих определенную последовательность событий, в использовании категорий числа, лица, времени и т.д. Некоторые дети способны освоить грамматику, но формально, словно изучают иностранный язык.

Для детей с РАС типично нарушение *семантики* (смыслового значения слов). Они воспринимают слова в переносном значении, фразеологические обороты и т.п. буквально, не понимая, что слово может иметь несколько значений в разных контекстах.

Прагматика – способность учитывать речевую ситуацию, в которой осуществляется общение. Нарушение этой стороны речи присутствует у всех детей с РАС независимо от их речевого и интеллектуального развития. Они не учитывают коммуникативные цели собеседников, время и место речевого акта, правила речевого поведения, уровень знаний и социальный статус собеседника.

Например, у детей с РАС возникают проблемы с пониманием того, что при встрече с человеком нужно поздороваться.

Дети с расстройством аутистического спектра скорее не могут, чем не хотят вступать в контакт. Они не понимают, что язык можно использовать как инструмент общения. Поэтому их речь носит некоммуникативный характер. В связи с этим необходимо вводить специальные разделы коррекционного обучения, направленного на отработку средств коммуникации.

1.4. Особенности работы над формированием речи у детей с расстройством аутистического спектра

Первыми шагами в работе над формированием речи у детей с РАС должна быть работа над пониманием речи и умением активно пользоваться речью [22, с. 232–239].

У аутичных детей **понимание** смысла речи не нарушено. Они могут соотносить услышанное слово с объектом. Это видно по тому, как такие дети могут комментировать какую-либо случившуюся ситуацию или вспоминать историю, произошедшую несколько лет назад. Даже неговорящий ребенок может в некоторых ситуациях демонстрировать реакцию на речь. В таком случае проблема заключается не в самом понимании речи, а в произвольности этого процесса, ведь зачастую аутичный ребенок большую часть времени проводит погруженным «в себя», поглощенным собственными сенсорными ощущениями.

Для того чтобы проверить понимание и восприятие ребенком речи, Е. Заварзина-Мэмми предлагает начать с самого простого, например, попросить ребенка показать, что он хочет, чай или молоко. Более сложный вариант – выбрать ответ на заданный вопрос, продолжение строки стихотворения. Если есть подозрение, что ребенок не слышит вопроса, можно написать его на бумаге, предложить соединить слово с картинкой или выбрать соответствующие изображения [14, с. 136].

Для того чтобы включить ребенка в реальность, учеными предлагается использовать *эмоционально-смысловой комментарий* – такой комментарий,

который помогает захватить внимание ребенка и сосредоточить его на чем-то, что позволит добиться осознанности речи [22, с. 236].

Эмоционально-смысловой комментарий должен быть построен на опыте ребенка, на том, в чём он непосредственно принимал участие. Комментировать стоит даже те действия, которые внешне кажутся бессмысленными, например, стереотипные действия. Если ребенок постоянно включает и выключает свет, можно сравнить его с мастером, который проверяет, горит ли лампочка. Никольская О.С., Баенская Е.Р. и Либлинг М.М. пишут о том, что необходимо расставлять положительные акценты на том, что окружает ребенка. Если ребенок пьет чай, то можно заметить, какой чай вкусный, сладкий. Это также поможет сгладить возможные неприятные ощущения. В случае если ребенок сталкивается с чем-то незнакомым и даже пугающим, стоит объяснить причину, что это такое и как работает. Это поможет исключить страхи и навязчивое поведение. Также следует объяснять смысл житейских событий, общественных отношений, их взаимосвязь, например, «сегодня у тебя день рождения, поэтому мы сейчас испечем пирог, а потом к нам придут гости, чтобы тебя поздравить». Так как у детей с РАС наблюдаются трудности с пониманием эмоций, то стоит комментировать эмоции и чувства как самого ребенка, так и окружающих. Иначе некоторые непонятные реакции могут испугать ребенка. Часто считают, что аутичные дети не понимают речи, потому что не реагируют на обращенные к ним слова. Тогда с такими детьми начинают говорить упрощенным языком. Но лучше всего, чтобы комментарий был развернутым, более подробным. Тогда стоит произносить его небыстро, делая паузы, чтобы ребенок мог проявить хоть какую-то реакцию.

Комментировать нужно абсолютно все, что происходит с ребенком не только дома, но и на занятиях в школе и в игре. Очень помогают сюжетные рисунки. Можно рисовать все, что происходило с ребенком за день. Здесь важна именно последовательность событий, а не точность изображаемых предметов. Каждый вечер можно проговаривать с ребенком весь его день: с кем он виделся, что чувствовал, чем занимался. От комментирования отдельных ситуаций,

происходящих с самим ребенком, можно постепенно переходить к коротким сюжетным рассказам, народным сказкам.

О. С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг считают, что у детей с РАС сохранна **способность использовать «внешнюю» речь**, поэтому главной задачей специалистов и родителей является реализация этих потенциальных возможностей [22, с. 239].

Необходимо пробудить инициативу детей произносить слова и фразы, для этого нужно проводить работу одновременно в трех направлениях.

- 1) Добиться непроизвольного подражания интонации, мимике, действию взрослого.

Для этого можно использовать любимые игры ребенка, например, стимулирующие сенсорные ощущения (мыльные пузыри, игра с водой, песком и т.п.). В момент игры взрослый должен на своем лице изображать уместные эмоции, четко артикулировать и следить за тем, чтобы ребенок обращал внимание на его лицо и так, как он произносит слова (особенно это важно при работе с неговорящими детьми). Но играть нужно не только лицом, но и интонацией: повышать, понижать тон, переходить на шёпот, говорить с вопросительной или восклицательной интонацией. Повторяя за взрослым, ребенок приближается к тому, чтобы начать производить эти действия самостоятельно.

- 2) Спровоцировать ребенка на непроизвольные словесные реакции и эхολалии.

Добиться этого можно с помощью использования физических ритмов. Например, раскачивая ребенка, можно в такт его движениям проговаривать «Я лечу, я лечу, я лечу, как самолет». Хорошо помогает использование стихотворных ритмов, рифм, особенно в хорошо знакомых стихотворениях. Тогда можно произнести первую часть фразы, а потом сделать паузу, чтобы ребенок смог закончить ее. Здесь же может помочь эмоциональный комментарий, который легко может подхватить сам ребенок («Поезд едет, ту-ту-ту-у!»). Вспоминая какую-то историю, можно включить в рассказ короткие

реплики, например: «А помнишь, я тогда тебе сказала...». Родитель может спровоцировать ребенка на словесное обращение, притворяясь, что он не понимает, чего тот хочет. Можно дать подсказку, например, «Скажи слово «пить»».

3) Повторять за ребенком и обыгрывать его звуковые реакции.

Этот способ хорош для работы с неговорящими детьми. Можно использовать вокализации ребенка, обыграть их и придать им словесную форму. Например, если ребенок играет со слогом «ка», можно сказать «Ка-кой ты молодец, ка-кую красивую ка-ртинку ты нарисовал».

Ведя работу по растормаживанию речи, нельзя забывать о закреплении речевых ситуаций. Для этого нужно в игре или во время занятий проигрывать те ситуации, в которых у ребенка проявлялись речевые реакции. Также нужно закреплять использование тех слов, которые часто используются ребенком в повседневной ситуации. Если у ребенка в речи появился новый звук или новое слово, необходимо эмоционально подкрепить его и найти ему применение в определенной ситуации. По мнению А.В. Хаустова, очень важно использовать подкрепление в повседневных, естественно возникающих ситуациях [37, с. 23].

При работе с неговорящими часто используют такие вспомогательные средства, как жестовый язык, устройства воспроизведения речи и коммуникационные системы обмена картинками. Жестовый язык, сопровождаемый словами, улучшает развитие речи, но его использование требует времени на освоение. Устройства воспроизведения речи – это технические средства, которые позволяют нажатием на определенную кнопку воспроизводить фразу. Но использование этого средства не совсем удобно как для самих детей, так и для их родителей. Некоторые модели достаточно большие, что требует больше физических усилий для использования. Также родители должны постоянно следить за исправностью устройства и за пополнением его системы разнообразными картинками по мере усвоения новых слов. Система обмена картинками удобна тем, что ее использование не затратно, а также понятно как ребенку, так и окружающим. Но со временем запас картинок

будет увеличиваться, а это, в свою очередь, будет требовать больше времени на поиск нужного изображения из всех имеющихся [4, с. 120].

В США, Японии и странах Западной Европы существуют различные подходы к коррекции аутизма. Хотелось бы обратить внимание на такие методики, как оперантное обучение (на основе бихевиоральной психологии), программа TEACCH (Treatment Education of Autistic Children and Children with relative Handicap), Floortime, Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revisited, ABLLS-R и психолого-педагогический профиль развития (PEP).

Оперантное обучение (поведенческая терапия) предполагает создание внешних условий, формирующих желаемое поведение в самых различных аспектах: социально-бытовое, обучение, речь, овладение учебными предметами и производственными навыками. Этот метод достаточно эффективен: до 50-60% воспитанников овладевают программой массовой школы и даже поступают в университеты. Главной его особенностью является использование подкрепления. Оперантное обучение проводится индивидуально. Оно предполагает выделение конкретного формируемого навыка, критериев оценки результата и составление программы с согласия родителей. Недостатком метода является то, что навыки, полученные в ходе обучения, с трудом переносятся в другие условия.

TEACCH-программа направлена не только на адаптацию ребенка, но и на создание условий существования, соответствующих его особенностям. В рамках этой программы развиваются невербальные формы коммуникации и простые бытовые навыки. Основа этого подхода – структурирование пространства и времени через визуализацию (различные расписания). TEACCH не обеспечивает высокого уровня адаптации к жизни, но способствует достижению успехов в работе даже с тяжелыми случаями аутизма [21, с. 87].

Floortime разработана профессором Стенли Гринспеном в 1979 году. DIR/Floortime – это концепция системы ранней помощи детям с нарушениями, предполагающая построение отношений с учетом уровня функционального эмоционального развития и индивидуальных особенностей (ребенка, семьи,

окружения и терапевтов). Оценка достижений ребенка в этой концепции определяется по таким параметрам, как эмоциональная теплота, способность строить отношения с людьми, способность к творческому мышлению и осмысленному общению. **D (Developmental)** – развитие ребенка. Определение уровня функционального эмоционального развития ребенка помогает определить, в какой степени у ребенка развиты навыки на каждом уровне. Выделяются следующие ступени функционально-эмоционального развития [12, с. 52]:

1. Саморегуляция и со-регуляция; интерес к окружающему миру.
2. Вовлечение и общение: способность вступать в отношения и контакт, "Влюбленность в мир".
3. Двусторонняя целевая коммуникация (взаимность): способность инициировать коммуникацию, эмоциональные сигналы.
4. Сложная коммуникация и совместное решение социальных задач.
5. Использование символов и создание эмоционально значимых идей.
6. Построение логических мостов и связь между отдельными идеями.
7. Многопричинное мышление.

I (Individual Differences) – учет индивидуальных особенностей ребенка: развитие ЦНС, медицинские данные, история семьи, их взаимоотношений и ритуалов, привычки ребенка. **R (Relationship-Based)** – построение отношений с ребенком, необходимых для его эмоционального развития: отношения с родителями (воспитателями), специалистами и окружающими людьми. Основной формой взаимодействия в этой методике является игра, которой руководит сам ребенок, а взрослые лишь присоединяются к нему. Входить в контакт с ребенком следует на базовом уровне его интересов. Взрослый создает причину, по которой ребенок захочет с ним играть, поэтому для начала нужно приглядеться к ребенку и выяснить, в чем состоит его истинный интерес [11, с. 36-39].

Особенностью методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills, Revisited) является то, что в

ней не проводится сравнение полученных результатов с возрастными нормами, типичным психическим развитием. В связи с этим в ней отсутствуют возрастные критерии для проведения тестирования. Тестирование имеет три цели: определение речевых, языковых и учебных навыков, которые отсутствуют у данного ребенка, но являются предпосылками для формирования других навыков; составление индивидуальной программы развития (ИПР) по результатам тестирования; определение эффективности обучения согласно ИПР и динамики развития ребенка. Эта методика удобна тем, что она позволяет детально определить психолого-педагогический профиль ребенка перед составлением его индивидуальной программы развития, тестирование может проводить не только специалист, но и родитель. Следует заметить, что ABLLS-R подходит для исследования детей, совсем не владеющих речью. Результаты методики представляются в виде наглядной схемы, которая позволяет быстро оценить уровень сформированности навыков ребенка, а также его прогресс во время повторных тестирований. ABLLS-R крайне трудоёмка, так как она оценивает 544 навыка, на что требуется достаточно много времени (до полутора месяцев). Тестирование предполагает базовое сотрудничество со стороны ребенка (реагировать на инструкции), для этого необходимо установить контакт с тестируемым, что может тоже занять какое-то время [24, с. 3 – 10].

