

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Агарина Анастасия Павловна**  
**Черноброва Юлия Ивановна**

### **МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра  
Направление подготовки/специальность 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

#### **ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент О.Л. Беляева

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Л.А. Брюховских

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент О.Л. Беляева

(дата, подпись)

Обучающийся Агарина А.П.

(дата, подпись)

Обучающийся Черноброва Ю.И.

(дата, подпись)

Красноярск 2021 г.

## Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской диссертации введение, две главы, заключение, библиография и приложения. Работа содержит 100 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (70 источников), работа проиллюстрирована 17 таблицами и 11 рисунками, включает 6 приложений.

Цель проекта – теоретически обосновать, разработать и внедрить интегрированную коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие коммуникативных умений у дошкольников с РАС.

Объект: процесс развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

В исследовании использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и психолингвистической литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, изучение нормативной базы, программной документации, методических пособий;
2. Эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование, экспериментальный этап, анализ результатов проектной деятельности.
3. Количественный и качественный анализ результатов проектного исследования.

Теоретической основой явились: деятельностный подход к изучению психических явлений (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); представления о главной роли общения в становлении и развитии личности (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн); модель уровневой организации системы эмоциональной регуляции (В.В. Лебединский); теория коммуникации М.И. Лисиной; концепция периодизации психического развития Д.Б. Эльконина. В основе исследования также лежит комплексный подход к коррекционной работе А.В. Хаустова.

Новизна проекта: уникальность проекта, по сравнению с уже существующими работами по этой же теме, заключается в том, что он имеет прямой заказ на разработку от достаточного количества заинтересованных лиц, соответствует статистическим данным относительно растущего количества детей с РАС.

Теоретическая значимость проекта: уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения об особенностях развития коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС.

Практическая значимость проекта: заключается в том, что предложенное направление интегрированной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС может применяться в работе с другими категориями детей, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы, а также с нормально развивающимися дошкольниками.

По теме диссертации опубликованы две статьи в сборниках:

АЛЬМАНАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Детство в современном мире – 2020». Тема статьи «Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра»

XXI Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых учёных. Молодёжь и наука XXI века. Тема статьи «Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра в рамках реализации проекта «Есть контакт!»».

The structure of the master's thesis introduction, two chapters, conclusion, bibliography and appendices. The work contains 100 pages, consists of a reference, two chapters, a conclusion, a bibliography (70 sources). The work is illustrated with 17 tables and 11 figures, includes 6 applications.

The goal of the project is to theoretically substantiate, develop and implement an integrated correctional and developmental program aimed at developing communication skills in preschoolers with ASD. Object: the process of developing communication skills in older preschool children with ASD.

The study used the following research methods: 1. Theoretical: analysis of psychological, pedagogical, speech therapy and psycholinguistic literature on the research problem, generalization of pedagogical experience, study of the regulatory framework, program documentation, methodological manuals; 2. Empirical: observation, conversation, questioning, experimental stage, analysis of the results of project activities. 3. Quantitative and qualitative analysis of the results of the project research.

The theoretical basis was: an activity approach to the study of mental phenomena (AN Leont'ev, SL Rubinstein); ideas about the main role of communication in the formation and development of personality (L. S. Vygotsky, V. I. Lobovsky, A. R. Luria, S. L. Rubinstein); model of the level organization of the emotional regulation system (V.V. Lebedinsky); communication theory M.I. Lisina; the concept of periodization of mental development by D.B. Elkonin. The study is also based on an integrated approach to the correctional work of A.V. Khaustov.

The novelty of the project: the uniqueness of the project, in comparison with the already existing works on the same topic, lies in the fact that it has a direct order for development from a sufficient number of interested parties, corresponds to the statistical data on the growing number of children with ASD.

The theoretical significance of the project: the available theoretical information on the features of the development of communication skills in older preschoolers with ASD has been clarified and supplemented.

The practical significance of the study lies in the fact that the proposed direction of an integrated correctional and developmental program aimed at developing communication skills in older preschoolers with ASD can be used in

work with other categories of children with disorders of the emotional and volitional sphere, as well as with normally developing preschoolers.

On the topic of the dissertation, two articles were published in collections: **ALMANS OF RESEARCH WORKS OF STUDENTS AND YOUNG SCIENTISTS** Materials of the All-Russian scientific-practical conference "Childhood in the modern world - 2020". The topic of the article is "Formation of communication skills in older preschool children with autism spectrum disorders" **XXI International Scientific and Practical Forum of Students, Postgraduates and Young Scientists. Youth and science of the XXI century.** The topic of the article is "Development of communication skills in older preschoolers with autism spectrum disorders within the framework of the project" **There is contact! "**.

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение .....	3
Глава I. Теоретико-методические основы развития коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....	8
1.1. Коммуникативное развитие: психолого-педагогические предпосылки исследования .....	8
1.2. Особенности развития коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....	13
1.3. Современные подходы к организации коррекционной работы по развитию коммуникативных умений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....	20
Глава II. Разработка и внедрение проекта, направленного на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....	27
2.1 Предпроектное исследование на получение квалификационного запроса от субъектов образовательного процесса на разработку проекта, направленного на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....	27
2.2. Организационно-методическое описание и реализация проекта по развитию коммуникативных умений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....	47
2.3. Проведение экспериментальной работы по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и оценка ее эффективности .....	56
Заключение .....	67
Библиография .....	69
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	76

## Введение

Актуальность темы исследования на социальном уровне определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с искаженным психическим развитием в целом и расстройствами аутистического спектра. Еще в 2012 году дети с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации считались необучаемыми. Только закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ отменили этот подход и постановил, что каждый ребенок обучаем и имеет право на образование.

В настоящее время права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, адекватного их психофизическим возможностям, гарантируются федеральными законодательными актами: законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (в ред. ФЗ № 351-ФЗ от 02.07.2021), национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года, концепцией модернизации Российского образования на период до 2010 г., Национальный проект «Образование» и другие.

Соответственно, при обеспечении государственных гарантий доступности и равных возможностей для получения полноценного образования для каждого ребенка, перед обществом в целом и системой образования, в частности, достаточно остро встает вопрос о взаимной адаптации ребенка к требованиям социума и социума к индивидуальным возможностям ребенка.

В связи с этим, особой проблемой является развитие коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра как одного из инструментов благоприятной социально-психологической адаптации, так как на сегодняшний день – это одна из часто встречающихся групп нарушений развития. Несмотря на это, комплексных программ помощи ребенку с аутизмом и специалистам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра, пока крайне мало.

Актуальность настоящего проекта определяется задачами, указанным в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, предписывающими развитие коммуникативных умений у старших дошкольников, а также подтверждается исследованиями отечественных ученых о возможности такого развития.

Проблема аутизма достаточно изучена такими отечественными учеными, как О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, Л.Г. Нуриева, О.Б. Богдашина, а также зарубежных авторов: Ф. Фолькмара, Л. Винга, С. Шор.

Дети с расстройствами аутистического спектра характеризуются широким кругом расстройств, сопряженных с аномальным поведением и качественными нарушениями социального взаимодействия, коммуникации, стереотипными паттернами поведения, интересов и активности. Коммуникативные нарушения, согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10, ICD-10), а также диагностическому и статистическому руководству по психическим расстройствам 5-го издания (DSM-V), относят к основным диагностическим критериям расстройств аутистического спектра.

Коммуникативные трудности детей с аутизмом, в свою очередь, влияют на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения, так как именно коммуникация (вербальная и невербальная) имеет огромную значимость в жизни каждого человека. Не обладая этими навыками, ребенок не может свободно общаться, обучаться, контролировать окружающую среду, понимать и соблюдать социальные правила, выражать свои потребности, чувства и желания, а также жить качественной и полноценной жизнью.

Одной из задач образования старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, обозначенной в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является их социально-коммуникативное развитие. Для дошкольников с расстройствами аутистического спектра вопрос социально-коммуникативного развития стоит

наиболее остро, так как проблема коммуникации затрудняет развитие в целом и познавательное, и речевое, и художественно-эстетическое, и физическое.

Проблема данного исследования состоит в противоречии между теоретическим обоснованием возможности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и недостаточностью практического и методического инструментария для коррекции коммуникативных умений.

**Объект проектной работы:** процесс коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

**Предмет проектной работы:** интегрированная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

**Цель проекта:** теоретически обосновать, разработать и внедрить интегрированную коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

**Задачи проектного исследования:**

1. Анализ литературных источников по проблематике развития коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

2. Проведение предпроектного исследования на получение квалификационного запроса от руководителя образовательной организации на разработку и внедрение проекта, направленных на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

3. Разработка и реализация проекта, направленного на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

4. Анализ динамических изменений и оценка эффективности коррекционно-развивающих мероприятий по окончании реализации проекта.

**Методы проектного исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и психолингвистической литературы по проблематике, обобщение педагогического опыта, изучение нормативной базы, программной документации, методических пособий;

2. Эмпирические: наблюдение, беседа, предпроектное исследование, проектирование, анализ результатов проектной деятельности.

3. Количественный и качественный анализ результатов проектного исследования.

**Методологической основой** проектной работы явились деятельностный подход к изучению психических явлений (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); представления о главной роли общения в становлении и развитии личности (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн); модель уровневой организации системы эмоциональной регуляции (В.В. Лебединский); теория коммуникации М.И. Лисиной; концепция периодизации психического развития Д.Б. Эльконина. В основе исследования также лежит комплексный подход к коррекционной работе А.В. Хаустова.

**Теоретическая значимость проекта:** уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения об особенностях развития коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

**Практическая значимость проекта:** форма проведения коррекционных занятий и разработанная интегрированная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений эффективны в работе со старшими дошкольниками с расстройствами аутистического спектра, и могут применяться в работе с другими детьми.

**Эмпирическая база проекта:** «Краевое государственное бюджетное учреждение социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей-инвалидов, детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга».

**Описание структуры ВКР:**

Структура проекта соответствует требованиям Приказа «Об утверждении Методических рекомендаций по выполнению научно-исследовательских работ проектного вида в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева» №225 (п) от 05.04.2018 г.

**Проект содержит:** введение, две главы, заключение, библиографический список и приложения (отзыв руководителя организации, в которой реализовывался проект и акт внедрения проекта, а также материалы предпроектного исследования, конспекты занятий, составленных в рамках апробации продукта проекта, ознакомительные фрагменты продукта проекта, справка Антиплагиат).