Психолого-педагогический профиль развития (PEP) оценивает сформированность навыков, эффективность вмешательства, выявляет проблемное поведение. Он позволяет обследовать детей в возрасте от 3-7 лет (при интеллектуальном снижении – до 12). В отличие от ABLLS-R продолжительность тестирования составляет 1,5 – 2 часа. Данные этой методики также позволяют разработать индивидуальные коррекционно-образовательные программы для детей с расстройством аутистического спектра [32, с. 8 – 16].

Таким образом, важно правильно подобрать программу коррекции, ведь это поможет преодолеть дисбаланс между пониманием и порождением речи у аутичных детей.

Выводы по главе I

В I главе мы выявили, что понятия языка и речи различны. Если язык представляет собой систему знаков, то речь – это деятельность по использованию языка. Одной из важных функций языка является функция общения, которая реализуется в процессе речевой коммуникации. Целью речевой коммуникации является передача информации. Для этого взаимодействующие стороны (адресант и адресат) используют набор вербальных и невербальных средств, а также устную или письменную формы.

Но есть люди, у которых имеются нарушения в речевой коммуникации. Это люди с расстройством аутистического спектра. Поэтому объектом нашего исследования и стала речевая коммуникация людей с РАС, в частности младших школьников, ведь в связи с развитием инклюзивного образования количество детей, страдающих аутизмом, в массовых школах резко возросло.

Речевая коммуникация детей с РАС имеет свои особенности. Степень нарушения коммуникации зависит от степени аутизма, поэтому детей с РАС можно разделить на четыре группы. Нарушения у таких детей находятся на всех уровнях языка: на уровнях фонетики, лексики, грамматики, семантики, а также прагматики. Еще одной проблемой для установления контакта с аутичными детьми является нарушения у них не только использования вербальных и невербальных средств, но и понимания речи. Дети с расстройством аутистического спектра не осознают, что могут использовать речь в целях общения, поэтому цель педагогов и родителей – предложить детям с РАС такие средства, которые позволят им развить или облегчить коммуникацию.

Глава II.

Экспериментальная работа по изучению уровня развития речевой коммуникации младших школьников с расстройством аутистического спектра в процессе инклюзивного образования

2.1. Методическая организация исследования

На основании проведенного в теоретической главе анализа научной литературы был спланирован констатирующий эксперимент для определения актуального уровня развития речевой коммуникации младшего школьника с расстройством аутистического спектра.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя школа №32» города Красноярск. Для участия в эксперименте нами был выбран учащийся 2 ресурсного класса В.К., обучающийся по программе ОВЗ 8.1. Выбор одного учащегося для нашего исследования обусловлен специфичностью картины развития всех когнитивных функций у детей с РАС. По словам А. Смирновой, президента фонда «Выход», оказывающего поддержку детям с РАС, «если вы видели одного аутиста, это значит, что вы видели одного аутиста». Поэтому для каждого отдельного ребенка необходима выработка специальных лечебных и психолого-педагогических коррекционных стратегий [31, с. 40].

Условия обучения в ресурсном классе таковы: в классе обучаются четыре школьника, среди которых есть как дети с расстройством аутистического спектра, так и с умственной отсталостью. Каждого учащегося сопровождает свой тьютор. Учебный день начинается с музыкальной зарядки и группового занятия, где учащиеся отмечают погоду и дату в календаре и выполняют какое-то общее упражнение, например, повторяют отличительные признаки предложения и находят предложения в карточке. Затем школьник занимается с тьютором индивидуально: изучает русский язык, литературное чтение, математику, окружающий мир, остальные предметы посещает совместно с нормотипичными сверстниками, но также в сопровождении тьютора.

В своей работе мы опирались на адаптированную А.В. Хаустовым методику «Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002), где им были выделены следующие разделы: 1) оценка уровня сформированности базовых коммуникативных функций, 2) оценка уровня сформированности социоэмоциональных и 3) диалоговых навыков [36, с. 212]. Также мы посчитали нужным добавить еще один параметр: сформированность речи на лексико-грамматическом уровне, так как именно в этой сфере у детей с РАС возникают большие трудности [20, с. 28].

Базовые коммуникативные функции включают в себя:

- 1) навыки просьбы, требования;
- 2) ответную социальную реакцию (реакция на имя, умение выразить отказ, ответить на приветствие, дать утвердительный ответ, согласиться, отвечать на личные вопросы и комментарии других людей);
- 3) навык комментирования и сообщения информации (умение дать комментарий в ответ на неожиданное событие, называть окружающие предметы, близких людей, персонажей из детских книг, мультфильмов; умение описывать действия, местонахождение, свойства и качества объектов, а также, более сложные навыки – описание прошедших и будущих событий);
- 4) навык запроса информации (умение привлечь внимание другого человека, задавать вопросы с целью получения интересующей информации).

Социоэмоциональные навыки состоят из:

- 1) навыка выражения эмоций, сообщения о своих чувствах (их адекватное выражение с использованием вербальных и невербальных средств);
- 2) навыка просоциального поведения (умения проявить вежливость, поделиться чем-либо, выразить чувство привязанности, оказать помощь другим людям, утешить их, когда они расстроены).

Диалоговые навыки могут быть выражены в двух формах:

- 1) вербальные (умение инициировать и завершить диалог стандартной фразой; разъяснить ситуацию или проявить настойчивость, повторяя сообщение;

поддержать разговор (делясь информацией с собеседником; организованный собеседником; при помощи обратной связи; на разные темы));

2) невербальные (умение разговаривать, повернувшись лицом к собеседнику; соблюдать дистанцию по отношению к говорящему; регулировать громкость голоса в зависимости от окружающей обстановки; ждать подтверждения слушающего перед тем, как продолжить сообщение).

У детей с РАС наблюдаются трудности на **лексико-грамматическом уровне**, а именно в словоизменении, составлении предложений, в понимании смысла того, что говорят другие люди, особенно переносного смысла слов [35, с. 72]. Для оценки данного уровня мы использовали задания, проверяющие умение использовать категории числа и рода глаголов, прилагательных, умение использовать нужную форму местоимения для указания на предмет, а также задания, направленные на составление антонимичных и синонимичных пар. Критериями для определения уровня сформированности речи на этом уровне мы выбрали:

- 1) правильность;
- 2) осознанность.

Для определения актуального уровня сформированности коммуникативных навыков мы выделили три уровня: низкий, средний, высокий.

Таблица 1 – Критерии оценки уровня речевой коммуникации

Параметры	Критерии	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1.Сформированность базовых коммуникативных функций	Сформированность навыков просьбы/требования	Неумение или затруднение в привлечении внимания других людей адекватным способом. Неспособность выразить просьбы/требования общепринятым способом.	Способность к выражению ограниченного количества просьб (дай, помоги) и к привлечению внимания общепринятым способом.	Способность к выражению различных просьб и к привлечению внимания общепринятым способом.

	Сформированность ответной социальной реакции	Несформированность адекватной социальной реакции: отсутствие реакции на свое имя, ответа на приветствие, отказ от предложений взрослого с проявлениями дезадаптивного поведения, неспособность выразить согласие или отказ.	Сформированность реакции на свое имя, ситуативный ответ на приветствия, отказ от предложений взрослого с ситуативным проявлением дезадаптивного поведения, способность выразить согласие или отказ.	Демонстрация адекватной ответной реакции: наличие реакции на свое имя, ответ на приветствие, отказ от предложений взрослого преимущественно в общепринятой форме, способность выразить согласие или отказ.
	Сформированность навыка комментирования и сообщения информации	Неспособность комментировать окружающие события, называть предметы, людей, отвечать на простые вопросы, описывать действия. Неспособность описывать события, требующие понимания причинно-следственных связей и временных представлений.	Способность комментировать окружающие события, называть предметы, людей, отвечать на простые вопросы, описывать действия, используя ситуативно двух-, трехсловные высказывания, невербальные средства коммуникации. Неспособность описывать события, требующие понимания причинно-следственных связей и временных представлений.	Способность комментировать свои действия и действия других людей, называть различные предметы, окружающих людей, персонажей, описывать местонахождение и свойства различных предметов, прошедшие и будущие события. Способность отвечать на различные вопросы.

Продолжение таблицы 1

	Сформированность навыка запроса информации	Несформированность навыка запроса информации, связанной с познавательными интересами и потребностями, отсутствие познавательных интересов.	Ограниченная, ситуативная способность к запросу информации, связанной с познавательным интересом, наличие ограниченного круга познавательных интересов.	Способность задавать вопросы, используя развернутую фразовую речь и невербальные средства коммуникации, наличие широкого круга познавательных интересов.
2. Сформированность социоэмоциональных навыков	Сформированность навыка выражения эмоций/сообщения о своих чувствах	Неспособность сообщить о своих чувствах или выражение эмоций невербальным способом.	Примитивное, однословное сообщение о чувствах («хочу» и т.д.).	Вербальное, многословное сообщение о своих чувствах («мне грустно» и т.д.).
	Сформированность навыков просоциального поведения	Неумение проявить вежливость, выразить чувство привязанности, оказать помощь людям, утешить.	Ситуативное проявление вежливости, привязанности, утешения, оказания помощи.	Умение проявлять вежливость самостоятельно, демонстрация чувства привязанности, оказания помощи, утешения.
3. Сформированность диалоговых навыков	Сформированность вербальных/ невербальных диалоговых навыков.	Неумение инициировать, завершать, поддерживать разговор, регулировать громкость голоса, поддерживать дистанцию, поворачиваться лицом к собеседнику.	Ситуативное инициирование, поддержание, завершение диалога, поддержание дистанции, обращение лицом к лицу собеседника.	Умение поддержать простой диалог, как правило, при взаимодействии с ограниченным кругом людей.

4.Сформированность речи на лексико-грамматическом уровне	Правильность и осознанность использования грамматических форм, работы с семантикой слова.	Неверно использует нужную форму личных местоимений (о себе говорит в 2 или 3 лице), род, число существительных, прилагательных, глаголов, нарушение согласования прилагательных и существительных. Непонимание абстрактного значения слов, неумение осознавать системные отношения антонимии и синонимии.	Частично верно использует категории числа и рода глаголов и прилагательных для составления простых предложений, а также нужную форму личных местоимений (в заданиях, исключение – реальные речевые ситуации). Затруднения в понимании абстрактного значения слов и в осознании системных отношений антонимии и синонимии.	Верно использует категории числа и рода глаголов и прилагательных для составления простых предложений, нужную форму личных местоимений для указания на предмет. Верно и самостоятельно выполняет задания, проверяющие знания синонимов и антонимов.
--	---	---	---	---

2.2. Результаты экспериментальной работы

Сформированность базовых коммуникативных функций

Для определения сформированности базовых коммуникативных функций мы использовали наблюдение за поведением учащегося во время уроков и перемен и эксперимент.

Навыки просьб, требований у учащегося сформированы на низком уровне, так как чаще всего он не спрашивает разрешения, прежде чем взять предмет. Когда объект доступен, у него нет мотивации просить, поэтому он берет предмет, в котором нуждается, не спрашивая. Например, забирает со стола чужой телефон и начинает фотографировать им себя или выхватывает из рук

учителя карточки, чтобы рассмотреть. Когда объект недоступен, В.К. вынужден прибегать к номинации объекта, явно выражая свои потребности в нем:

В.: Сок.

Тьютор: Хочешь сок?

В.: Да.

Ему также необходимо неоднократно напоминать о том, что нужно просить, но не всегда он начинает делать это сразу же после напоминания, а лишь через какое-то время. Если он реагирует на напоминание немедленно, то просьба зачастую имеет форму эхоталии, например:

В.: Тебе помочь?

Т.: Помочь?

В.: Скажи «Помоги мне».

Т.: Помоги мне.

Ему трудно ответить на вопрос, составив собственное высказывание, поэтому он повторяет слова и интонацию учителя. Чтобы учащийся делал успехи в выражении просьб, хотя бы кратковременные, необходимо каждый раз акцентировать его внимание на том, что нужно просить. Лучше всего это делать до того, как он возьмет предмет. Тогда он может разово выразить просьбу самостоятельно: «Дай телефон».

Ответные социальные реакции у В.К. сформированы на среднем уровне. Он адекватно реагирует на свое имя, понимает, когда обращаются к нему, подписывает работу (рисунок, аппликацию и т.д.) своим именем. Из предыдущего пункта мы видим, что учащийся способен дать утвердительный ответ, а вот отказ не выражает приемлемым способом. Если В.К. не хочет выполнять какое-то действие, то он либо просто его не выполняет («сползает» под парту, отворачивается), либо проявляет дезадаптивное поведение. Например, во время одного из последних уроков В. устал и не хотел заниматься, не выполнял указаний учителя, тогда он залез под парту, прополз под столами и убежал с криками. Самостоятельно учащийся не здоровается, но на приветствия

отвечает, хоть и при напоминании «Поздоровайся». В этом случае ответ снова имеет форму эхоталии:

Т.: Скажи «привет».

В.: Привет.

При этом он не смотрит на присутствующих в классе людей (смотрит словно «сквозь» человека), тогда тьютор разворачивает его в сторону класса, приучая к тому, чтобы ученик здоровался, глядя на человека. То же самое касается и слов прощания.