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

## 1.1. Коммуникативное развитие: психолого-педагогические предпосылки исследования

Коммуникативные умения играют важную роль в жизни человека, и поэтому не случайно процесс общения привлекает внимание специалистов разных областей знаний: философии, психологии, социологии, культурологии, лингвистики и других.

Коммуникация – (от лат. Communicato – сообщение, передача; communico – делаю общим, связываю) – это обмен знаками, сообщениями и получение информации между двумя и более индивидуумами; это взаимодействие между тем, кто «говорит», и тем, кто «воспринимает», независимо от того, используется ли при этом речь. Если отсутствует «слушатель», то действие, даже включающее в себя произведение каких-либо звуков, не может быть коммуникативным [15].

Наиболее активно аспекты процессов коммуникации разрабатывались учеными в 1970-х годах. Изучением коммуникационных процессов занимались такие отечественные ученые, как: В.А. Канн-Калик, Л.А. Петровская, Г.М. Андреева. Исследования этих ученых стали основой для исследования педагогических аспектов проблемы формирования и развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Содержание понятия «коммуникативные умения» проанализированы многоаспектно в философской литературе, такими учеными как А.А. Брудный, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, в психологической – В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, Г.М. Андреева, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, Л.А. Петровская, Б.Г. Ананьев, В.Г. Мясищев, в педагогической – В.А. Сухомлинский, А.В. Мудрик. Однако у большого числа ученых отсутствует единый подход к интерпретации данного понятия.

Особый интерес в рамках нашего исследования представляют работы, посвященные особенностям коммуникативных умений детей дошкольного возраста, представленные в работах Т.А. Антоновой, В.Н. Давидович, Р.И. Деревянко, Л.Н. Галигузовой, Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой, Л.В. Лидак, М.И. Лисиной, М.Г. Маркиной и др. Данные ученые отмечают, что коммуникация является социально-обусловленным процессом передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств. Форма коммуникативного поведения определяется обществом и направлено оно на другого человека, который, в свою очередь, обеспечивает связанное с этим поведением прямое или социальное поощрение.

Коммуникативная деятельность, в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, определяется как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [24].

До сих пор является дискуссионным научным вопросом классификация коммуникативных умений. А.А. Клюева под коммуникативными умениями понимает умение общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Однако такая интерпретация в своей основе является очень узкой и представляет лишь поведенческий признак. Отсутствуют в этом определении такие важные составляющие, как коммуникативные знания и действия, которые детерминируют поведение ребенка в коммуникации.

Отечественный ученый Б.Ф. Ломов предлагает более широкий подход к определению этого понятия. По мнению ученого, коммуникативные умения – это умения правильно выстраивать поведение с учетом понимания психологических особенностей индивида [43].

По мнению А.А. Бодалева коммуникативными умениями является набор освоенных личностью приемов, методов и способов восприятия и передачи коммуникативных сигналов [12].

С точки зрения деятельностного подхода, Б.Ф. Ломов отмечает, что коммуникативными умениями можно считать совокупность коммуникативных действий. Ученый полагает, что в своей основе это проявляется в готовности личности к общению и адекватного использования ею коммуникативных знаний для преобразования окружающей реальности. Коммуникативные умения ученый характеризует информативными, перцептивными и интерактивными действиями, оказывающими влияние на готовность личности к коммуникативному взаимодействию в конкретной ситуации общения [43].

В исследованиях К. Вердербер представлена примерно такая же позиция. Ученый в своих трудах отмечает, что коммуникативные умения являются, осознанными коммуникативными действиями детей старшего дошкольного возраста, а также их способностью регулировать свое поведение в зависимости от определенных задач общения. В данное определение ученый включает два важных момента и полагает, что:

- коммуникативными умениями являются именно осознанные коммуникативные действия детей дошкольного возраста, базирующиеся на системе имеющихся знаний и элементарных умений, усвоенных детьми;
- эти умения определяются способностью детей дошкольного возраста управлять своим поведением и прибегать к использованию наиболее рациональных приемов и способов действий при решении коммуникативных задач [23].

Владение коммуникативными умениями является залогом успеха в любой деятельности. От наличия этих умений зависит процесс адаптации ребенка в коллективе и обществе в целом, а также и эмоциональное благополучие. Наличие коммуникативных умений и навыков можно характеризовать в целом как коммуникативную компетентность личности, и она является обобщающим коммуникативным свойством, которое включает в себя: коммуникативные способности, умения, знания и навыки, чувственный

и социальный опыт в сфере общения. Г.С. Васильева коммуникативную компетентность относит к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание [18].

В исследованиях Н.В. Клюевой выделены четыре этапа в развитии потребности общения, изучив развитие коммуникативных умений в онтогенезе:

1 этап. В развитии у ребенка преобладает потребность в доброжелательном внимании взрослого (между 2-6 месяцами первого года жизни ребенка).

2 этап. В раннем и младшем дошкольном возрасте наблюдается эволюция потребности в вербальной коммуникации и у детей уже появляется потребность в сотрудничестве в игровой деятельности.

3 этап. На этапе среднего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) у ребенка формируется потребность в уважительном отношении взрослого, в самовыражении и в соучастии со взрослыми и сверстником.

4 этап. К концу дошкольного возраста (6-7 год жизни) у ребенка проявляется потребность во взаимопонимании и сопереживании [36].

На основании вышеперечисленных потребностей дошкольника в общении М.И. Лисина выделила особенности коммуникации с детьми в первые годы жизни. Ученым были выделены следующие критерии, по которым можно определить потребность ребенка в общении:

1. развитие внимания ребенка ко взрослому;
2. развитие интереса ребенка ко взрослому;
3. эмоциональная реакция ребенком на взрослого;
4. проявление реакции ребенком взрослого.

Данное изучение, позволяет выделить три основные группы средства общения:

1. экспрессивно-мимические средства общения;
2. предметно-действенные средства общения;

### 3. речевые операции [49].

Именно эти факты взаимодействия являются фундаментом формирования полноценных коммуникативных взаимоотношений с другими. В этом взаимодействии общение и речевые коммуникации по мнению С.С. Бычковой являются одним из способов осознания себя во внутреннем плане становления личности, позволяют понять другого человека, рассматривая его как полноправного субъекта взаимодействия [14].

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющей использовать знания для отражения и преобразования действительности.

## **1.2. Особенности развития коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра**

Желание общаться неразрывно связано с развитием межличностных отношений ребенка с другими детьми, однако дети с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в построении таких коммуникативных отношений испытывают значительные трудности.

Очень важно отличать коммуникативные умения от речевых. Часто детей с РАС определяют как «не разговаривающих», и поэтому существует предположение, что если их научить говорить, то все проблемы коммуникации разрешатся сами собой. Наиболее важным компонентом общения является именно коммуникация, а не разговорный язык. Не произнеся ни слова, используя только мимику, жесты, взгляд и прочие средства невербальной коммуникации, большая часть людей способна привлечь внимание, попросить желаемое и т.д. Именно этого не умеют делать дети с РАС. Зачастую аутичные дети не используют вербальную и невербальную коммуникацию для удовлетворения своих потребностей и желаний, что очень негативно сказывается на качестве жизни.

Британский ученый Л. Винг отмечает, что характерной особенностью детей с РАС является «триада нарушений», включающая в себя коммуникацию, социальное взаимодействие и ригидность мышления. Для того, чтобы научить детей с РАС такому важному навыку как коммуникация, следует изучить все причины возникающих у этой категории детей трудностей и проблем формирования коммуникации, и создать условия для увеличения мотивации к общению, считает ученый. Проявлением нарушения Винг называет стереотипное поведение, однообразные интересы, что отражается на трудностях социального взаимодействия. Нарушения социального взаимодействия проявляются в основном в том, что у детей не формируются элементарные социальные реакции и навыки, важные элементы социального взаимодействия. В свою очередь, эти нарушения проявляются: в отсутствии

адекватной эмоциональной реакции на близких людей; в неспособности делиться интересами и радостью с близкими людьми, что отражается на непонимании правил социального поведения, что является признаком отсутствия социальных навыков. В свою очередь, эти нарушения отражаются на коммуникации и проявляются в виде несформированности коммуникативных умений [65].

Поэтому, дети с РАС не умеют:

- привлечь внимание другого человека;
- адекватно выражать отказ;
- формулировать познавательные вопросы;
- рассказывать о происходящем вокруг;
- отвечать на вопросы, заданные собеседником.

Недостатки коммуникации проявляются у детей с РАС в виде специфических коммуникативных нарушений:

- мутизма (отсутствия речи);
- эхολалической речи (повторения высказывания другого человека, часто без понимания их смысла);
- фонографической речи (ребенок бессмысленно и без видимой связи с ситуациями повторяет фразы из стихотворения, песен, мультфильмов);
- невозможности использовать речь функционально, в соответствии с определенным намерением и ситуацией [66].

По исследованиям О.Б. Богдашиной к коммуникативным нарушениям относится несформированность вербальных и невербальных средств коммуникации. Это такие средства, как: мимика, жесты, интонационные компоненты, визуальный контакт. При таких нарушениях ребенок при контакте может или вовсе избегать визуального контакта или наоборот, пристально смотреть на другого человека. Если, даже не сказав ни слова, мы способны объяснить, чего хотим, привлекая внимание с помощью жестов и

взгляда, именно этим невербальным умением коммуникации не обладают аутичные дети. У мутичных детей с РАС отмечает отсутствие речи и отсутствие других спонтанных компенсирующих средств коммуникации, отмечает неспособность обучения без специальных средств-жестов, мимики, картинок и других средств вместо речи [8].

По мнению исследователей К. Гилберг и Т. Питерс, наличие у детей с РАС специфических недостатков коммуникации связано с сочетанием коммуникативных и аффективных нарушений. Аффективные нарушения у этой категории детей выражаются в отсутствии коммуникативной мотивации. И в этом случае эти нарушения могут проявляться следующим образом: дети могут не иметь представления о том, что при помощи речи, жестов, мимики, визуального контакта можно повлиять на другого человека и у них могут отсутствовать, понимание значения речи, жестов мимики взгляда [25].

Специфической особенностью детей с РАС по мнению Н.Д. Денисовой являются трудности с оценкой эмоций, понимание смысла/ значения эмоций. Дети этой категории не осознают своих собственных эмоций, они не способны при помощи мимики выразить собственные эмоциональные состояния, они не понимают причин эмоций. Могут испытывать определенные трудности при разговоре об эмоциях и чувствах. Н.Д. Денисова отмечает, что эти трудности вызваны, как правило, сочетанием когнитивных и аффективных нарушений у детей с РАС нарушения лексико-грамматического строя речи, звукопроизношения, связной речи. Специфической особенностью этой категории детей являются также нарушение самосознания, трудности употребления личных местоимений. Они не понимают, что могут использовать общение, чтобы получить что-то или заставить кого-либо что-то сделать для них, пытаются удовлетворить свои потребности и желания самостоятельно и расстраиваются, когда это невозможно [30].

В настоящее время еще не установлено однозначного и общепринятого мнения о механизмах нарушений при аутизме, однако наиболее популярной среди всех теорий является группа сенсорно-перцептивных теорий. В России

она представлена в концепции таких ученых, как В.В. Лебединский, К.С. Лебединская и О.С. Никольская. О.Б. Богдашина отмечает, что основана сенсорно-перцептивная теория на представлении о том, что в основе РАС лежат трудности восприятия, переработки и интерпретации сенсорной информации, которые приводят к недостаткам коммуникации, социализации и стереотипному поведению у детей с РАС. Поскольку информация у этих детей проходит только по одному каналу – материальному, то у них не происходит переработка информации о социальном мире. Именно поэтому, как отмечает О.Б. Богдашина, не получая целостного представления об окружающем, дети с РАС не могут понять смысл происходящего вокруг, что и приводит к вторичным нарушениям-проблемам социального взаимодействия и коммуникации, неспособности ребенка понимать и интерпретировать эмоции, намерения и мысли других людей, они не понимают поведение, поступки и действия окружающих. Именно поэтому они не способны устанавливать причинно-следственные связи через исследовательское поведение и сенсомоторную активность, не формируется понимание и осознание функций предметного мира, им трудно понять значение и смысл социального мира. В этом и заключаются по мнению О.Б. Богдашиной основные причины, вызывающие аутистические расстройства-происходят сенсомоторно-перцептивные и когнитивные дисфункции, создающие препятствия для развития коммуникативных умений [8].

Таким образом, первоочередной задачей психической системы при РАС становится не развитие активных форм контакта с миром, а развитие средств защиты от него. Существуют также и другие полярные мнения, однако описывая различные механизмы нарушения при РАС, они освещают все же аспекты одного и того же нарушения. Поэтому, можно констатировать, что в основе РАС лежат и аффективные, и когнитивные недостатки, сочетание которых варьируется по степени тяжести.

Большинство специалистов, работающих с детьми с РАС, утверждают, что потребность в общении у них исходно не нарушена. К. Гилберг, Т. Питерс отмечают, что аутичный ребенок может быть привязан к близкому человеку. Человеческое лицо, согласно данным экспериментов, так же привлекательно для ребенка с РАС, как и для любого другого, но зрительный контакт он выдерживает лишь очень непродолжительное время. Аутичный ребенок скорее не может, чем не хочет, контактировать с окружающими людьми [25].

По мнению К.С. Лебединской сложности социальной коммуникации обусловлены нарушением понимания речи и экспрессивной речи [41].

Согласно исследованиям И.И. Мамайчук, немалая часть аутичных детей вообще не пользуется речью для коммуникации. Исследователь отмечает, что вместо речи дети с РАС часто используют вокализации, сигнализирующие о комфорте или дискомфорте, характерным в таких случаях является появление в потоке вокализаций звуков, скопированных из неречевого окружения ребенка, а в тех случаях, когда словарный запас аутичного ребенка с возрастом начинает бурно пополняться, возникают речевые проблемы, которые называются семантико-прагматическим нарушением [45].

Такой вид речевого нарушения по мнению исследователей О.С. Никольской характеризуется неумением адекватно пользоваться речью для общения, является специфичным при высокофункциональном РАС и включает в себя следующие признаки:

- быстрый темп речи;
- неумение слушать собеседника и постоянное перебивание;
- неумение поддерживать беседу и соблюдать очередность;
- неумение донести информацию, навязывание своей собственной одной и той же темы;
- непонимание контекста беседы за счет конкретности восприятия речи;
- непонимание того, что можно говорить и что нельзя.

Основные показатели сформированности коммуникативных умений у детей, как отмечает О.С. Никольская, выглядят следующим образом:

- ребенок проявляет осознанный интерес к общению;
- ребенок активен, самостоятелен, общается в полную меру своих речевых возможностей и активно использует речь для решения коммуникативных задач;
- ребенок способен оказывать помощь партнеру по общению и прислушиваться к совету;
- ребенок критически относится к результатам общения, правильно оценивает вклад каждого участника.

Каждому из перечисленных показателей условно соответствуют различные уровни сформированности умений:

- высокий – если качества проявляются стабильно;
- средний – если качества проявляются в результате напоминания, просьбы, требования;
- низкий – если качества проявляются очень редко или отсутствуют [47].

Таким образом, сравнительный анализ коммуникативных умений детей с сохранным и нарушенным развитием, позволяет выделить следующие особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями аутистического спектра:

- снижение потребности в общении;
- несформированность способов коммуникации (диалогической и монологической речи);
- незаинтересованность в контактах;
- неумение ориентироваться в ситуации общения;
- негативизм.

В своих трудах С.В. Исханова также выделила и описала два типа нарушения коммуникативного общения детей с РАС со взрослым.

Первый тип характеризуется:

- неактивностью детей в ходе диалога, низким количеством инициативных высказываний и неспособностью дать реактивную реплику, способную стимулировать собеседника к продолжению разговора (предпочтение невербальных и односложных ответов);
- односторонним характером диалога, который поддерживается только за счет участия в нем взрослого;
- неизменностью позиций в общении (взрослый-говорящий, ребенок-слушающий);
- особенностями поведения детей в ситуации общения: робостью, неуверенностью, скованностью.

Второй тип коммуникативной недостаточности характеризуется:

- снижением внимания к словам собеседника, что обусловило неадекватность реакции и инициаций;
- нарушением структуры диалога, определяемым отсутствием речевой выдержки,
- преждевременностью речевых реакций и склонностью перебивать собеседника;
- возможностью смены позиций «говорящий–слушающий» за счет появления собственных инициаций;
- особенностями поведения детей в ситуации общения: импульсивностью, некоторой многословностью, суетливостью [34].

### **1.3. Современные подходы к организации коррекционной работы по развитию коммуникативных умений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра**

Современные подходы зарубежных и отечественных ученых к проблеме развития коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) и к организации коррекционной работы представлены в многочисленных трудах.

Для развития коммуникативных умений, в настоящее время, в специальной педагогике и психологии разработаны и применяются три основных подхода: психоаналитический, бихевиористский и психолингвистический.

В психоаналитическом подходе ученые (Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989 г.) рассматривали речь аутичных детей как средство выражения конфликтов, которые, по их мнению, являются причиной аутистических симптомов. По мнению Ekstein (1964 г.), дети с РАС, ощущают опасность при попытках других людей установить межличностный контакт, в то же время, выражают потребность в контакте в виде эхоталии. Автор наиболее известного психоаналитического подхода Bettelheim (1967 г.) описал феномен перестановки местоимений в речи аутичных детей. Bettelheim считал, что данное явление отражает отсутствие у этих детей личного «Я» и интерпретировал это как отрицание ребенком с РАС своего собственного существования.

Таким образом, психоаналитические подходы не рассматривали речь, как цель терапии. Анализ речи аутичных детей в контексте исследований этого направления был важен для определения характера их внутренних конфликтов, а целью терапии для развития коммуникативности являлось разрешение этих внутренних конфликтов, связанных с самосознанием. Считалось, что по мере формирования знаний и представлений о себе, речь ребенка спонтанно изменяется и станет более адекватной и полноценной.

Основатели бихевиористского (поведенческого) подхода к проблеме формирования коммуникативных умений у детей с аутизмом (Lovaas и его коллеги, 1977 г.) первыми предприняли попытки развития речи аутичных детей, используя специальную оперантную тренировочную технику. Программы данного направления начинались с обучения ребенка устанавливать глазной (зрительный) контакт, а также имитировать движения взрослого. Ребенка, который осваивал предлагаемые навыки, затем обучали ответам на вопросы в виде простых фраз (например, не просто «воды», а «дай воды»). В программах детально разрабатывали стимульные условия, контексты обучения, используемые подсказки (физические и вербальные, полные и неполные), значимая роль уделялась подбору и применению подкрепления правильных ответов. Наиболее ранние из этих программ позволяли обучать детей речевым навыкам в рамках занятий. При этом не проводилась работа над переносом освоенных коммуникативных навыков в повседневную жизнь, и поэтому дети были не способны к переносу и использованию освоенных навыков в естественных условиях с коммуникативной целью. Вероятно, поэтому в настоящее время специалисты, применяя программы поведенческого подхода, начали уделять особое внимание «функциональности» речевых навыков и возможности их использования в повседневной жизни.

Для преодоления трудностей генерализации сторонники бихевиористского подхода, предлагают использовать при отработке каждого коммуникативного навыка множество разнообразных ситуаций и включать в процесс обучения максимальное количество человек. Аргументами в пользу выбора поведенческих подходов (прежде всего, по Ловаасу) являются: наличие неконтролируемого поведения; наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации ребенка; отсутствие контакта с родителями; невозможность адекватными способами выразить свои желания и отношение к ситуации; нарушения произвольного внимания. Поскольку у детей с аутизмом часто встречается сочетание всех вышеперечисленных

признаков, как выраженные проблемы поведения и гиперсензитивность к тактильному контакту, считается необходимым либо последовательное использование различных методов, либо их сочетание.

Большую популярность за рубежом получил психолингвистический подход (Tager-Flusberg, 1985 г.), сторонники которого сравнивают последовательность приобретения коммуникативных навыков как в норме, так и при аутизме, и рассматривают соотношение и взаимосвязь между уровнями речевого, когнитивного и социального развития ребенка с РАС [71].

К методическим подходам, применяемым в ранней помощи детям с РАС за рубежом, можно отнести «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI) и «Денверская модель раннего вмешательства (Early Start Denver Model, ESDM), опирающиеся в основном на различные варианты АВА, и «Модель, основанную на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях», которую относят к развивающим эмоционально ориентированным методическим подходам.

Из отечественных методических подходов следует отметить эмоционально-смысловой подход («ЭСП»), который был разработан специалистами Института коррекционной педагогики РАО и кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Имеющийся опыт и теоретические положения, лежащие в основе этого методического подхода, позволяют считать его безусловно полезным для оказания ранней помощи детям с РАС (С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.И. Морозова, 2017 г.). Несмотря на то, что методические основы, в перечисленных подходах отличаются друг от друга, но можно выделить ряд общих черт: начальной формой работы являются индивидуальные занятия с постепенным переходом к занятиям в малой группе; во всех перечисленных подходах специалисты стараются идти «от ребёнка» (хотя трактуют этот принцип не вполне одинаково); большая роль отводится привлечению родителей к работе с ребёнком; принципиально допускается параллельное

использование нескольких, не противоречащих друг другу методов; не отрицается (особенно в рамках эмоционально-смыслового подхода) использование психофармакотерапевтических средств.