Учащийся испытывает трудности с выражением просьб, но, несмотря на это, он понимает просьбы, к нему обращенные, и выполняет их. На замечание «Сядь ровно и аккуратно» он незамедлительно садится правильно, складывая руки на парту. На слова «дай мне свою одежду» В. берет свою куртку и подает её, при этом смотрит в сторону и напевает мелодию.

Навык комментирования и сообщения информации сформирован у учащегося на среднем уровне, близком к низкому. В.К. называет знакомых людей по имени. Каждый день на групповом занятии тьютор показывает изображение ребенка, спрашивая «Кто это?». Ученик называет имя одноклассника и показывает рукой в его сторону. Когда один из учащихся отсутствует, В. не может сказать, что его нет:

Т.: Кто это?

В.: Л.

Т.: Где Л.?

В.: Л.

Т.: Где Л? Скажи «болеет».

В.: Болеет.

Мальчик всегда называет предметы, изображенные на карточках или в учебнике, даже если от него это не требуется. Сначала он называет вслух все, что видит, а затем выполняет задание (произносит слова «бутылка», «банка» и соединяет их друг с другом). Для этого он использует двух-, трехсложные высказывания, а не развернутую фразовую речь. Иногда же он не выполняет

нужного задания, лишь комментирует (не считает количество карточек, а называет животных на них). Возможно, это связано со сверхпристрастием к ним – В. смотрит различные детские передачи и знает много видов животных.

Во время выполнения какого-либо действия учащийся может произносить фразы, которые, казалось бы, никак не соотносятся с ситуацией. Но можно понять, что данное действие вызвало ассоциацию, поэтому он использовал именно эту фразу. Например, во время лепки ежа из фиолетового пластилина он произнес: «Красный волк». Очевидно, сочетание цвета и названия животного способствовало образованию такой ассоциативной цепочки, причем словосочетание «красный волк» воспринимается В. буквально.

Ученик никак не комментирует неожиданные события. Он не реагирует на появление новых людей в классе, не смотрит на них, не проявляет никакого интереса, не приветствует.

Используя карточки Гленна Домана (*приложение А*) с изображением домашних животных, овощей, предметов обихода, фруктов и ягод, элементов природы, мы выяснили, что ученик способен описать свойства и качества объектов.

– Дай мне, пожалуйста, картинку с цветком.

В. выбирает нужное изображение среди четырех прочих изображений.

– Какого цвета цветок?

В.: «Красный».

Чтобы проверить, умеет ли учащийся описывать прошедшие события, мы использовали задание, основанное на сказке «Колобок» (*Приложение Б*). Ученику были предложены текст сказки и сюжетные картинки. После прочтения необходимо было подобрать к каждому абзацу нужную иллюстрацию. Задание было выполнено верно: В. смог разложить картинки в сюжетной последовательности, но вот описать, какое событие произошло раньше, а какое позже, он не смог, ведь для этого необходимо использовать слова «сначала», «потом», которых нет в активном словарном запасе учащегося.

Навык запроса информации у В. сформирован на низком уровне. Учащийся никогда не задает вопросы. В его речи присутствуют исключительно утвердительные предложения, а вопросительные появляются лишь тогда, когда он зеркально повторяет слова говорящего («Помочь?» - «Помочь?»). Для привлечения внимания другого человека В. не обращается по имени. Он либо просто называет нужный ему предмет, либо касается человека (что случается редко), не глядя в его сторону.

Вывод о сформированности базовых коммуникативных навыков мы можем представить в виде гистограммы. Низкому уровню сформированности навыка здесь и далее будет присвоено числовое значение «1», среднему уровню – «2», высокому – «3».

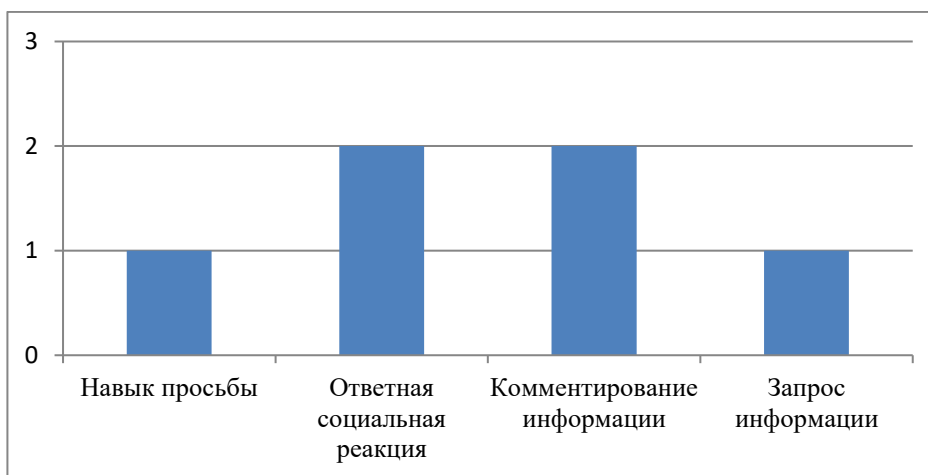


Рисунок 1 – Сформированность базовых коммуникативных функций
Уровни: 1 – низкий, 2 – средний, 3 - высокий

Сформированность социоэмоциональных навыков

Социально-эмоциональные навыки — навыки, которые позволяют людям распознавать свои эмоции и управлять ими, успешно справляться с конфликтами, понимать и проявлять сочувствие к другим, устанавливать и поддерживать позитивные отношения, следовать этике, вносить конструктивный вклад в их референтные сообщества и устанавливать и достигать цели [26, с. 9]. За их сформированностью у учащегося В. мы

наблюдали во время уроков и перемен в течение двух лет – в первом и во втором классах.

В рамках социоэмоциональных навыков выделяют навык выражения эмоций и сообщения о чувствах, который слабо сформирован у учащегося на среднем уровне. Он невербально демонстрирует различные эмоциональные реакции (смех, улыбка, плач), но настоящая их причина неизвестна, т.к. чаще всего эти эмоции не связаны с ситуацией, например, на уроке. Возможно, это реакция на внутренние ощущения (на протяжении недели чувствовал себя плохо, плакал и громко кричал). Иногда он может улыбаться уместно ситуации, глядя человеку в глаза. Например, однажды, когда В. упал на батут, его попросили: «Дай мне руку, а теперь вторую», он подал руки и улыбнулся в ответ. Несмотря на то, что учащийся не сообщает о своих чувствах и желаниях привычным для всех способом, используя фразовую, многословную речь, он может выражать их однословно. Так, в конце одного из учебных дней В. стал отвлекаться и нервничать из-за усталости, и сообщил о своих ощущениях восклицанием «Домой!».

Умение выражать различные эмоции и чувства также связано с умением использовать интонацию. Во время исполнения песен учащийся соблюдает все паузы в соответствие с нотами, но во время чтения он не делает пауз на месте точек и запятых, а вопросительные и побудительные предложения читает, как повествовательные.

На среднем уровне с тенденцией к низкому у В. сформирован также и навык просоциального поведения. Нередко были случаи, когда учащийся выражал чувство привязанности: мог лечь на тьютора во время урока, взять руку и погладить её или во время перемены прыгать с одноклассницей на батуте, а затем обнять её. Слова «спасибо», «пожалуйста», «извини», «прости» в своей речи не использует, но при входе в класс здоровается.

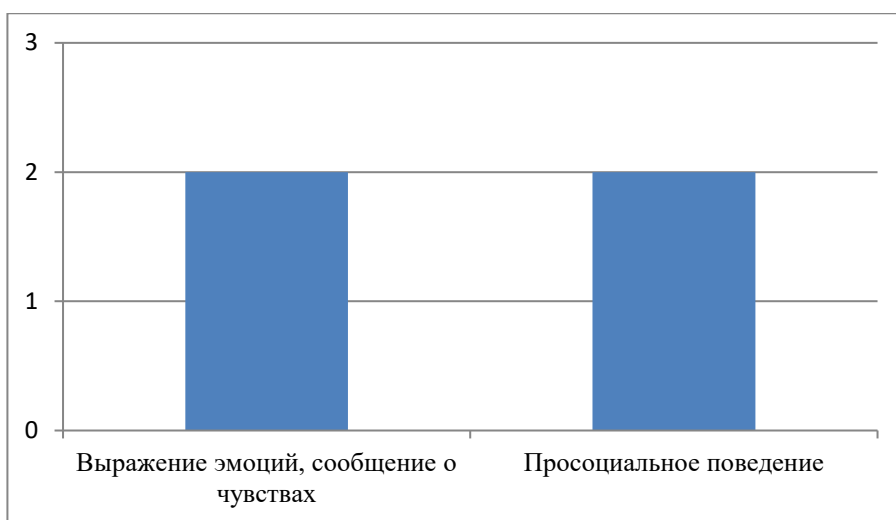


Рисунок 2 – Сформированность социоэмоциональных навыков

Уровни: 1 – низкий, 2 – средний, 3 - высокий

Сформированность диалоговых навыков

Как мы уже обозначили выше, диалоговые навыки могут быть развиты на двух уровнях: вербальном и невербальном.

В процессе наблюдения мы выяснили, что вербальные диалоговые навыки у В. развиты на низком уровне. Учащийся не приветствует собеседника и не прощается с ним самостоятельно. В диалог он, как правило, не вступает. Исключение составляют ситуации, когда удовлетворить свои потребности он может только с помощью другого человека («Телефон»), при этом он не использует слово «дай» и не называет собеседника по имени. На обращенные к нему вопросы в обычной житейской ситуации В.К. почти не отвечает, иногда реагирует речевыми стереотипиями, услышанными в мультфильмах, например, «Скворец», «Где обезьяна? Великолепно». Обычно эти речевые клише он употребляет во время уроков, когда нужно сосредоточиться, например, во время лепки из пластилина или заполнения карточки. Таким образом он успокаивает себя, создает комфортные условия. Исключение составляют уроки, на которых от него требуется ответить выученной фразой, например, назвать свое имя, букву или число. В таком случае он отвечает односложно, а диалог имеет преимущественно вопросно-ответную форму.

Во время занятий учащийся не смотрит в сторону учителя, который к нему обращается, и не поворачивается в сторону человека, с которым здоровается. Дистанцию по отношению к говорящему он не соблюдает: во время урока кладет голову на учителя или, напротив, отстраняется, но при этом дает верные ответы, следовательно, учителя он слышит. Во время групповых занятий В.К. не регулирует громкость голоса: изготавливает поделку и громко поёт «Пусть всегда будет солнце» (это помогает ему сконцентрироваться), не задумываясь о том, что другим детям это может мешать. Таким образом, невербальные диалоговые навыки сформированы на низком уровне.

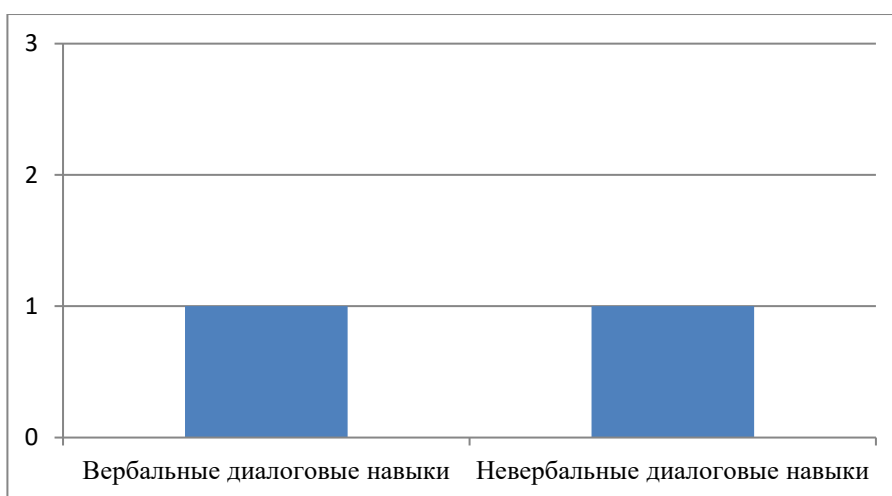


Рисунок 3 – Сформированность диалоговых навыков
Уровни: 1 – низкий, 2 – средний, 3 - высокий

Сформированность речи на лексико-грамматическом уровне

Грамматика – это раздел лингвистики (языкознания), занимающийся изучением и описанием строения слов (словообразование) и словоизменения (морфология), видов словосочетаний и типов предложений (синтаксис) [40, с.7].

Для большинства детей с расстройством аутистического спектра характерно нарушение грамматического строя речи, что выражается в трудностях употребления категории числа, времени, лица, составления сложных предложений, использования флексий [19, с. 113].

Для оценки данной стороны речи мы использовали задания, выполнение которых требует умения использовать категории числа и рода глаголов и

прилагательных для составления простых предложений, а также умение использовать нужную форму местоимения для указания на предмет.

Задание 1.

Учащемуся предлагаются предложения с пропуском на месте глагола или прилагательного и карточки с формами этого слова (*Приложение В*). Необходимо выбрать подходящее слово и вставить его в предложение.