Можно отметить следующее, что наличие разных методических подходов способствует более гибкому подходу к реализации ранней помощи, большей степени ее индивидуализации.

Анализируя все вышеперечисленные подходы, можно сделать вывод, что единого для всех метода не существует и необходима разработка такой стратегической программы коррекционной работы, которая будет предусматривать последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Среди отечественных ученых решение проблем развития коммуникации у детей с аутистическими расстройствами предлагали такие авторы как: А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная и другие, которые утверждают, что наиболее эффективная работа, направленная на развитие коммуникативных навыков будет обеспечиваться обязательным соблюдением принципов, разработанных в общей, коррекционной педагогике и специальной психологии [62]:

1. Принцип комплексного воздействия. Согласно этому принципу, следует привлекать к коррекции всех специалистов (логопеда, педагога-психолога, воспитателя, дефектолога и пр.), работающих с ребенком, а также родителей и всех членов семьи. Воздействие специалистов и членов семьи должно быть согласованным и синхронизированным.

2. Принцип систематичности. Включает в себя целенаправленное и систематическое обучение и рекомендует сначала формировать простые навыки и умения (например, формировать умение выражать просьбы, привлекая внимание взрослого), а затем более сложные (например, умение задавать вопросы, чтобы получить информацию), на основе чего, в дальнейшем, будет формироваться диалог.

3. Принцип от простого к сложному. Этот принцип предполагает формирование умения применять в определенной последовательности с постепенным усложнением сначала односложные фразы, а затем и умение применять фразовые высказывания и словосочетания в определенной последовательности и с определенной целью.

4. Принцип наглядности. Заключается в применении существенной визуальной поддержки в виде пиктограмм, изображений предметов, карточек PECS, предметов и сюжетных картинок. Таким образом формируются умения распознавать и выражать эмоции и эмоциональные состояния.

5. Принцип индивидуального (дифференцированного) подхода. Этот принцип говорит о необходимости учета личных интересов ребенка, его потребностей, формирование коммуникативной мотивации и, в связи с этим, предписывается индивидуальный подбор методов, приемов и форм организации коррекционных занятий, с учетом уровня актуальной сформированности коммуникативных навыков ребенка с РАС. Для этого рекомендуется создавать знакомую для ребенка предметную среду, стимулирующую его к определенной деятельности и проявлению коммуникативной активности. Активность можно стимулировать с применением подсказок и с опорой на эхоталию. Такая опора позволит сформировать не только автоматическое повторение, но и развить уровень понимания. При этом весьма эффективным способом является применение искусственного и естественного подкрепления. Подкреплениями могут быть любимые предметы и виды деятельности, провоцирующие коммуникативные высказывания.

Специалистам, работающим с категорией детей с РАС, рекомендуется в ходе обучения ставить для формирования коммуникативных навыков и умений ряд неспецифических задач, актуальных для каждого направления коррекционной работы: формирование коммуникативной мотивации; формирование интенциональной направленности речи (высказывание ребенка должно соответствовать цели коммуникации); формирование вербальных

средств коммуникации (речи, письма); формирование невербальных средств коммуникации (мимики, жестов и др.); закрепление коммуникативных навыков в повседневных ситуациях.

В коррекционной работе с детьми с РАС С.С. Морозова рекомендует применять систему альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. Система предназначена для обучения инициации коммуникации и используется детьми/взрослыми с выраженными трудностями коммуникации, имеет четкий протокол, включает в себя отдельные стадии (этапы) по обучению, различным навыкам, в том числе тому, как выразить просьбу с помощью картинки, как отличить одно изображение от другого, как идти к другому человеку или в другое помещение ради коммуникации, а позднее, как комментировать и использовать другие функции коммуникации. Программа разделена на 6 фаз и требует заполнения протоколов для отслеживания результатов [71].

Отечественная ученая О.С. Рудик в коррекционной работе, направленной на развитие коммуникативных умений у детей с РАС, рекомендует придерживаться следующего алгоритма в построении работы:

1. Выбор цели обучения определять согласно коммуникативным умениям, которые необходимо сформировать;
2. Моделировать ситуации, провоцирующие коммуникативные высказывания ребенка;
3. Предоставлять ребенку достаточно времени для формулировки самостоятельного высказывания;
4. Предоставлять ребенку подсказки в случае затруднения;
5. Подкреплять коммуникативные попытки ребенка;
6. Закреплять и генерализовывать навыки и умения в повседневной жизни при участии специалистов, родителей и знакомых и т.д.
7. Для формирования каждого коммуникативного навыка и перевода его в устойчивое коммуникативное умение рекомендуется разрабатывать серию

однотипных упражнений и игр, и моделировать на их основе различные ситуации [53].

Таким образом, в ходе коррекционной работы, направленной на развитие коммуникативных умений у детей с РАС, следует учитывать различия в вариантах развития, имеющих свои особенности. Большое значение для дальнейшего развития целенаправленной деятельности имеет соблюдение индивидуальной траектории и особенностей развития при каждом варианте РАС.

Таким образом, при анализе литературы мы выявили, что существуют различные отечественные и зарубежные подходы к развитию коммуникативных умений у детей с РАС, но при этом нет единого мнения по использованию методов и приемов, а также о содержании коррекционной работы, направленной на развитие коммуникативных умений.

**ГЛАВА II. РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ПРОЕКТА,  
НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ  
УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**2.1. Предпроектное исследование на получение  
квалификационного запроса от субъектов образовательного процесса на  
разработку проекта, направленного на развитие коммуникативных  
умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического  
спектра**

Проектная деятельность по разработке интегрированной коррекционно-развивающей программы опиралась на имеющуюся нормативно-правовую базу. С целью получения запроса, актуального для осуществления коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), опросом были охвачены следующие респонденты:

Педагогические работники реабилитационного центра: логопед, педагог–психолог и воспитатель (всего 3 респондента).

Таблица 1 - Состав разработчиков проекта

Ф.И.О.	Должность
Руководители проекта	Логопеды
Участник проекта	Педагог-психолог
Участник проекта	Воспитатель

Первая группа опрошенных: педагогические работники реабилитационного центра – логопед, педагог-психолог, воспитатель. Им предлагалось оценить важность, востребованность и готовность

выполнения следующих трудовых функций, связанных с коррекцией коммуникативных умений детей с РАС:

1. Проведением коррекционной работы с детьми с РАС при помощи специально разработанной коррекционно-развивающей программы.

2. Взаимодействием с родителями детей с РАС: осуществление просветительской деятельности в области работы и взаимодействия с детьми с РАС, консультирования, формирование у родителей детей с РАС родительской педагогической компетентности.

3. Сопровождением ребенка с РАС в тесном взаимодействии с другими специалистами и педагогами, используя командный подход.

Опрос участников проектной группы - разработчиков интегрированной коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативных умений показал следующие результаты:

Все респонденты первой группы высоко оценили необходимость наличия у специалистов профессиональных умений и изъявили согласие осуществлять соответствующие трудовые действия:

1. Педагог-психолог посчитал важным в своей работе наличие знаний и умений не только специальных методик коррекционной работы с детьми с РАС, умений разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями (законными представителями) коррекционной программы с применением специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС, умений выстраивания партнерских взаимоотношения с родителями этих детей, формирование у них родительской педагогической компетентности, умение выстраивать сопровождение ребенка с РАС в тесном взаимодействии с другими специалистами и педагогами, используя командный подход, способность договариваться, учитывать мнение других членов команды при планировании и реализации коррекционной программы по развитию

коммуникативных умений у дошкольников с РАС, но и проявил полную готовность работать в команде.

2. Логопед посчитал важным в своей работе наличие специальных знаний и умений, которые можно применять для коррекционной работы не только с детьми одной группы нарушений (например, с детьми с РАС), но и с детьми, имеющими нарушения слуха, зрения, интеллекта (например, в связи с тем, что растет количество детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии); умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся с особыми потребностями в образовании с применением специальных логопедических технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу, умение определять совместно с родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, методист, социальный педагог и т.д.) зоны ближайшего развития ребенка с РАС, признал важность и необходимость разработки и реализации интегрированной коррекционно-развивающей программы для развития коммуникативных умений старших дошкольников с РАС. Логопед также выразил полную готовность к участию в разработке и реализации проекта.

3. Воспитатель проявил готовность участвовать в реализации коррекционной программы, готовность оказывать педагогическую помощь при создании образовательной среды, педагогическом сопровождении, организацию проведения пропедевтических и профилактических мероприятий с родителями.

Таким образом, все специалисты подтвердили важность развития коммуникативных умений у детей с РАС и изъявили согласие и готовность к участию:

- в разработке (совместно с другими специалистами) и реализации проекта интегрированной коррекционно-развивающей программы с применением специальных технологий и методов, позволяющих

проводить коррекционную работу по развитию коммуникативных умений у детей с РАС;

- используя командный подход, проявили готовность договариваться, учитывать мнение других членов команды при планировании и реализации коррекционной программы по развитию коммуникативных умений у дошкольников с РАС;
- проявили готовность определять совместно с родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, логопед и т.д.) ближайшую траекторию развития каждого ребенка с РАС и развивать коммуникативные умения;
- проявили готовность к осуществлению просветительской деятельности в области коррекционной работы с детьми с РАС для повышения уровня педагогической культуры родителей и педагогов используя различные формы и направления, приемы и методы просвещения и повышения уровня инклюзивной культуры родителей.

На этапе подготовки к непосредственной разработке интегрированной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС, было проведено обследование уровня развития коммуникативных умений с применением следующих методик:

I Блок: психологическое обследование.

Исследование с применением методики «Наблюдение за проявлениями коммуникативных умений детей дошкольного возраста в межличностном общении» (по О.Е. Смирновой и В.М. Холмогоровой).

Цель: определение в естественных условиях для ребенка его психологических особенностей и состояний в межличностном взаимодействии.

Инструкция к проведению диагностики: специалистом осуществляется наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств и особенностями межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста.

Значимые показатели при наблюдении:

- инициативность-важный показатель, который передает желание ребёнка привлечь к себе внимание и побудить к совместной деятельности;
- чувствительность-показатель, который отражает готовность и желание ребёнка воспринимать и откликаться на предложения и действия. Может проявляться: в ответных действиях и реакциях на обращения, в согласованности действий, в умении замечать и подстраиваться под изменения настроений и пожеланий другого человека;
- преобладающий эмоциональный фон-эмоционально окрашенное взаимодействие ребенка с окружающими, может быть негативным, позитивным, ситуативным, нейтрально-деловым.