Учащийся В. верно вставил нужное слово в два из трех предложений, но с организующей помощью. Выполняя задание в первый раз, он не понимал, что ему нужно сделать. Учащийся просто читал все слова друг за другом. После того, как первое предложение мы дополнили совместно, он понял, что из двух карточек ему нужно выбрать одну из двух и вставить на место пропуска. Учащийся читал предложение с пропуском и карточки для выбора, затем выбирал одну из них и вставлял на место пропуска.

Задание 2.

Учащемуся предлагались карточки с картинками и местоимениями, которые необходимо соотнести друг с другом (*Приложение Г*). Карточку с местоимением «я» необходимо было соотнести с самим собой после того, как учитель покажет рукой на учащегося.

Учащийся В.К. быстро понял задание, начал соотносить карточку с местоимением с нужной картинкой, допустив всего одну ошибку, связанную с употреблением местоимения «они». Когда было показано на самого учащегося, он выбрал карточку с местоимением «я». При этом на вопрос «Где В.?» он реагирует повторением вопроса, но на себя не показывает, а также при демонстрации его фотографии, он не употребляет местоимение «я», а лишь называет своё имя. По отношению к другому человеку учащийся не использует личные местоимения «ты» и «Вы» для вежливого обращения. Так, мы можем заметить, что в экспериментальных условиях аутичные дети совершают меньше ошибок в употреблении местоимений, чем в повседневной жизни, о чем и говорит У.А. Мамохина в своих работах [20, с. 28].

У людей с расстройством аутистического спектра также наблюдаются трудности с лексической стороной речи. Лексика изучает слово и словарный состав, прямое и переносное значение слова, синонимичность, антонимичность, полисемичность и омонимичность слов [3, с. 4].

У детей с РАС наблюдаются сложности понимания смысла того, что говорят другие люди, отсутствует понимание метафор, а также имеются сложности с интерпретацией переносного смысла [35, с. 73].

Для оценки данного уровня мы использовали задания, направленные на составление антонимичных и синонимичных пар.

Задание 1.

Учащимся выдаются карточки с изображениями и синонимами, относящимися к данным картинкам (*Приложение Д*). К одной картинке предлагается выбрать два слова из трёх предложенных.

Учащийся В. справился с пятью из семи пар синонимов, но с помощью. При этом в начале работы он выбирал одну подходящую карточку со словом из трех вместо двух. После того, как ему каждый раз при смене картинки стала даваться четкая установка выбрать два слова, он выбирал пару слов.

Задание 2.

Для выполнения задания на работу с антонимами предлагалось по 4 карточки, разложенные хаотично (*Приложение Е*). Из них нужно было выбрать одну, противоположную данной.

В. соотнес верно почти все пары антонимов, за исключением одной: вместо пары «твердый – мягкий» он составил пару «твердый – пушистый». Мы не посчитали это грубой ошибкой, к тому же в этом случае нельзя сказать, что В. ориентировался на изображения, а не на слова, так как на этих карточках изображены совершенно разные предметы. Это свидетельствует о том, что учащийся имеет довольно обширный пассивный словарный запас, запоминает слова и их значение, но актуализировать необходимое слово в речевом контексте не может.

В целом, лексико-грамматический уровень речи у учащегося имеет среднее значение.

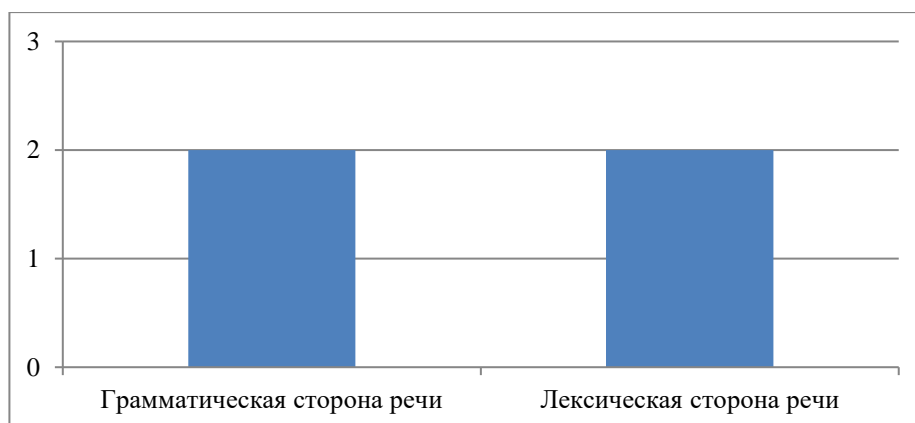


Рисунок 4 – Сформированность речи на лексико-грамматическом уровне
Уровни: 1 – низкий, 2 – средний, 3 - высокий

2.3. Программа развития навыков речевой коммуникации младшего школьника с РАС

Проанализировав данные констатирующего эксперимента, мы выявили, что у младшего школьника с расстройством аутистического спектра ни один навык речевой коммуникации не развит на высоком уровне. Исходя из этого, нами было принято решение разработать программу, направленную на работу с тремя наименее сформированными навыками: диалоговыми навыками, навыками просьбы и запроса информации. Кроме того, параллельно на всех занятиях будет развиваться навык просоциального поведения (речевой этикет).

Развитие именно этих навыков очень важно на этапе начального образования, ведь согласно ФГОС НОО учащиеся должны достичь следующих метапредметных и предметных результатов: активное использование речевых средств решения коммуникативных и познавательных задач, готовность слушать собеседника и вести диалог, овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка и правилах речевого этикета [34]. Всего этого сложно достичь, если у учащегося не будут

достаточно сформировано умение вступать в диалог, обращаясь к собеседнику с просьбой или вопросом.

При составлении программы были использованы работы А.В. Хаустова, О.В. Загуменной, Е.А. Янушко, О.Ф. Богатой, а также элементы концепции Floortime, которая нашла воплощение в книге американских ученых С. Гринспена и С. Уидер «На «ты» с аутизмом» [12]. Для совершенствования учебных умений мы опирались на УМК «Школа России» [28; 29] В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого по русскому языку, который используется в классе. Таким образом, наша программа рассчитана на работу как в урочное, так и во внеурочное время, включая ситуации, происходящие на переменах, ведь для достижения наилучших результатов необходима всесторонняя, комплексная работа. Исходя из этого, мы не установили количество часов, необходимых для реализации программы, так как каждое упражнение, по мнению специалистов, стоит использовать до тех пор, пока учащийся не усовершенствует навык в какой-либо степени.

Принципы, на которые опирается наша программа:

- 1) Обучение от простого к сложному;
- 2) Принцип наглядности;
- 3) Индивидуальный подход;
- 4) Связь речи с другими сторонами психического развития;
- 5) Комплексность;
- 6) Системность.

Программа имеет следующие *задачи*:

- 1) Развивать умение выражать просьбу общепринятым способом;
- 2) Формировать умение задавать различные вопросы;
- 3) Формировать умение инициировать, поддерживать и завершать диалог;
- 4) Развивать речевой этикет и невербальные диалоговые навыки.

Программа включает в себя 3 блока, каждый из которых направлен на формирование отдельного навыка. Каждый блок состоит из заданий двух типов: задания на всестороннее развитие того или иного навыка и адаптированные упражнения из школьной программы в рамках этого блока.

Для формирования **навыка просьбы** мы предлагаем использовать разные формы драматизации, где кукольный персонаж будет голосом тьютора давать речевые образцы просьбы: дай(те), я хочу, помоги(те), пожалуйста. Например, учащийся постоянно заводит юлу, наблюдая за тем, как она вращается. Чтобы наполнить стереотипное действие смыслом, можно играть с юлой по очереди и, прежде чем завести её, произносить за игрового персонажа названные речевые формулы. После того как учащийся освоит их для одной ситуации, можно учиться переносить эти образцы на другие ситуации, эмоционально значимые для ребенка, для этого можно создавать препятствия, проблемные ситуации, что, по мнению специалистов, является очень эффективным средством для развития когнитивных способностей детей с РАС. При этом учитель создает положительный эмоциональный фон, даже утрирует эмоции, всячески поддерживает и подбадривает ребенка.

Реализация учебных достижений может заключаться в параллельном усвоении формул речевого этикета: пожалуйста, спасибо, будь добр; эмоционально-оценочной лексики: отлично, молодец, я так рада и т.п.

На занятиях в игровой форме также можно развивать **навык запроса информации**, где школьник будет осваивать умение задавать вопросы с опорой на образец речи, предъявляемый кукольным персонажем с использованием указательного жеста: что *это*? (юла); что *она* делает? (кружится).

На уроках русского языка это поможет в приемлемой форме более точно различать вопросы разных частей речи. Для школьника, страдающего РАС, задания на определение частеречной принадлежности слов могут оказаться слишком сложными из-за их абстрактного содержания, поэтому задача учителя – максимально конкретизировать дидактический материал. Научив задавать вопросы применительно к реальным предметам, можно перейти к символизации,

предлагая вопрос в ходе рассматривания картинок, на которых изображены предметы. В этом случае ребенок, возможно, приблизится к пониманию того, что такое имя существительное. Работа с картинками может помочь освоить и представления о действиях, признаках. Например, для усвоения понятия о признаке предмета нужно, чтобы он уяснил, что на основании признаков совершается выбор одного предмета из ряда других однородных предметов. Так, рассматривание голубого, желтого и красного шариков позволит понять идею того, что такое признак предмета, осознать идею выбора, что трудно дается многим детям с аутизмом.

На следующем этапе можно усложнить задание, предложив поработать со словами, напечатанными на карточке. В этом случае ученику нужно оперировать уже не зрительными образами, а вербальными символами. При определении списка слов мы предлагаем опираться на уже известные, с осторожностью вводя новый лексический материал.

Диалоговые навыки мы также предлагаем развивать комплексно: с помощью материалов учебника русского языка, создавая базу на индивидуальных занятиях. Задания направлены на формирование умения инициировать, завершать диалог, используя стандартные фразы, умения поддерживать диалог в различных социальных ситуациях и на определенную тему. Социальные ситуации и темы должны быть основаны на опыте и интересах обучающегося. Невербальная составляющая реализуется с помощью памятки «Правила разговора». Из них учащийся узнает о том, как следует себя вести во время диалога, обращаться к ним следует во время каждой коммуникативной ситуации.

Также следует тренироваться в ответах «да», «нет». Для этого стоит создавать специальные ситуации, в которых в качестве альтернативного варианта будут предлагаться заведомо не интересующие В. предметы, для того чтобы научить его отвечать осознанно, а не автоматически.

Представленные в нашей программе упражнения (табл. 2) подлежат многократному использованию, модификации в зависимости от особенностей и

интересов обучающегося, а также усложнению по мере их освоения. Важно опираться на интересы учащегося, подкреплять задания визуализацией, эмоциональными реакциями, вводить элементы драматизации с персонажем, демонстрирующим речевые образцы, которые можно употреблять в разных ситуациях общения. Продолжать выполнение упражнений целесообразно до тех пор, пока учащийся не сможет выполнять задание, просить о помощи, задавать вопрос и т.д. самостоятельно, без подсказок.

Таблица 2 – Структура программы развития навыков речевой коммуникации

№	Тема	Цель	Необходимые материалы
Формирование навыка просьбы			
1.	Просьба о повторении действия	Формирование умения попросить повторения действия.	Юла.
2.	Умение попросить предмет в ситуации выбора	Формирование умения попросить предмет в ситуации выбора.	Раскраска, цветные карандаши.
3.	Требование предмета/игрушки	Формирование умения попросить предмет/игрушку.	Мяч.
4.	Требование любимой деятельности	Формирование умения попросить о любимой деятельности.	Любимый предмет, фото любимого предмета.
5.	Просьба о помощи	Формирование умения попросить о помощи.	Коробка/банка с печеньем.
Формирование навыка запроса информации			
6.	Умение задавать вопросы о предмете («Что?»)	Формирование умения задавать вопрос о предмете.	Юла или другая игрушка.
7.	Умение задавать вопросы о другом человеке («Кто?»)	Формирование умения задавать вопрос о человеке.	Отсутствует.
8.	Умение задавать вопросы о действиях («Что делает?»)	Формирование умения задавать вопрос о действиях.	Картинки с изображением людей, совершающих различные действия.
9.	Умение задавать общие вопросы, требующие ответа да/нет	Формирование умения задавать вопрос, требующий ответа да/нет.	Телефон.
10.	Умение задавать вопросы о местонахождении предмета («Где?»)	Формирование умения задавать вопрос о местонахождении предмета.	Любой из любимых предметов.