Для интерпретации необходимо вычислить сумму баллов за описанные выше показатели, которая будет соответствовать одному из трех уровней развития коммуникативных качеств у старших дошкольников с РАС.

Низкий уровень (от 0 до 4 баллов): отсутствие или слабо выраженная инициативность, недостаточно развита чувствительность и преобладающий негативный эмоциональный фон. Все это говорит об отсутствии потребности взаимодействия, неумении налаживать контакт, неспособности понять другого и наличии негативных поведенческих реакций, таких как: драки, слёзы, раздражения, оскорбления. В этом случае необходимо специалистам обратить особое внимание.

Средний уровень (от 5 до 7 баллов): показатели развития коммуникативных качеств говорят о нормальном уровне потребности в общении, но, несмотря на это, возможно наличие некоторых комплексов, страхов. Здесь специалистам необходимо обратить внимание на эмоциональную и личностную сферу ребенка.

Высокий уровень (от 8 до 9 баллов): ребенок этого уровня испытывает высокую потребность во взаимодействии, коммуникативные качества хорошо

развиты, эмоциональный фон – в основном положительный, редко ситуативный. Легко идут на контакт, поддерживают любую деятельность.

Результаты исследования уровня развития коммуникативных качеств и особенностей межличностного взаимодействия старших дошкольников с РАС представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Критерии оценки параметров наблюдения за проявлениями коммуникативных умений старших дошкольников в межличностном общении

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
<p><b>Инициативность:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими;</li> <li>● слабая: ребенок очень редко проявляет активность, предпочитает наблюдать за другими;</li> <li>● средняя: ребенок проявляет инициативу, но не настойчиво;</li> <li>● высокая: ребенок активно привлекает к своей деятельности окружающих и предлагает различные варианты взаимодействия</li> </ul>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p><b>Чувствительность к воздействиям сверстника:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● отсутствует: ребенок никак не реагирует на предложения сверстников;</li> </ul>	<p>0</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● слабая: ребенок реагирует на предложения сверстников в редких случаях, предпочитает играть отдельно;</li> <li>● средняя: ребенок иногда отвечает на предложения сверстников;</li> <li>● высокая: ребенок с удовольствием откликается на предложения сверстников, активно участвует в совместной игре;</li> </ul>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p><b>Преобладающий эмоциональный фон:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● негативный;</li> <li>● нейтрально-деловой;</li> <li>● ситуативный;</li> <li>● позитивный.</li> </ul>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>

Обследование проводилось педагогом-психологом. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Показатели уровней сформированности коммуникативных качеств старших дошкольников с РАС в межличностном общении

Испытуемые	Инициативность	Чувствительность	Эмоциональный фон	Итоговый балл	Уровень развития ком. качеств
1.	1	1	2	4	Низкий
2.	1	1	1	3	Низкий
3.	2	2	2	6	Средний
4.	0	0	1	1	Низкий
5.	1	1	1	1	Низкий
6.	2	2	2	6	Средний
7.	1	1	2	4	Низкий
8.	1	2	2	5	Средний

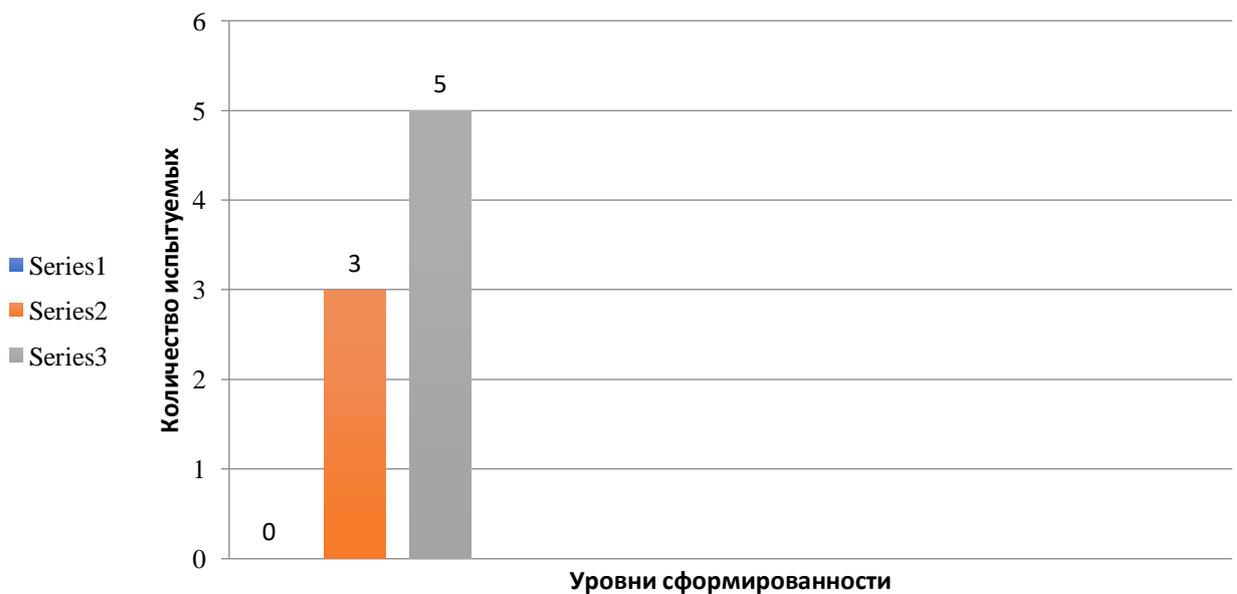


Рисунок 1 - Показатели уровней сформированности коммуникативных качеств старших дошкольников с РАС в межличностном общении

Представленные данные показывают, что в организованной деятельности преобладают низкие показатели у 5 детей и средние у 3 детей. Высокого уровня не выявлено. На занятиях дети выполняли только то, что показал взрослый. По второму показателю эти же дети не проявили желания воспринимать действия сверстников и тем более реагировать на их действия, не замечают настроений и желаний сверстников. Преобладающий эмоциональный фон- нейтрально-деловой. У 2 детей коммуникативные навыки на среднем уровне, они показали средний уровень инициативности, проявляя инициативу только в ситуациях, которые им интересны. У остальных 6 детей инициативность развита слабо, они полностью следуют за окружающими. Высокого уровня развития чувствительности к воздействиям детей не выявлено. У 3 детей обнаружен средний уровень развития по данному показателю, они лишь в некоторых ситуациях выражают желание и готовность откликнуться на предложения к совместной деятельности. С низким показателем выявлено 5 детей. Эмоциональный фон преобладает ситуативный, в остальных случаях- нейтрально-деловой, с положительным фоном детей не выявлено. Такие результаты исследования можно объяснить тем, что у данной категории детей эмоционально-волевая сфера слабо развита.

Диагностика уровней развития эмпатии у ребёнка проводилась по методике Л.Ю. Субботиной «Определи выражение лица».

Цель: оценить уровень эмпатии или эмоциональной восприимчивости ребёнка.

Инструкция к проведению диагностики: ребёнку предлагается рассмотреть схематические изображения человеческих эмоций. Его задача назвать, какие эмоции соответствуют этим схемам. Для этого он должен каждую схему попытаться изобразить на своём лице, а затем уже назвать соответствующее чувство. Экспериментатор проверяет по ключу, насколько точно вообразил ребёнок каждое состояние и смог назвать его.

Обработка результатов:

Распознаваемые эмоции: 1. Радость; 2. Злость; 3. Страх; 4. Грусть, 5. Отвращение; 6. Удивление.

Для привлечения внимания детей к диагностическому заданию диагностика проводилась с использованием мобильного приложения Эмоции. Угадывать, разработанное АНО «Иное детство» для формирования навыка распознавания эмоций у детей с РАС.

Результаты оценивались по следующей шкале:

Высокий уровень-ребёнок справился с заданием, изобразил от 6 до 4 эмоций и смог правильно назвать их-3 балла;

Средний уровень-ребёнок частично справился с заданием, изобразил и назвал от 2 до 4 состояний-2 балла;

Низкий уровень-ребёнок не справился с заданием или изобразил только 0-2 эмоциональных состояния-1 балл. Результаты диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Показатели уровней сформированности эмпатии у старших дошкольников с РАС

Испытуемые	Кол-во распознанных эмоций	Уровень эмпатии
1.	4	высокий
2.	3	средний
3.	0	низкий
4.	1	низкий
5.	2	средний
6.	3	средний
7.	2	средний
8.	1	низкий

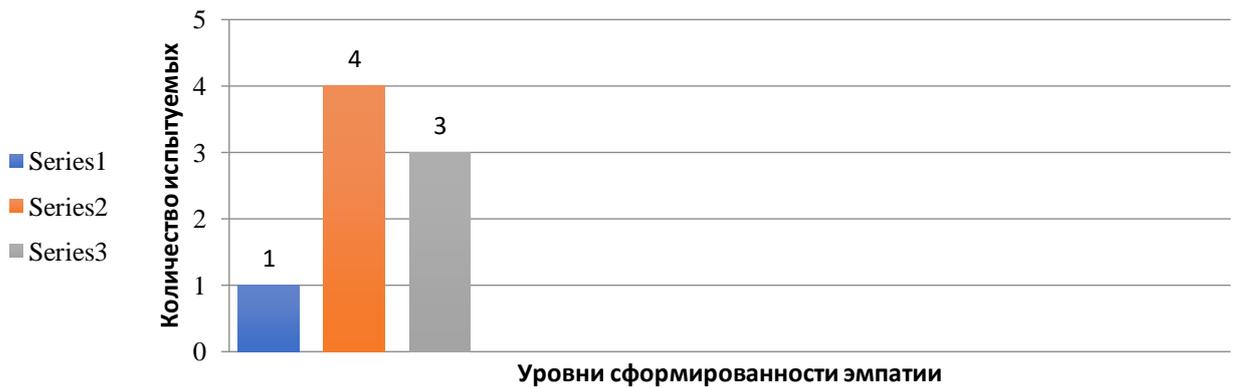


Рисунок - 2 Показатели уровней сформированности эмпатии у старших дошкольников с РАС

Результаты исследования эмпатии показали: высокий уровень у 1 ребенка, средний уровень проявления эмпатии проявили 4 детей и 3 детей не проявили интереса к диагностическому заданию, показав при этом низкий уровень эмпатии.

II Блок: логопедическое обследование.

Исследование понимания обращенной к ребенку (импрессивной) речи с применением методики Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной «Изучение понимания речи» проводилось логопедом.

Цель: выявить уровень восприятия речи взрослого.

Материал: кукла и 4-5 хорошо знакомых детям предметов (чашка, погремушка, собачка).

Процедура проведения: исследование было проведено индивидуально с каждым ребенком

1. Ситуация. Проверяли, отзывается ли ребенок на свое имя.
2. Ситуация. Просили ребенка указывать на называемый предмет.
3. Ситуация. Предлагали ребенку показать у куклы какую-либо часть лица или тела.
4. Ситуация. Просили ребенка найти аналогичную часть лица или тела у себя.



Продолжение таблицы 5

1.	1	1	1	1	2	1	2	1
2.	1	1	1	1	1	1	1	1
3.	1	0	1	1	1	0	0	1
4.	1	0	1	0	0	1	0	1
5.	1	0	1	0	0	1	1	1
6.	1	0	0	0	0	1	1	0
7.	1	0	0	0	0	1	1	0
Итоговый балл:	7	2	5	3	4	6	6	5
Уровень развития:	средний	очень низкий	низкий	очень низкий	низкий	средний	средний	низкий



Рисунок - 3 Показатели уровней сформированности импрессивной речи у старших дошкольников с РАС

Обследование состояния импрессивной речи выявило следующее: у 3 детей средний уровень понимания импрессивной речи, 3 детей показали низкий уровень и 2 детей не воспринимают импрессивную речь, не определяют действий, происходящих на картинках и практически не узнают предметы. Всем детям потребовались многократное повторение инструкций.

Также, при прохождении диагностики, наиболее трудным для детей оказалось задание, в котором необходимо было показать части тела у куклы, так-как дети не смотрят на нее. Не смогли они показать и свои части тела. Трудности проявились при узнавании и назывании признаков предметов.

Выполняли задание дети при помощи и поддержке экспериментатора. При выполнении заданий с предметами и распределение их в ячейки коробки также удалось справиться при помощи и поддержке.

Обследование наличия у детей активного словарного запаса проводилась логопедом с применением методики Р.С. Немова «Расскажи по картинке».

Эта методика предназначена для определения активного словарного запаса ребенка. Ребенку показывают серию картинок (Приложение А). Далее ребенку дают 2 мин. для того, чтобы он внимательно рассмотрел эти картинки. Если он отвлекается или не может понять, что изображено на картинке, то экспериментатор разъясняет и специально обращает его внимание на это.

После того, как рассмотрение картинки закончено, ребенку предлагают рассказать о том, что он видел на ней. На рассказ по каждой картинке отводится еще по 2 мин.

Специалист, проводящий исследование при помощи данной методики, фиксирует результаты в таблице, где отмечает наличие и частоту употребления ребенком различных частей речи, грамматических форм и конструкций.

#### Оценка результатов

10 баллов - в речи ребенка встречаются все 10 включенных в таблицу фрагментов речи.

8-9 баллов - в речи ребенка встречаются 8-9 из включенных в таблицу фрагментов речи.

6-7 баллов - в речи ребенка встречаются 6-7 из содержащихся в таблице фрагментов речи.



Продолжение таблицы 6

7	Местоимения	1	1	-	-	-	1	1	1
8	Союзы	1	-	-	-	-	-	1	-
9	Предлог	-	-	-	-	-	1	-	-
10	Сложные предложения	-	-	-	-	-	-	-	-
Итоговый балл:		7	3	3	0	4	5	7	3
Уровень развития:		средний	низкий	низкий	оч. низ.	средний	средний	средний	низкий



Рисунок 4 - Показатели уровней речевого развития и активного словарного запаса старших дошкольников с РАС

Анализ результатов исследования речевого развития высокого уровня не показал ни у одного ребенка. Средний уровень речевого развития выявлен только у 4 детей, у 3 детей низкий уровень, 1 ребенок не справился с заданием и показал очень низкий уровень.

Обследование невербальных компонентов коммуникации проводилась логопедом по методике И.Н. Ананьевой «Логопедическое обследование неговорящих детей дошкольного возраста».

Цель: изучения невербальных компонентов коммуникации:

- выявить и определить количественный и качественный показатели развития невербальных средств общения;
- определить степень спонтанности в приобретении навыков невербального общения.

Инструкция к проведению обследования:  
при проведении первичного обследования языка общеупотребительных жестов моделируется ситуация общения так, чтобы вызвать у ребенка коммуникативно-значимые (общеупотребительные) жесты, а также выяснить уровень их понимания.

Экспериментатор предлагает ребенку следующие задания:

1. Поздороваться с педагогом и игрушкой.
2. «Угадай, что я делаю» (понимание жестов).

Показываем жесты, а ребенок выбирает предмет, необходимый для их выполнения.

Например, имитируем чистку зубов - указательный палец («щетка») движется вверх-вниз параллельно зубам, а ребенок выбирает из 3-4 картинок ту, на которой изображена зубная щетка.

Без словесной инструкции предлагаем ребенку понять наши действия и выразительные движения (указательные жесты, кивок головой, покачивание головой, приглашающий жест, жест отрицания).

3. Копировать жесты и мимику экспериментатора (способность к подражанию). Просим ребенка показать жестом хорошо знакомые действия: пить, есть, спать, мыть руки, чистить зубы, причесываться и т.д.

4. Заучивание и «рассказывание» с помощью жестов коротких стихов. Экспериментатор вместе с ребенком рассказывает стихотворение, одновременно проигрывая его жестами. Ребенок повторяет жесты за экспериментатором, по возможности проговаривая стихотворение.

Образец: У медведя дом большой.

А у зайки маленький.

Мишка наш пошёл домой,

Да и крошка зайныка.

Результаты оценивались по следующей шкале:

0 баллов–ребенок не выполняет задание

1 балл–ребенок выполняет задание со значительными ошибками

2 балла–ребенок выполняет задание с помощью педагога

3 балла–ребенок выполняет задание верно и самостоятельно

Уровни сформированности невербальных средств общения:

0–5 баллов–низкий уровень

6–10 баллов–средний уровень

11–15–высокий уровень

Результаты обследования представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Показатели сформированности невербальных компонентов коммуникации (в уровнях)

Испытуемые	Количество баллов	Уровень развития невербальных компонентов коммуникации
1.	11	высокий
2.	6	средний
3.	0	низкий
4.	1	низкий
5.	8	средний
6.	4	низкий
7.	5	средний
8.	3	низкий



Рисунок 5 - Показатели уровней сформированности невербальных компонентов коммуникации

Результаты исследования уровня сформированности невербальных компонентов коммуникации показали, что высокий уровень только у 1 ребенок. Средний уровень проявили 3 детей, и 4 детей к диагностическому заданию интереса не проявили, показав низкий уровень.

Результаты всех этапов исследования представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Результаты всех этапов эмпирического исследования дошкольников с РАС до экспериментального воздействия

Испытуемые	Коммуникативные качества	Эмпатийные умения, распознавание эмоций	Понимание речи	Развитие речи	Невербальные компоненты коммуникации
1.	4 (низ.ур.)	4 (выс.ур.)	7 (ср.ур)	7 (ср.ур.)	11 (выс.ур.)
2.	3 (низ.ур.)	3 (ср.ур.)	2 (оч.низ.ур.)	3 (низ.ур.)	6 (ср.ур.)
3.	6 (ср.ур)	0 (низ.ур.)	5 (низ.ур.)	4 (низ.ур.)	0 (низ.ур.)
4.	1 (низ.ур.)	1 (низ.ур.)	3 (оч.низ.ур.)	0 (оч.низ.ур)	1 (низ.ур.)
5.	1 (низ.ур)	2 (ср.ур.)	4 (низ.ур.)	4 (ср.ур.)	8 (ср.ур.)
6.	6 (ср.ур)	3 (ср.ур.)	6 (ср.ур)	5 (ср.ур.)	4 (низ.ур.)

## Продолжение таблицы 8

7.	4 (низ.ур)	2 (ср.ур.)	6 (ср.ур)	7 (ср.ур.)	5 (ср.ур.)
8.	5 (ср.ур)	1 (низ.ур)	5 (низ.ур)	3 (низ.ур)	3 (низ.ур)

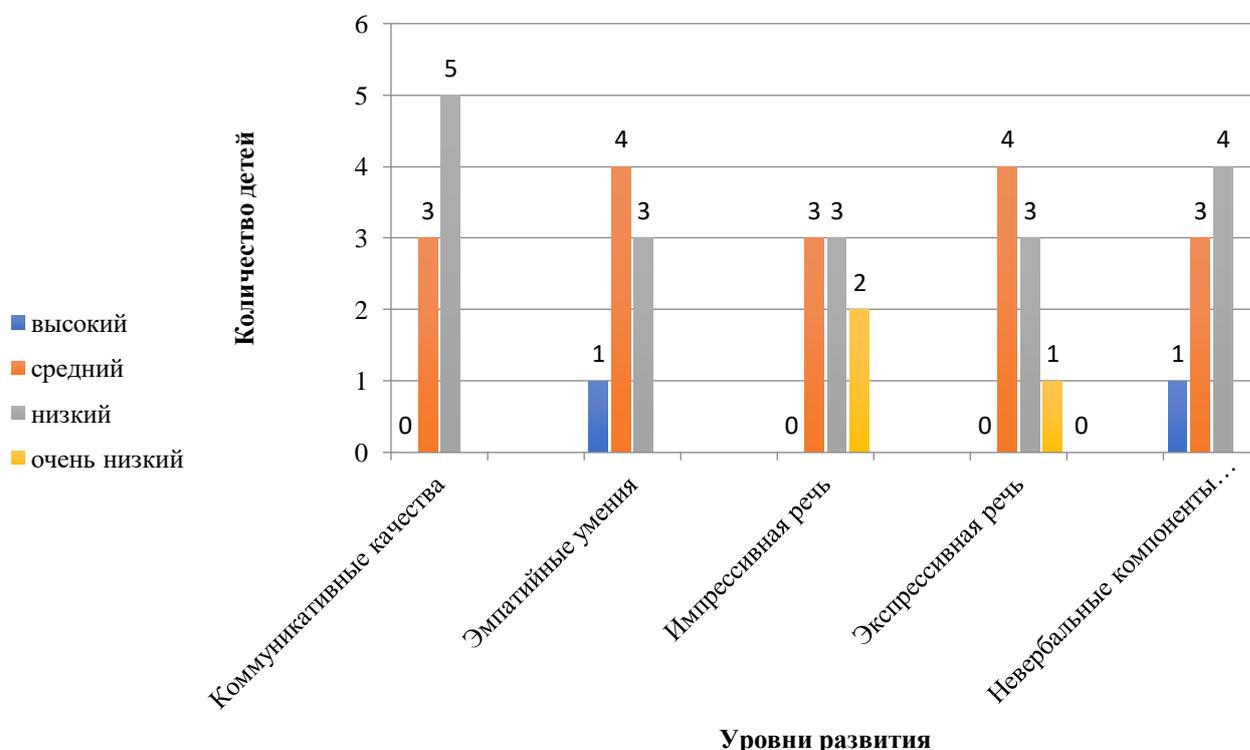


Рисунок 6 - Результаты всех этапов эмпирического исследования дошкольников с РАС до экспериментального воздействия

Выводы по итогам предпроектного исследования.