11.	Умение задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»)	Формирование умения задавать вопрос «Когда ___?»	Фотографии, отражающие распорядок дня/расписание уроков.
12.	Адаптированное задание «Умение задавать вопросы к существительному»	Формирование умения задавать вопросы «кто? что?» к имени существительному.	Карточка с инструкцией и напечатанными словами; визуальные подсказки.
13.	Адаптированное задание «Умение задавать вопросы к имени прилагательному»	Формирование умения задавать вопросы «какой? какая? какие?» к имени прилагательному.	Карточка с инструкцией и напечатанными словами; визуальные подсказки.
Формирование диалоговых навыков			
14.	Соблюдение правил разговора	Формирование умения соблюдать правила социального поведения при разговоре.	Список «Правил разговора».
15.	Умение инициировать диалог, используя стандартные фразы	Формирование умения инициировать диалог, используя стандартные фразы.	Альбом, фломастеры.
16.	Завершение диалога с использованием стандартной фразы	Формирование умения завершить диалог, используя стандартные фразы.	Альбом, фломастеры.
17.	Умение поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником	Формирование умения поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником.	Конструктор, фигурки животных.
18.	Умение поддержать диалог, организованный собеседником	Формирование умения поддержать диалог, организованный собеседником.	Рабочий лист с напечатанным примером диалога.
19.	Умение поддержать диалог на определенную тему	Формирование умения поддержать диалог на определенную тему.	Лист бумаги, карандаши, фломастеры.
20.	Умение поддерживать диалог в различных социальных ситуациях	Формирование умения поддержать диалог в различных социальных ситуациях.	Картинка с изображением людей различных профессий фломастеры, лист бумаги; игровые материалы.
21.	Умение продолжить фразу, сказанную другим человеком	Формирование умения продолжить фразу, сказанную/спетую другим человеком.	Лист с текстом песни/стихотворения, музыкальное сопровождение (при необходимости).
22.	Чтение диалога по ролям	Формирование умения читать диалог по ролям, ориентируясь на партнера.	Лист с инструкцией и диалогами, визуальные подсказки, иллюстрации.
23.	Умение составить предложение с «вежливым» словом	Формирование умения выражать приветствие, благодарность.	Карточка со словами, иллюстрация.

Во время проведения всех игровых и адаптированных упражнений предлагаем использовать в качестве постоянного материала любимую игрушку или куклу бибабо для драматизации. Она выступит в роли помощника в случае затруднений и позволит лучше усвоить необходимые речевые образцы при работе над формированием выбранных навыков.

Содержание программы

Для формирования *навыка просьбы* мы выбрали упражнения в игровой форме и использовали моделирование ситуаций, в которых у обучающегося возникла бы потребность попросить что-либо.

Просьба о повторении действия.

Ход занятия: Наполнить стереотипное действие (вращение юлы) смыслом можно игрой с учащимся по очереди и, прежде чем завести её, произносить за игрового персонажа специфическим тембром голоса «Заведи ещё, пожалуйста». После того как учащийся освоит эти речевые образцы, можно учиться переносить их на другие ситуации.

Умение попросить предмет в ситуации выбора.

Стимульный материал: раскраска, цветные карандаши.

Ход занятия: на столе – раскраска и несколько цветных карандашей. В качестве помощника – кукла бибабо, которая также участвует в раскрашивании рисунка. Педагог задает вопрос кукле: «Какой карандаш ты хочешь?», кукла отвечает: «Я хочу зеленый карандаш», после чего раскрашивает этим часть рисунка. Затем педагог спрашивает учащегося, какой карандаш из оставшихся хочет он. После вопроса следует сделать паузу, чтобы дать возможность сформулировать просьбу. В случае затруднения можно оказать помощь в виде вербальной («я хочу...») или невербальной подсказки (направляя руку ребенка).

Требование предмета/игрушки.

Стимульный материал: мяч (или любой другой интересующий В. предмет).

Ход занятия: педагог держит в руках мяч, интересующий учащегося, но не передает его, ожидая просьбы. В случае затруднения вербальную подсказку «дай мяч, пожалуйста», «кидай мяч» может дать игровой персонаж специфическим тембром голоса или другие члены игры (одноклассники, тьютор). Как только ребенок выразил просьбу, следует сразу же отдать предмет, поощряя коммуникативное высказывание. Каждую передачу мяча можно сопровождать просьбой, тем самым внося в игру элементы диалога между её участниками.

Требование любимой деятельности.

Стимульный материал: любимый предмет и его фотография (настольная игра, фотография настольной игры).

Ход занятия: каждый раз, перед тем как дать учащемуся любимый предмет, педагог кладет его на стол, а игровой персонаж комментирует действие: «Хочу посмотреть/поиграть...», либо показывает на фотографию с его изображением. После этого следует спросить у учащегося: «Ты разрешаешь посмотреть/поиграть...?». После того, как такая последовательность событий становится для учащегося привычной, педагог кладет перед ним предмет, ожидая просьбы «хочу посмотреть/поиграть...», либо подводит его к столу, на котором находится карточка с изображением этого предмета, ожидая, когда ребенок покажет на нее, либо прочтет его название. В случае возникновения трудностей можно оказать помощь.

Просьба о помощи.

Стимульный материал: коробка/банка с печеньем.

Ход занятия: педагог создает проблемную ситуацию, например, дает ребенку плотно закрытую банку с его любимым печеньем. Когда ребенок сделает несколько неудачных попыток самостоятельно открыть банку, педагог говорит: «Попроси Буратино помочь тебе» («помоги, пожалуйста»). Как только учащийся выразит просьбу, следует открыть ее с помощью игрушки и отдать обратно.

Формировать *навык запроса информации* мы предлагаем с помощью следующих упражнений:

Умение задавать вопросы о предмете («Что ___?»)

Стимульный материал: юла.

Ход занятия: Педагог запускает юлу, задает вопрос за игрового персонажа специфическим тембром голоса и отвечает своим: «Что это?», демонстрируя указательный жест: - «Юла» или «Что делает Юла?» – «Кружится» и т.п. Затем можно молча показать ребенку юлу или другую игрушку, ожидая его вопроса. Возможны подсказки в устном или письменном виде: «Что делает ...?».

Умение задавать вопросы о другом человеке («Кто ___?»)

Стимульный материал: отсутствует.

Ход занятия: следует попросить какого-либо человека из ближайшего окружения ребенка постучать в дверь во время занятия, а когда раздастся стук, подойти вместе с ребенком к двери и спросить: «Кто там?». После ответа открыть дверь. Когда ребенок привыкнет к этому распорядку, после стука стоит подводить ребенка к двери и давать возможность самостоятельно задать вопрос. Если ребенок не спрашивает, можно дать подсказку, в чем может помочь и игровой персонаж.

Умение задавать вопросы о действиях («Что делает ___?»)

Стимульный материал: картинки с изображением людей, совершающих различные действия.

Ход занятия: педагог садится вместе с учащимся за стол, показывая ему по одной картинке с изображением людей, которые совершают какие-либо действия. При рассмотрении каждой картинке следует задавать вопрос от имени игрового персонажа, выбирая специфический тембр голоса, и тут же отвечать «своим голосом», например, «Что делает корабль?» - «Корабль плывет», «Что делает мальчик?» - «Читает» и т.п. Затем педагог молча показывает ребенку очередную картинку, ожидая, когда он задаст вопрос. Если учащийся молчит, можно дать подсказку в устном или письменном виде: «Что делает ...?».

Умение задавать общие вопросы, требующие ответа да/нет.

Стимульный материал: интересующие ребенка объекты (например, ручка, печенье).

Ход занятия: важно наблюдать за учащимся, отмечая, что ему нравится. Если он заинтересован чужим предметом (ручкой, печеньем) и хочет его взять, можно приостановить руку учащегося с помощью игрового персонажа, подсказывая, как попросить разрешение, например, «Это чужое. Спроси: можно взять телефон?». Когда учащийся спросит, ответить: «Да, можно», и позволить ему взять этот предмет.

Умение задавать вопросы о местонахождении предмета («Где ___?»).

Стимульный материал: любимый предмет.

Ход занятия: перед началом занятия педагог убирает любимый предмет ребенка (книгу и т.п.) с обычного места и прячет его. Когда ребенок обнаружит, что его нет, с помощью игрового персонажа дается подсказка, как задать вопрос о местонахождении предмета: «Ай-я-яй! Где ...?». Когда ребенок повторит, нужно сразу же показать, где он находится, отвечая «... в шкафу». После этого нужно отдать предмет. Упражнение стоит выполнять до тех пор, пока учащийся не сможет самостоятельно задавать вопрос о местонахождении интересующего его предмета в разных ситуациях.

Умение задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»).

Стимульный материал: фотографии, отражающие распорядок дня/расписание уроков.

Ход занятия: каждое утро вместе с учащимся составляется расписание распорядка учебного дня с использованием фото различных видов деятельности. Когда расписание составлено, игровой персонаж может поинтересоваться: «Когда обед?». Когда учащийся повторит, педагог отвечает на его вопрос: «Обед в ...». Напротив данного пункта расписания можно написать время, затем показать учащемуся следующую фотографию и подождать, когда он задаст вопрос. Если он затрудняется, можно дать подсказку: «Когда русский язык?». Когда ребенок повторит, педагог снова отвечает на вопрос.

Формирование данного навыка важно начинать с самых основ: с умения задавать вопросы, соответствующие ситуации. Поэтому мы решили разработать адаптированные упражнения, направленные на умения задавать вопросы разных частей речи. Адаптация учебных материалов может быть нескольких *видов* [Загуменная О.В., Хаустов А.В., с. 27]:

- 1) Упрощение инструкции к заданию;
- 2) Индивидуализация стимульных материалов;
- 3) Дополнительная визуализация;
- 4) Минимизация двойных требований;
- 5) Сокращение объема заданий при сохранении уровня сложности;
- 6) Упрощение содержания задания.

Стандартное задание №1:

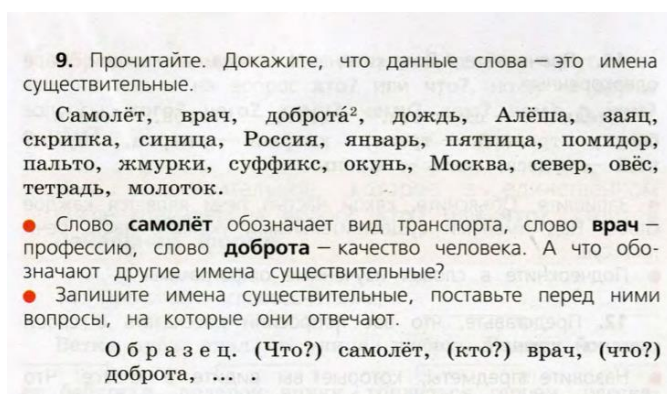


Рисунок 5 – Упражнение 9 из учебника.

На уроке учащиеся читают слова и доказывают, что это имена существительные, затем списывают, ставя перед словами вопросы, на которые они отвечают (рис. 5).

Адаптированное задание (1-ый уровень):

Пока весь класс доказывает принадлежность слов к именам существительным, учащийся с РАС выполняет вторую часть задания: задает вопросы к словам, при этом слова могут быть уже напечатаны, а их количество может быть несколько сокращено. Можно убрать те слова, в определении значения которых учащийся затрудняется (*Приложение Ж*). Игровой персонаж может здесь также выступать в качестве помощника в разрешении затруднений.

Адаптированное задание (2-ой уровень):


Если у учащегося наблюдаются сложности в работе с вербальными символами, можно к альтернативному заданию 1-го уровня добавить визуальные подсказки: иллюстрации к каждому слову, карточки с вопросами «кто?», «что?», опираясь на которые, он сможет вписать вопросы в лист или соотнести картинку с вопросом на карточке (*Приложение К*).

Стандартное задание №2:

128. Прочитайте словосочетания. какой?

м. р. ← м. р.

Жареный к..ртофель, вкусное какао, летучая мыш.., белый леб..дь, лесная глуш.., красивый тюль, московское² м..тро, ус..ная реч..¹, извес..ная ф..милia, ч..рный кофе, яичный шампунь.



- Поставьте вопросы от имён существительных к именам прилагательным. Определите род имён прилагательных.
- Спишите, вставляя пропущенные буквы. Выделите окончания имён прилагательных.
- Укажите род имён существительных и имён прилагательных.

Рисунок 6 – Упражнение 128 из учебника.

Учащимся необходимо списать словосочетания, вставить пропущенные буквы, задать вопрос от существительного к прилагательному, определить их род и выделить окончания прилагательных (рис. 6).

Адаптированное задание (1-ый уровень):

Учащийся с РАС получает на отдельном листе напечатанные словосочетания со вставленными буквами, так как в этом упражнении приоритетной является именно работа с вопросами прилагательных и их родом. Обучающийся задает вопрос от существительного к прилагательному, записывает его в бланк и определяет род этих слов по образцу. Учащемуся дается поэтапная инструкция в напечатанном виде:

1. Поставь вопросы от имен существительных к именам прилагательным, запиши над стрелкой.
2. Определи род имен существительных и имен прилагательных.

Также можно распространить языковой материал таким образом, чтобы к одному существительному относились несколько прилагательных, так как предметы одного ряда, но характеризующиеся разными признаками, позволят уяснить, что такое признак предмета (*Приложение Л*).