Результаты по методике «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств детей дошкольного возраста в межличностном общении» показали различия в развитии коммуникативных качеств детей с РАС в организованной и свободной деятельности. Дети проявляют инициативу только в определенных условиях и только в деятельности, которая им интересна или выполняют только то, что показал взрослый. Не замечают настроений и желаний сверстников, преобладающий эмоциональный фон – нейтрально-деловой.

Результаты обследования уровня развития эмпатии показали, что большая часть детей испытывает значительные трудности с распознаванием эмоций.

Обследование импрессивной речи показало, что не все дети отзываются на свое имя и идут на контакт. Трое детей не отреагировали на обращенную к ним речь и не смогли (не пожелали) узнавать знакомые предметы и действия на картинках. Остальным детям потребовалось многократное повторение. Трудности проявились и при узнавании и назывании признаков предметов. Выполняли задание дети при поддержке экспериментатора.

Обследование наличия активного словарного запаса у детей продемонстрировало, что у этих детей уровень речевого развития ближе к границе среднего с низким. Дети использовали в описании картинок и построении фраз лишь некоторые части речи- существительные, глагол, местоимения и союзы.

Фрагменты речи и используемые речевые средства у них односложные, однообразные, отсутствуют и прилагательные, и другие части речи.

Результаты обследования «Уровня развития невербальных компонентов коммуникации» показали, очень низкое понимание жестов и неумение их использовать.

С учетом полученных данных об уровнях развития коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС в результате предпроектного этапа для коррекционной работы с детьми по развитию коммуникативных умений был составлен календарно-тематический план и разработана интегрированная коррекционно-развивающая программа

## **2.2. Организационно-методическое описание и реализация проекта по развитию коммуникативных умений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра**

Проблема, требующая разработки интегрированной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных умений, заключается в следующем противоречии:

С одной стороны, продолжается рост численности детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), а с другой – малое количество коррекционно-развивающих программ для развития коммуникативных умений детей с РАС с разными уровнями развития.

Цель и задачи проекта в целом напрямую соотносятся с долгосрочными целями и задачами стратегического развития реабилитационного центра, и в частности, с целями и задачами развития детей с РАС.

Цель проекта: разработка и апробация интегрированной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС.

Задачи проектного исследования:

1. Провести предпроектное исследование на получение квалификационного запроса от руководителя реабилитационного центра, педагогического состава и родителей (законных представителей) детей с РАС на разработку коррекционно-развивающей программы и комплекса мероприятий (занятий), направленных на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС.

2. Разработать и апробировать интегрированную коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС.

3. Проанализировать динамические изменения и оценить эффективность интегрированных коррекционно-развивающих мероприятий (занятий) по окончании реализации проекта.

Критериями выбора проектной идеи по развитию коммуникативных умений у детей с РАС выступили выявленные в теоретическом аспекте характерные нарушения в коммуникативной сфере для их практической проверки в непосредственной коррекционной работе с детьми. Это такие критерии, как:

- нарушение гностического компонента коммуникативных умений (трудности понимания эмоций);
- затруднения в процессе коммуникации (нарушение компонентов коммуникативных умений);
- отсутствие потребности в общении;
- бедность и ограниченность словарного запаса;
- трудности понимания правил социального поведения и взаимодействия в игровой деятельности.

Критериями явились также удобство продукта проекта в виде интегрированной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных умений детей с РАС в применении; отсутствие необходимости в дополнительном финансировании на реализацию проекта.

Ожидаемый результат: разработанная и апробированная интегрированная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений у дошкольников с РАС будет способствовать:

1. Повышению потенциальных возможностей полноценного развития коммуникативных умений;
2. Расширению круга общения детей с РАС;
3. Повышению компетентности родителей детей с РАС в процессе практико-ориентированного проекта по вопросам развития коммуникативных умений и социализации детей с РАС.

Экономическая выгода реабилитационного центра – увеличение количества оказанных услуг по социально-педагогической коррекции,

включая диагностику и консультирование родителей, а также повышение профессиональной компетенции специалистов центра.

Уникальность проекта, по сравнению с существующими работами по этой же теме, заключается в том, что он имеет прямой заказ на разработку от достаточного количества заинтересованных лиц, соответствует статистическим данным относительно растущего количества детей с РАС. Популяризация проекта будет организована в социальных сетях, промо-роликах, через проведение Дней открытых дверей в реабилитационных центрах.

Этапы, мероприятия, деятельность и сроки реализации проекта.

Первый этап – организационный. В рамках предпроектного исследования проводится подбор диагностического инструментария и диагностика актуального уровня развития коммуникативных умений детей с РАС.

Второй этап – этап разработки и реализации проекта. На основе полученных диагностических данных об уровнях развития коммуникативных умений проводится постановка целей, задач проекта, определяется методический и практический инструментарий для реализации проекта, разрабатывается содержание коррекционно-развивающей программы и проводится непосредственная реализация проекта для развития коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС.

Третий этап-аналитический. На этом этапе проводится повторная диагностика развиваемых умений и сравнительный анализ динамики до и после коррекционной работы. Проводится на этом этапе обобщение результатов проектной работы и осуществляется оформление результатов проектной деятельности и проектного продукта.

Продуктом явится интегрированная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Этапы подготовки и реализации проекта, примерные сроки, задачи и

деятельность в рамках проекта представлены в таблице 9.

Таблица 9 - Этапы проекта, примерные сроки, задачи и деятельность участников

№ п/п	Этапы	Мероприятия / задача	Деятельность	Сроки реализации
1	Организационный	Обсуждение с группой разработчиков проблем коммуникативного развития дошкольников с РАС. Проведение предпроектного исследования.	Постановка цели, задач выстраивание этапов разработки проекта.	Сентябрь-октябрь 2020
2	Этап разработки и реализации проекта	Разработка содержания программы, описание условий ее реализации. Реализация проекта.	Подбор и обоснование методического инструментария для диагностики коммуникативных умений дошкольников с РАС. Разработка программы. Приобретение необходимых дидактических и иных средств для реализации проекта. Проведение индивидуальных, подгрупповых, групповых занятий для дошкольников с РАС	Октябрь 2020-декабрь 2020
3	Аналитический этап	Проведение контрольной	Проведение повторной диагностики и оценка	Январь 2021-

## Продолжение таблицы 9

	диагностики. Оценка эффективности.	динамики развиваемых коммуникативных умений. Описание полученных результатов.	февраль 2021
--	--	--	-----------------

Методы, используемые в ходе реализации проекта:

- теоретические: подбор, изучение и анализ логопедической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: наблюдение, опрос.
- экспериментальные: предпроектное исследование, анализ результатов реализации проекта (количественный и качественный анализ).

Для реализации всех этапов проекта участниками был разработан календарно-тематический план, и вся работа распределена между участниками проекта представлен в таблице 10.

Таблица 10 - Этапы, мероприятия и участники программы.

№	Мероприятия	логопед	психолог	воспитатель
1	2	3	4	5
I. Организационные этапы.				
1	Формирование проектной группы - участников разработки и реализации проекта.	+	+	+
2	Теоретический анализ проблемы проектного исследования	+		
3	Изучение запроса субъектов учреждения на разработку проекта по развитию коммуникативных умений старших дошкольников с РАС.	+		
4	Разработка этапов проекта, содержание деятельности на всех этапах, сроков, используемых методов, распределение функций по реализации проекта на всех этапах.	+	+	+

## Продолжение таблицы 10

5	Подготовка инструментария для реализации проекта (опросных листов, диагностических методик, информационного материала для работы с родителями, оборудования для осуществления занятий с детьми).	+		+
6	Организация родителей для информирования специалистами о профилактических занятиях в домашних условиях в ходе проведения коррекционных занятий специалистами.	+	+	
II. Аналитический. Этап подготовки к диагностике.				
1	«Наблюдение за проявлениями коммуникативных умений детей дошкольного возраста в межличностном общении» (О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова).		+	
2	Диагностика особенностей речевого развития детей - понимания обращенной к ребенку (импрессивной) речи – с применением методики Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной «Изучение понимания речи»	+		
3	Исследование активного словарного запаса ребенка и наблюдения правильности построения и применения лексико-грамматических средств по методике Р.С. Немова «Расскажи по картинке»	+		
4	Исследование аффективного компонента, уровень развития эмпатии у детей проводился по методике Л.Ю. Субботиной «Определи выражение лица»	+		
5	Диагностика невербальных компонентов коммуникации по методике И.Н. Ананьевой «Логопедическое обследование неговорящих детей дошкольного возраста»	+		
6	Обработка, анализ и интерпретация результатов.	+	+	

	III. Этап разработческий.			
1	Разработка коррекционно-развивающей программы для развития коммуникативных умений.	+	+	
2	Разработка тематического плана и конспектов занятий.	+	+	
	IV. Этап реализации проекта			
1	Проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий согласно разработанному тематическому плану занятий.	+	+	
2	Участие в групповых занятиях в качестве тьюторов		+	+
3	Подготовка дидактического материала для групповых занятий с детьми.			+
4	Осуществление обратной связи и информирование родителей детей о ходе занятий и продвижении детей.	+	+	+
5	Информирование родителей о продвижении детей и индивидуальное консультирование для генерализации приобретенных детьми умений в домашних условиях.	+	+	
6	Приглашение родителей на информационные семинары специалистов.			+
7	Проведение информационных семинаров для родителей	+	+	
8	Профилактическая работа. Подготовка информационного материала по итогам проведенной работы для повышения психолого-педагогической компетентности родителей	+	+	+

IV. Этап оценки эффективности программы.				
1	Проведение повторной диагностики с применением методик констатирующего этапа.	+	+	
2	Обработка и сравнительный анализ развиваемых умений до и после проведенной коррекционной работы.	+	+	
4	Обсуждение результатов и оценка эффективности проведенной коррекционной работы и проекта в целом.	+	+	+
5	Планирование информационного семинара с целью обмена приобретенным опытом	+	+	+

Взаимодействие логопеда, педагога-психолога и воспитателя в рамках разработки интегрированной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС наглядно представлено в ментальной карте (Приложение Б).