Адаптированное задание (2-ой уровень):

Учащемуся предлагаются словосочетания, в них нужно задать вопрос от имени существительного к прилагательному и определить только род прилагательного, опираясь на род имени существительного. В качестве визуальной подсказки дана таблица из учебника на стр. 73 (часть 2) и картинки, иллюстрирующие каждое словосочетание (*Приложение М*).

Диалоговые навыки мы также предлагает формировать комплексно: с помощью индивидуальных занятий и адаптированных упражнений из учебника.

Соблюдение правил разговора.

Стимульный материал: Список «Правил разговора».

Ход занятия: на столе перед учащимся – список «Правила разговора» (*Приложение Н*). Педагог читает их совместно с учащимся. Следует выучить их вместе, периодически повторять и в ситуации коммуникации по необходимости напоминать о них. Можно ответственным за соблюдение этих правил назначить игрового персонажа.

Умение инициировать диалог, используя стандартные фразы.

Стимульный материал: альбом, фломастеры.

Ход занятий: Педагог вместе с учащимся заводит специальный альбом, в котором будут наглядно иллюстрироваться правила и сценарии разговора. На странице «Начало разговора» следует написать и произнести в присутствии учащегося фразы, с помощью которых можно начать разговор (*Приложение П*). После прочтения всех фраз педагог может предложить учащемуся В. подойти к хорошо знакомому человеку и задать ему эти вопросы. Если он затрудняется, игровой персонаж может дать подсказки. Это упражнение следует повторять с максимально возможным количеством взрослых и детей.

Завершение диалога с использованием стандартной фразы.

Стимульный материал: альбом, фломастеры.

Ход занятий: в альбоме для иллюстрирования правил и сценариев разговора отводится отдельная страница «Конец разговора». Педагог проговаривает их с учащимся и пишет возможные варианты окончания разговора (*Приложение Р*).

Затем педагог вместе с учащимся организуют простую режиссерскую игру, в которой два игрушечных медвежонка «играют вместе», например, катаются с горки, купаются в бассейне, после чего педагог поворачивает своего мишку в сторону игрушки ребенка и говорит «голосом медвежонка»: «Мне пора домой. Пока». Здесь следует подождать, когда учащийся ответит, и в случае затруднения дать подсказку.

Умение поддержать диалог, делясь информацией с собеседником.

Стимульный материал: конструктор, фигурки животных.

Ход занятия: педагог вместе с учащимся строит домик из конструктора и кладет туда игрушечных животных, как будто они там живут. Когда родитель/тьютор/одноклассник зайдет в кабинет, педагог дает учащемуся домик и просит: «Расскажи ..., что ты сделал». В случае затруднения можно дать подсказку с помощью игрового персонажа: «..., я сделал домик». После похвалы, высказанной другим человеком, педагогу следует попросить учащегося рассказать, кто живет в домике. Если он затрудняется, можно подсказать: «В домике живет ... собака и бегемот». В такой ситуации родитель/тьютор/одноклассник исполняет роль «слушающего» собеседника, а педагог и игровой персонаж – роли ассистентов, дающих ребенку подсказки.

Умение поддержать диалог, организованный собеседником.

Стимульный материал: рабочий лист с напечатанным примером диалога.

Ход занятия: педагог несколько раз вместе с учащимся по ролям читает диалог, напечатанный на рабочем листе так, чтобы учащийся запомнил его. Затем без листа бумаги педагог поворачивается лицом к учащемуся и задает те же вопросы. Желательно использовать мимику и жесты в процессе диалога.

Важно, чтобы содержание диалога соответствовало действительности, жизни учащегося (*Приложение С*).

Умение поддержать диалог на определенную тему.

Стимульный материал: лист бумаги, карандаши, фломастеры.

Ход занятия: педагог совместно с игровым персонажем предлагает учащемуся интересную и хорошо знакомую тему для разговора, например, мультфильм про Винни-Пуха. Затем педагог крупными буквами пишет название темы в верхней части листа. После того, как педагог нарисовал Винни-Пуха, игровой персонаж просит учащегося рассказать про этот мультфильм: «В., расскажи мне о мультфильме «Винни-Пуха»». Если учащийся затрудняется, следует задать наводящие вопросы от лица игрового персонажа, например: «Винни-Пух – это кто?», «Каких еще персонажи были в мультфильме?», «Что делает Винни-Пух?» (поет песни, летает на шарике, падает и т.д.). Все, что рассказывает учащийся, педагог схематически зарисовывает на листе бумаги, чтобы была возможность увидеть, что рассказали, а что нет. Важно следить за тем, чтобы учащийся не сбивался с темы разговора. Когда рассказ окончен, педагогу следует попросить В. рассказать все с самого начала, используя рисунки в качестве подсказки. Затем, показав рисунок, следует убирать его, чтобы была возможность самостоятельно вспомнить, что можно рассказать по данной теме.

Умение поддерживать диалог в различных социальных ситуациях.

Стимульный материал: картинка с изображением людей различных профессий (например, продавца); фломастеры, лист бумаги; игровые материалы.

Ход занятия: педагог организует простую, интересную для учащегося сюжетно-ролевую игру, основанную на реальных социальных ситуациях (поездка на автобусе, вызов доктора, заправка автомобиля, поход в магазин). Перед началом игры следует показать учащемуся картинки с изображением магазина, продавца, а затем нарисовать персонажей игры: ребенок и продавец. Распределяя роли, учащемуся лучше предоставить играть хорошо знакомую роль самого себя. Педагог же может играть роль продавца и т.д. Для того чтобы

включить учащегося в игру, можно начинать проигрывать данный сюжет с игровым персонажем (*Приложение Т*).

Умение продолжить фразу, сказанную другим человеком.

Стимульный материал: лист с текстом песни/стихотворения (*Приложение У*), музыкальное сопровождение (при необходимости).

Ход занятия: для стимулирования вокализации с помощью стихотворных ритмов можно использовать хорошо знакомые учащемуся стихи или песни. Во время исполнения в конце строфы следует делать паузу, провоцируя В. на продолжение. Если он не делает этого, то можно оказать помощь: сказать шёпотом или беззвучно, только артикулируя, но в случае, если учащийся сосредоточен на лице говорящего [5, с. 31-37]. В песне В. повторяет подчеркнутые слова и фразы. По ходу песни можно использовать различные повторяющиеся жесты, которые подкрепляют смысл текста [42, с. 126].

При формировании этих навыков важно, чтобы учащийся осознавал, что в диалоге несколько говорящих лиц, поэтому нужно уметь слушать собеседника и вступать в диалог после того, когда фраза другого человека завершится. Также неотъемлемой частью диалоговых навыков является знание речевого этикета, в который входят приветствие, прощание и слова благодарности. В связи с этим мы предлагаем адаптировать следующие упражнения из учебника русского языка В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого.

Стандартное задание №1:

Сформировать понимание того, что диалог – это обмен высказываниями двух и более лиц, позволяет чтение диалогов по ролям.

Что такое обращение?

34. Прочитайте диалоги. Почему они вызывают улыбку?

1

- Петя, ты знаешь алфавит?
- Да.
- Какая буква идёт после «А»?
- Все остальные.

2

- Пойдём в зоопарк, мама!
- А какого зверя ты хотел бы увидеть?
- Змея Горыныча!

3

- Игорёк, почему у бегемота круглые ступни?
- Чтобы легче было перепрыгивать с кувшинки на кувшинку!



Рисунок 7 – Упражнение 34 из учебника.

Учащиеся читают диалоги, представленные в учебнике, соотносят диалоги с иллюстрациями, называют лицо, к которому обращена речь (рис. 7).

Адаптированное задание:

Учащемуся предложены карточки с диалогами, где реплики выделены разными цветами. Учащийся читает диалог по ролям с одноклассником или учителем, а затем соотносит прочитанный текст с иллюстрацией. Сначала учащийся работает с одним текстом, а потом с остальными. Важно обращать внимание на интонации при прочтении. Для этого можно демонстрировать учащемуся верное прочтение, после чего он бы повторял сам. Учащемуся можно дать карточку с его именем, выделенную цветом реплики, которую он будет читать (*Приложение Ф*). Так как эти диалоги содержат шутки, которые учащийся может не понять, предлагаем изменить некоторые реплики, ведь обучение пониманию шуток – отдельная трудоемкая работа.

Стандартное задание №2:

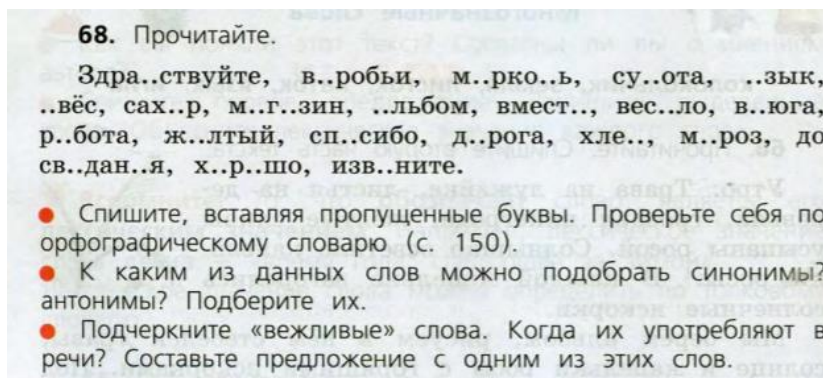


Рисунок 8 – Упражнение 68 из учебника.

Учащиеся списывают слова, вставляют пропущенные буквы, подбирают к ним синонимы, подчеркивают среди них «вежливые» слова, составляют с ними предложения (рис. 8).

Адаптированное задание:

Учащийся вставляет пропущенные буквы в слова, уже напечатанные на карточке, пользуясь карточкой-подсказкой вместо орфографического словаря. «Вежливые» слова уже выделены. Затем ему предлагается одно из вежливых слов и иллюстрация, основываясь на которой, нужно составить предложение. Для облегчения задания можно дать слова, из которых можно составить предложение. Помощником в составлении предложений может также выступить игровой персонаж, транслирующий речевые образцы (*Приложение X*).

Выводы по главе II

Проведя констатирующий эксперимент и наблюдение, мы убедились в том, что у младшего школьника с расстройством аутистического спектра имеются нарушения в сфере речевой коммуникации: несформированность базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных и диалоговых навыков, а также навыков на лексико-грамматическом уровне языка.

Большинство коммуникативных навыков сформировано на среднем уровне, причем ни один не сформирован на высоком (рис. 9). Опираясь на полученные данные, мы выбрали направления работы по разработке стратегий обучения учащегося В., где сосредоточили внимание на развитии базовых навыков просьбы, запроса информации и диалоговых навыков.

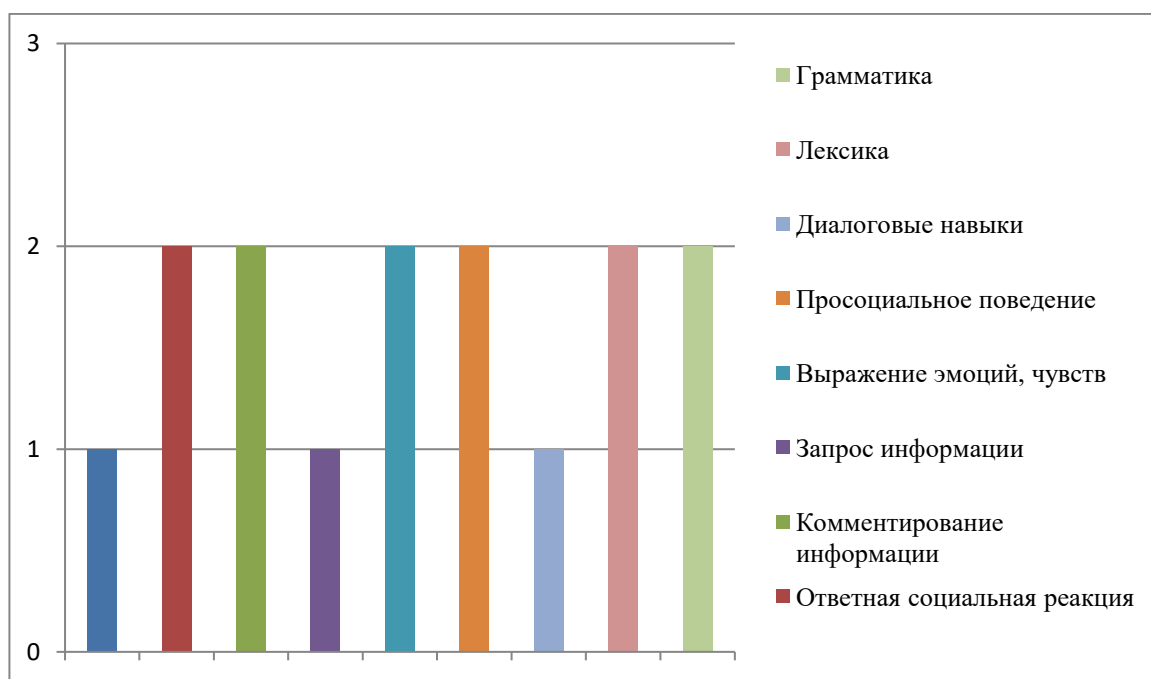


Рисунок 9 – Сформированность речевых навыков младшего школьника
Уровни: 1 – низкий, 2 – средний, 3 - высокий

Мы изучили теоретическую и методическую литературу и отобрали упражнения для развития трех выделенных навыков, основываясь на работах А.В. Хаустова, О.В. Загуменной, Е.А. Янушко, О.Ф. Богатой и используя элементы методики DIR/Floortime. Также мы отобрали из учебников русского языка (3 класс) В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого упражнения, направленные на

развитие навыков запроса информации и диалоговых навыков, и адаптировали их с учетом особенностей младшего школьника.

Выбрав необходимые упражнения, мы разработали программу развития речевой коммуникации по выбранным направлениям, в которой использовали такие формы работы, как моделирование речевых ситуаций, вовлечение в диалоговое общение, создание мотивации для использования речевой коммуникации, игра, элементы драматизации, так как они, по нашему мнению, будут наиболее эффективны в процессе непосредственного общения с нейротипичными сверстниками.

Для реализации программы, мы считаем, необходимо сочетание индивидуального обучения с тьютором в условиях ресурсного класса и частичного включения в основной класс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с поставленной целью нами была разработана программа развития речевой коммуникации младшего школьника с расстройством аутистического спектра в процессе инклюзивного образования. Для этого нами была изучена литература по особенностям речевой коммуникации младших школьников с РАС, выбраны методики и критерии для описания уровней развития речевой коммуникации, проведен констатирующий эксперимент, а также подобраны и адаптированы упражнения, вошедшие в программу.

Мы рассмотрели речевую коммуникацию как средство взаимодействия между людьми и выяснили, что главной функцией речевой коммуникации является функция общения, а целью – передача информации. В процессе взаимодействия людей реализуются и другие функции языка, например, функция сообщения и сохранения информации, выражения мысли, познавательная, информационная, регулятивная, агитационная, эмотивная и фатическая функции. Также мы выяснили, что для обеспечения коммуникации необходимо наличие речевой ситуации, то есть обстоятельств, побуждающих человека к речевому действию.

Мы выяснили, что у людей с расстройством аутистического спектра имеются нарушения в сфере речевой коммуникации, в связи с чем мы определили РАС как группу комплексных нарушений развития, характеризующуюся отсутствием способности к социальному взаимодействию, общению и стереотипностью поведения.

Среди особенностей речевой коммуникации детей с РАС мы выделили слабый зрительный контакт, нарушения внешней речи, наличие стереотипных фраз, использование глагола в форме инфинитива, отсутствие в речи местоимения «Я», неспособность выражать просьбу, нечеткое, искаженное произношение звуков, недостаточное использование интонационных и невербальных средств. Также среди признаков нарушения речевой

коммуникации можно выделить нарушения экспрессивной и рецептивной сторон речи.

Изучив историю развития инклюзивного образования, мы выяснили, что сегодня оно начинает активно использоваться в российских школах, большинство из которых не совсем готово к принятию таких детей, ведь это требует перестройки всей образовательной системы школы. Необходимо адаптировать архитектуру помещений, штат работников, а также образовательную программу для включения детей с ограниченными возможностями здоровья. Для принятия школьников с расстройством аутистического спектра требуется также умение устанавливать контакт с ними, ведь от успешности коммуникации зависит и успешность образовательного процесса.

На основе изученной литературы для проведения констатирующего эксперимента нами была выбрана адаптированная А.В. Хаустовым методика «Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). В соответствии с ней мы выделили следующие параметры для наблюдения и эксперимента: сформированность базовых коммуникативных функций, сформированность социоэмоциональных и диалоговых навыков. Также мы добавили такой параметр, как сформированность речи на лексико-грамматическом уровне. Для эксперимента на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя школа №32» города Красноярска нами был выбран учащийся 2-го ресурсного класса с расстройством аутистического спектра, обучающийся по программе ОВЗ 8.1. Выбор одного учащегося обусловлен тем, что, по мнению специалистов, для каждого отдельного случая необходима выработка специальных лечебных, психолого-педагогических и коррекционных стратегий.

Проведя исследование, мы сделали вывод о том, что у младшего школьника присутствуют нарушения по всем выделенным параметрам, причем менее всего развиты навыки просьбы, запроса информации и диалоговые навыки. Именно их мы и выбрали при разработке стратегий обучения. Используя

работы А.В. Хаустова, О.В. Загуменной, Е.А. Янушко, О.Ф. Богатой, элементы концепции Floortime и материалы УМК «Школа России» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого по русскому языку, мы выбрали упражнения и адаптировали их, учитывая особенности учащегося, и на их основе составили программу развития навыков речевой коммуникации младшего школьника.

В начале нашего исследования мы предположили, что уровень речевой коммуникации младшего школьника с расстройством аутистического спектра определяется такими параметрами, как развитие базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных, диалоговых навыков и речи на лексико-грамматическом уровне и находится преимущественно на среднем уровне. Проведя констатирующий эксперимент, мы выявили трудности, наблюдающиеся у школьника с РАС по выделенным параметрам. Это определило основные направления работы над данными нарушениями и содержание составленной нами программы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т., Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.] Красноярск, 2013. – С. 71 – 95.
2. Андреева, Г.В. Социальная психология / Г.В. Авдеева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
3. Бабенко, Л.Г. Лексикология русского языка: учебное пособие / Л.Г. Бабенко, - Екатеринбург : Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 2008. – 125 с.
4. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. с англ. Д.Г. Сергеева; предисл. М. Сандберга. – Екатеринбург : Рама Публишинг, 2014. – 304 с.
5. Богатая, О.Ф. Система работы по развитию речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации / О.Ф. Богатая. – Сургут.: 2020. – 86 с.
6. Богдашина, О.Б. Аутизм: стать профессиональным родителем: Изучение сенсорного мира аутизма. / О.Б. Богдашина. Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2019. – 158 с.
7. Богдашина, О.Б. Проблема общения при аутизме: говорим ли мы на одном языке / О.Б. Богдашина // Сибирский вестник специального образования. – 2012. – №2 (6). — С 18.
8. Богдашина, О.Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие / О.Б. Богдашина. – Красноярск. – 2018. – 180 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь : сборник / Л.С. Выготский ; [предисл., сост.: Е. Красная]. – М. : АСТ : Хранитель, 2008. – 668 с.

10. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учебник. / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 207 с.
11. Гомозова, Е.С. Базовые принципы методики Floortime / Е.С. Гомозова // Аутизм и нарушения развития. – 2017. - Т. 15. № 4. – С. 35 – 41.
12. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М. : Теревинф, 2014. – 510 с.
13. Денисова, О.А. Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова // Дефектология. – 2012.– № 3. – С. 81–90.
14. Заварзина-Мэмми, Е. Приключения другого мальчика. Аутизм и не только / Е. Заварзина-Мэмми. – М. : АСТ, CORPUS, 2014. – 352 с.
15. Загуменная, О.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / О.В. Загуменная, А.В. Хаустов ; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
16. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация: учебное пособие для университетов и институтов / Е.В. Клюев. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
17. Коновалова, Г.М. Содержательные основы образования детей с расстройством аутистического спектра в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта / Г.М. Коновалова, И.А. Мушкина, О.П. Садилова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – С. 13.
18. Кроссли, Р. Безмолвные. FC - облегченная коммуникация для людей с нарушениями речи / Р. Кроссли ; перевод с англ. Е. Заварзиной-Мэмми [и др.]. – М. : Никая, 2018. – 381 с.
19. Лахмоткина, В.И. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра /

В.И. Лахмоткина, М.А. Плеханова // Гуманитарные науки. – 2018. - № 2. – С. 112 – 118.

20. Мамохина, У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У.А. Мамохина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. № 3. – С. 24—33.

21. Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции : материалы к спецкурсу / С.А. Морозов. – М. : Изд-во "СигналЪ", 2002. – 108 с.

22. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 11-е. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2017. – 288 с.

23. О введении ФГОС ОВЗ (вместе с "Методическими рекомендациями по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)") [Электронный ресурс] : Письмо Минобрнауки науки от 11.03.2016 г. N ВК-452/07 // КонсультантПлюс. Законодательство. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256468/ (дата обращения: 07.11.2016).

24. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) / М.Л. Семенович, Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – Т. 13. № 3. – С. 3–10.

25. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе: учебное пособие / О.Л. Беляева, М.Г. Философ, Е.А. Черенёва, Т.Л. Юкина. – Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. – 124 с.

26. Орел, Е.А. Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе / Е.А. Орел, А.А. Куликова // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. № 3. – С. 8-17.

27. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: протокол № 4/15 // Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию. – 22 декабря 2015 г. – 438 с.

28. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2013. – 159 с.

29. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2013. – 159 с.

30. Русский язык: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л.П. Крысин [и др.] ; Под ред. Л.Л. Касаткина. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 768 с.

31. Серякова, О.И. Современные подходы к проблеме аутизма, его дифференциальной диагностике и коррекции / О.И. Серякова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. – № 9/4. – С. 38 – 41.

32. Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов, С.Н. Панцырь [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – Т. 13. № 2. – С. 8–16.

33. Статистика аутизма: [Электронный ресурс] // Всё про аутизм. – URL: <https://autizmy-net.ru/statistika-autizma> (дата обращения: 29.04. 2019).

34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357): [Электронный ресурс] // ФГОС – Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (дата обращения: 17.12.2020).

35. Филиппова, Н.В. Исследование коммуникативных способностей и лексики у детей с ранним детским аутизмом / Н.В. Филиппова, Е.А. Петелева, Ю.Б. Барыльник // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. № 3. – С. 72–84.
36. Хаустов, А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А.В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – М. : РОО «Образование и здоровье», 2008. – С. 208–235.
37. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М. : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
38. Черенева, Е.А. Влияние детско-родительских отношений на развитие коммуникации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра: монография / Е.А. Черенева, Н.В. Елтышева. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2018. – с. 196.
39. Шаповалова, М.А. Тенденции развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных странах и России / М.А. Шаповалова, О.А. Денисова. – Екатеринбург : Специальное образование, 2017. – С. 217-220.
40. Щитова, О.Г. Теория языка. Грамматика: учебное пособие / О.Г. Щитова, А.Г. Щитов. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – 116 с.
41. Щукина, Д.А. Проблема изучения речи детей с расстройством аутистического спектра / Д.А. Щукина. – Екатеринбург : Специальное образование, 2014. – С. 230-232.
42. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – М. : Теревинф, 2018. – 128 с.
43. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 23.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Карточки Гленна Домана



КАМЕНЬ



ЦВЕТОК



ЛИСТЬЯ



КОШКА



СОБАКА



ЦЫПЛЁНОК



ПОМИДОР



ЛУК



ОГУРЕЦ



СТОЛ



СТУЛ



ПОДУШКА



МАЛИНА



КИВИ



ВИНОГРАД

Сюжетные картинки и текст сказки «Колобок»

Жил-был старик со старухой. Просит старик: «Испеки, старуха, колобок». — «Из чего печь-то? Муки нету». «Э-эх, старуха! По коробу поскреби, по сусекам помети; авось муки и наберется».

Старуха по коробу поскребла, по сусеку помела, замесила на сметане, изжарила в масле и положила на окошечко постудить.

Колобок полежал-полежал, да вдруг и покатился с окна на лавку, с лавки на пол, по полу да к дверям, перепрыгнул через порог в сени, из сеней на крыльцо, с крыльца на двор, со двора за ворота, дальше и дальше.

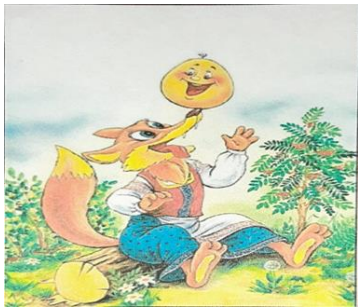
Катится колобок по дороге, а навстречу ему заяц: «Колобок, колобок! Я тебя съем». — «Не ешь меня, зайчик! Я тебе песенку спою», сказал колобок. Спел песню и покатился себе дальше; только заяц его и видел!..

Катится колобок, а навстречу ему волк: «Колобок, колобок! Я тебя съем!» — «Не ешь меня, серый волк! Я тебе песенку спою!» Спел песню колобок и покатился себе дальше; только волк его и видел!..

Катится колобок, а навстречу ему медведь: «Колобок, колобок! Я тебя съем». «Где тебе, косолапому, съесть меня!» И опять укатился; только медведь его и видел!..

Катится, катится колобок, а навстречу ему лиса: «Здравствуй, колобок! Какой ты хорошенький». А колобок запел свою песню.

«Какая славная песенка! — сказала лиса. — Но ведь я, колобок, плохо слышу; сядь-ка на мою мордочку да пропой еще разок погромче». Колобок вскочил лисе на мордочку и запел ту же песню. «Спасибо, колобок! Сядь-ка на мой язычок да пропой в последний разок», — сказала лиса и высунула свой язык; колобок сдуру прыг ей на язык, а лиса — ам его! и съела.



Карточки «Число и род глаголов, прилагательных»

«Девочка _____ в лес.» пошла / пошел

«Мальчики _____ в шахматы.» играют / играет

«Дедушка посадил _____ дерево.» большое / большая

Карточки «Личные местоимения»



Яблоко – оно, девочка – она, стол – он, мальчик – он, ягоды – они; я, ты.

Карточки «Синонимы»

	<p>ГРУСТНЫЙ</p>		<p>ШТОРЫ</p>
	<p>ПЕЧАЛЬНЫЙ</p>		<p>ЗАНАВЕСКИ</p>
	<p>ПИЦЦА</p>		<p>ОБМАН</p>
	<p>ЕДА</p>		<p>ВРАНЬЁ</p>
	<p>ДОМ</p>		<p>БУДКА</p>
	<p>ЖИЛИЩЕ</p>		<p>КОНУРА</p>
	<p>БРЮКИ</p>		
	<p>ШТАНЫ</p>		

Карточки «Антонимы»

 ХОЛОДНЫЙ	 ДОБРАЯ	 БОЛЬШОЙ	 ВЫСОКАЯ	 ТОЛСТАЯ	 ДЛИННОЕ
 ГОРЯЧИЙ	 ЗЛАЯ	 МАЛЕНЬКИЙ	 НИЗКАЯ	 ТОНКАЯ	 КОРОТКОЕ
 ЧЁРНЫЙ	 ОСТРЫЙ	 УЗКАЯ	 ОТКРЫТЫЙ	 ОДИНАКОВЫЕ	 ВЕСЁЛЫЙ
 БЕЛЫЙ	 ТУПОЙ	 ШИРОКАЯ	 ЗАКРЫТЫЙ	 РАЗНЫЕ	 ГРУСТНЫЙ
 ПУШИСТЫЙ	 СУХИЕ	 ТЯЖЁЛЫЙ	 ТВЁРДЫЙ	 МЯГКИЙ	
 ГЛАДКИЙ	 МОКРЫЕ	 ЛЁГКИЙ	 ОТКРЫТАЯ	 ЗАКРЫТАЯ	
			 СУХОЙ	 МОКРЫЙ	











Умение задавать вопросы к именам существительным. Адаптированное задание (1-ый уровень)

Инструкция: поставь перед именами существительными вопросы, на которые они отвечают.

_____	самолёт	_____	январь
_____	врач	_____	пятница
_____	помидор	_____	синица
_____	дождь	_____	пальто
_____	заяц	_____	суффикс
_____	скрипка	_____	окунь

Умение задавать вопросы к именам существительным. Адаптированное задание (2-ой уровень)

Инструкция: поставь перед именами существительными вопросы, на которые они отвечают.

<p>_____ самолёт</p> 	<p>_____ заяц</p> 
<p>_____ врач</p> 	<p>_____ синица</p> 
<p>_____ помидор</p> 	<p>_____ январь</p> 
<p>_____ дождь</p> 	<p>_____ суффикс</p> 
<p>_____ пальто</p> 	<p>_____ скрипка</p> 

<p>Кто?</p>	<p>Что?</p>
--------------------	--------------------

Умение задавать вопросы к именам прилагательным. Адаптированное задание (1-ый уровень)









Инструкция:

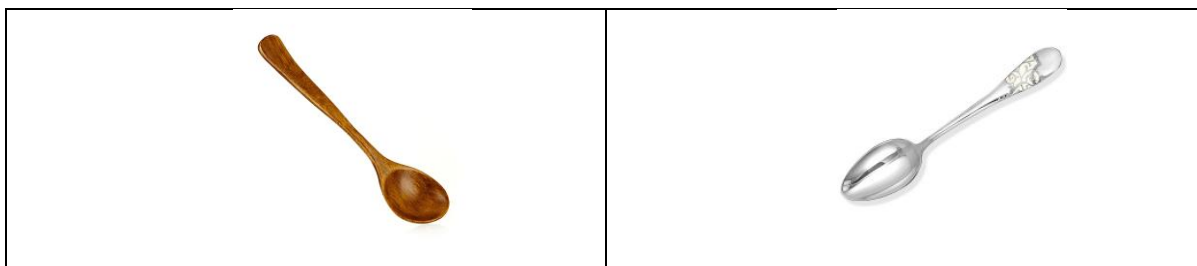
1. Поставь вопросы от имен существительных к именам прилагательным, запиши над стрелкой.
2. Определи род имен существительных и имен прилагательных.

Какой?

Жареный картофель - <u>м.р.</u>	Вареный картофель - _____
Голое дерево - _____	Цветущее дерево - _____
Белый тюль - _____	Желтый тюль - _____
Белый лебедь - _____	Чёрный лебедь - _____
Деревянная ложка - _____	Серебряная ложка - _____

Умение задавать вопросы к именам прилагательным. Адаптированное задание (2-ой уровень)

<p>Инструкция:</p> <p>1. Поставь вопросы от имен существительных к именам прилагательным, запиши над стрелкой.</p> <p>2. Определи род имен прилагательных.</p>	
<p>Какой?</p> <p>Жареный картофель (м.р.) - <u>м.р.</u></p> 	<p>Вареный картофель (м.р.) - _____</p> 
<p>Голое дерево (ср.р.) - _____</p> 	<p>Цветущее дерево (ср.р.) - _____</p> 
<p>Белый тюль (м.р.) - _____</p> 	<p>Жёлтый тюль (м.р.) - _____</p> 
<p>Белый лебедь (м.р.) - _____</p> 	<p>Чёрный лебедь (м.р.) - _____</p> 
<p>Деревянная ложка (ж.р.) - _____</p>	<p>Серебряная ложка (ж.р.) - _____</p>



Мужской род какой?	Женский род какая?	Средний род какое?
-ой / -ый / -ий	-ая / -ья	-ое / -ее

«Правила разговора»

Правила разговора
<p>Я называю по имени человека, с которым говорю.</p> <p>Я поворачиваюсь лицом к человеку, с которым говорю.</p> <p>Я смотрю на человека, с которым говорю.</p> <p>Я стою рядом с человеком, с которым говорю.</p> <p>Я слушаю, что мне говорят.</p>

Правила «Начало разговора»

Начало разговора	
Привет. Как тебя зовут? Что ты делаешь? Как дела? Как ты себя чувствуешь?	Здравствуйте. Как вас зовут? Что вы делаете? Как вы себя чувствуете?

Правила «Конец разговора»

Конец разговора
Пока. Счастливо. До свидания. До встречи. Мне пора.

Умение поддерживать диалог, организованный собеседником.
Примеры диалогов

Диалог 1:

Педагог: Здравствуй, В.!

В. (ребенок): Здравствуйте!

Педагог: Как дела?

В.: Хорошо.

Педагог: Что ты делал сегодня?

В.: Я катался на машине.

Диалог 2:

Педагог: Привет!

В.: Привет!

Педагог: Как тебя зовут?

В.: В.

Педагог: Где ты живешь?

В.: Я живу в Красноярске.

Диалог 3:

Педагог: Привет, В.!

В.: Здравствуйте!

Педагог: Расскажи, что ты любишь есть?

В.: Я люблю яблоки.

Педагог: А что ты любишь пить?

В.: Я люблю пить сок.

Умение поддерживать диалог в различных социальных ситуациях.

Примерный диалог персонажей

Продавец: Здравствуйте.

Ребенок: Здравствуйте.

Продавец: Что будете покупать?

Ребенок: Дайте, пожалуйста, хлеб.

Продавец: Что еще?

Ребенок: Молоко.

Продавец: Что еще?

Ребенок: Больше ничего.

Продавец: Пакет нужен?

Ребенок: Да.

Продавец: С вас 55 рублей. ...

Текст песни «По малину в сад пойдём» (Слова Т. Волгиной)

По малину в сад пойдём,

В сад пойдём,

В сад пойдём,

Плясовую заведем,

Заведем, заведем.

Припев:

Солнышко на дворе,

А в саду тропинка,

Сладкая ты моя,

Ягода малинка!

Ты, малинка, не в роток,

Не в роток, не в роток –

Насыпайся в кузовок,

В кузовок, в кузовок!

Припев (...)

Как малины наберем,

Наберем, наберем,

Пирогов мы напечём,

Напечём, напечём.

Припев (...).

Пирогов мы напечём,

Напечём, напечём,

Всех соседей позовем,

Позовем, позовем.

Чтение диалога по ролям. Адаптированное задание

Инструкция:

- 1) прочитай тексты по ролям;
- 2) подбери к тексту подходящую картинку.

1. – Петя, ты знаешь алфавит?

– Да.

– Какая буква идёт после «А»?

– «Б».

2. – Пойдём в зоопарк, мама!

– А какого зверя ты хотел бы увидеть?

– Крокодила!

3. – Игорёк, почему у бегемота круглые ступни?

– Чтобы было легче перепрыгивать с кувшинки на кувшинку!



Умение составить предложение с «вежливым» словом. Адаптированное задание

Инструкция:

1. Вставь в слова пропущенные буквы.

Здра_стуйте, в_робьи, м_рко_ь, су__ота, _зык, _вёс, сах_р, м_г_зин, _льбом, вмест_, вес_ло, сп_сибо, в_юга, до св_идан_я, изв_ините.

Альбо
Вместе
Весело
Вьюга
До свидания
Здравствуйте
Воробьи
Морковь
Извините
Магазин
Сахар
Спасибо
Суббота
Язык

2. Составь предложение со словами:

Сказали, Артём, папе, и Маша, до свидания.



Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы,
научного доклада об основных результатах подготовленной
научно-квалификационной работы
в ЭБС КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА

Я. Москова Ольга Юрьевна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ ИМ. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу, научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (далее ВКР/НКР)
(нужное подчеркнуть)

на тему: Особенности речевой коммуникации младшего школьника с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования

(название работы) (далее - работа) в ЭБС КГПУ им. В.П.АСТАФЬЕВА, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР/НКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на работу.

Я подтверждаю, что работа написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

24.06.2021
дата


подпись

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

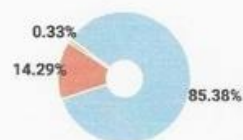
Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Москова Ольга Юрьевна
Самоцитирование
рассчитано для: Москова Ольга Юрьевна
Название работы: ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра теории и методики начального образования

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	14.29%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	85.38%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.33%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%




ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 24.06.2021

Модули поиска: Интернет Плюс; Цитирование; eLIBRARY.RU; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"

Работу проверил: Гладилина Галина Леонидовна

ФИО проверяющего

Дата подписи: 25 июня 2021


Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

**ОТЗЫВ
НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ**

Московой Ольги Юрьевны

Ф.И.О. студента

**44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки),
направление обучения**

**Начальное образование и русский язык
направленность (профиль) образовательной программы**

**«ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студент(ка) освоил(а) следующие компетенции:

Формируемые компетенции	Продвинутый уровень сформированности компетенций	Базовый уровень сформированности компетенций	Пороговый уровень сформированности компетенций
ОК-1 способен использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения	+		
ОК-2 способен анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции	+		
ОК-3 способен использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве	+		
ОК-4 способен к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	+		
ОК-5 способен работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия	+		
ОК-6 способен к самоорганизации и самообразованию	+		
ОК-7 способен использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности	+		
ОК-8 готов поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность	+		
ОК-9 способен использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций	+		
ОПК-1 готов сознавать социальную значимость своей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности	+		
ОПК-2 способен осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся	+		
ОПК-3 готов к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса	+		
ОПК-4 готов к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования	+		

ОПК-5 владеет основами профессиональной этики и речевой культуры	+		
ОПК-6 готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся	+		
ПК-1 готов реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов	+		
ПК-2 способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	+		
ПК-3 способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности	+		
ПК-4 способен использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов	+		
ПК-5 способен осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся	+		
ПК-6 готов к взаимодействию с участниками образовательного процесса	+		
ПК-7 способен организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности	+		
ПК-11 готов использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования	+		
ПК-12 способен руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся	+		

В процессе работы Москова Ольга Юрьевна продемонстрировал(-а) продвинутый уровень сформированности проверяемых компетенций.

Студентка при выполнении выпускной квалификационной работы проявила себя как вдумчивый исследователь, способный к самостоятельному поиску и осмыслению научной информации, глубоко погруженный в проблему развития речевой коммуникации детей с расстройством аутистического спектра. Ее исследование прошло многократную апробацию на научных конференциях, по теме работы имеется 5 публикаций.

Содержание ВКР _____ соответствует _____ предъявляемым требованиям.
соответствует / не соответствует

Структура ВКР _____ соответствует _____ предъявляемым требованиям.
соответствует / не соответствует

Оформление ВКР _____ соответствует _____ предъявляемым требованиям.
соответствует / не соответствует

Выпускная квалификационная работа рекомендуется к защите.

25 июня 2021 г.

Научный руководитель



Handwritten signature: *Иванов*
phonetic transcription: *Иванов*

подпись | расшифровка подписи