Также на стадии реализации проекта проводится родительское собрание «Повышение педагогической компетентности родителей в вопросе развития коммуникативных умений дошкольников с РАС». Конспект родительского собрания представлен в (Приложении Ж).

Таблица 11 - Цели интегрированных коррекционно-развивающих занятий

Этапы	Цели занятий	Колич. часов
1 этап	Индивидуальная работа логопеда, педагога-психолога с ребенком	
	Цели: знакомство с логопедом; развитие чувства доверия и безопасности; обучение вступлению в процесс общения; формирование эмоционального контакта.	1

## Продолжение таблицы 11

2 этап	Групповая работа логопеда, педагога-психолога с детьми	
	Цели: учить детей устанавливать зрительный контакт; развитие речевого общения и обогащение словаря; развитие эмоционального контакта; умений выражать свои чувства и эмоции; развитие жестов и мимики; развитие умения подражания.	23

Развиваемые умения очень тесно связаны между собой и развиваются на занятиях параллельно. Задания, входящие в интегрированную коррекционно-развивающую программу для развития коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС, также направлены на стимулирование речевой активности.

Критериями результативности программы являются: повышение уровня развития коммуникативных качеств, эмпатийных умений, развитие экспрессивной и импресивной стороны речи и невербального компонента.

Ожидаемые конечные результаты:

Педагогические показатели—усвоение коммуникативных умений и формирование навыков, улучшение межличностных взаимоотношений, включенность во все занятия.

Социально-психологические показатели—улучшение психоэмоционального состояния, положительное изменение образа «Я», сглаживание отклонений в поведении, улучшение культуры взаимоотношений в детском коллективе, социальная адаптация.

Интегрированная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС наглядно представлена (Приложение В).

### 2.3. Проведение экспериментальной работы по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и оценка ее эффективности

После проведения интегрированных коррекционно-развивающих занятий проводилась обследование динамики развиваемых коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) с применением методик экспериментального этапа исследования.

Повторное обследование также проводилось специалистами реабилитационного центра в два этапа, разбитого на блоки. Первый блок проводился педагогом-психологом, второй блок - логопедический, проводился логопедом.

#### I Блок.

Результаты повторного обследования после коррекционно-развивающей работы по методике «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств детей дошкольного возраста в межличностном общении» представлены в таблице 12.

Таблица 12 - Результаты обследования по методике «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств старших дошкольников с РАС в межличностном общении» (О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова) до и после коррекционно-развивающей работы.

Испытуемые	Инициативность		Чувствительность		Эмоциональный фон		Итоговый балл		Уровень развития коммуникативных умений	
	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос
1.	1	1	1	1	2	2	4	4	Низ.	Низ.
2.	1	2	1	2	1	1	3	5	Низ.	Сред.
3.	2	2	3	3	2	2	7	7	Сред.	Сред.

Продолжение таблицы 12

4.	0	0	0	0	1	1	1	1	Низ.	Низ.
5.	1	3	1	3	1	1	1	7	Низ.	Сред.
6.	2	3	2	3	2	3	6	9	Сред.	Выс.
7.	1	2	1	1	2	2	4	5	Низ.	Сред.
8.	1	2	2	2	2	2	5	6	Сред.	Сред.

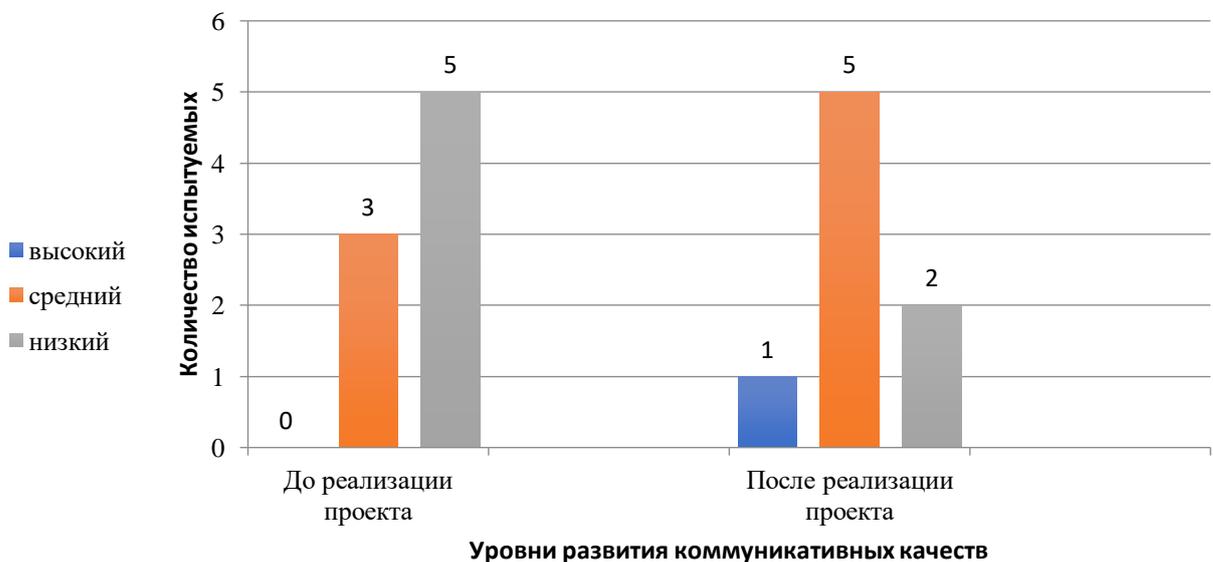


Рисунок 7 - Показатели уровней развития проявления коммуникативных качеств старших дошкольников с РАС в межличностном общении до и после коррекционно-развивающей работы

Повторное обследование выявило низкий уровень у 2 детей. Средний уровень у 5 детей и высокий уровень выявлен у 1 ребенка. Дети стали чаще проявлять инициативу, также стали с большим желанием воспринимать действия сверстников и адекватнее реагировать на их действия. Преобладающий эмоциональный фон установился деловой.

Результаты обследования уровней развития эмпатии у дошкольников представлены в таблице 13.

Таблица 13 - Показатели уровней развития эмпатии у дошкольников до и после коррекционно-развивающих занятий

Испытуемые	Эмпатийные умения распознавание эмоций	
	до	после
	баллы	баллы
1.	4 (выс.ур)	4 (выс.ур.)
2.	3 (ср.ур.)	3 (ср.ур.)
3.	0 (низ.ур.)	2 (ср.ур.)
4.	1 (низ.ур.)	1 (низ.ур.)
5.	2 (ср.ур.)	3 (ср.ур.)
6.	3 (ср.ур.)	3 (ср.ур.)
7.	2 (ср.ур.)	3 (ср.ур.)
8.	1 (низ.ур.)	2 (ср.ур.)

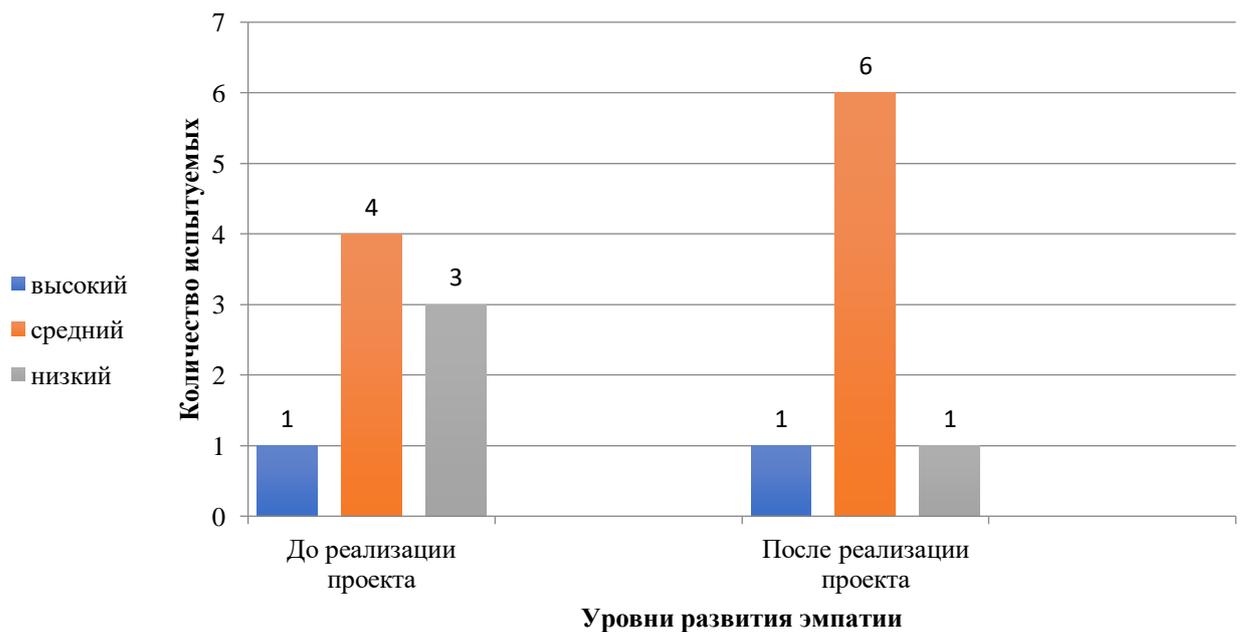


Рисунок 8 – Показатели уровней развития эмпатии до и после коррекционно-развивающей работы

Результаты исследования эмпатии показали: средний уровень распознавания эмоций у 5 детей. Высокий уровень распознавания эмоций проявил 1 ребенок, распознав и назвав изображенные эмоции. Один ребенок не проявил интереса к выполнению заданий, показав низкий уровень.

## II Блок.

Результаты повторного исследования понимания обращенной к ребенку (импрессивной) речи с применением методики Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной «Изучение понимания речи» до и после коррекционной работы представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Показатели уровней развития импрессивной речи у старших дошкольников с РАС до и после коррекционно-развивающих занятий

Ситуации	Эффективность выполнения в баллах																
	Испытуемые																
	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		
	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос	
1.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1
2.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
4.	1	2	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
5.	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
6.	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1
7.	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1
Кол. баллов:	7	8	2	4	5	7	3	4	4	7	6	8	6	7	5	7	
Уровень развития:	средний	средний	оч. низ.	низкий	низкий	средний	оч. низ	низкий	низкий	средний	низкий	средний	средний	средний	средний	низкий	средний

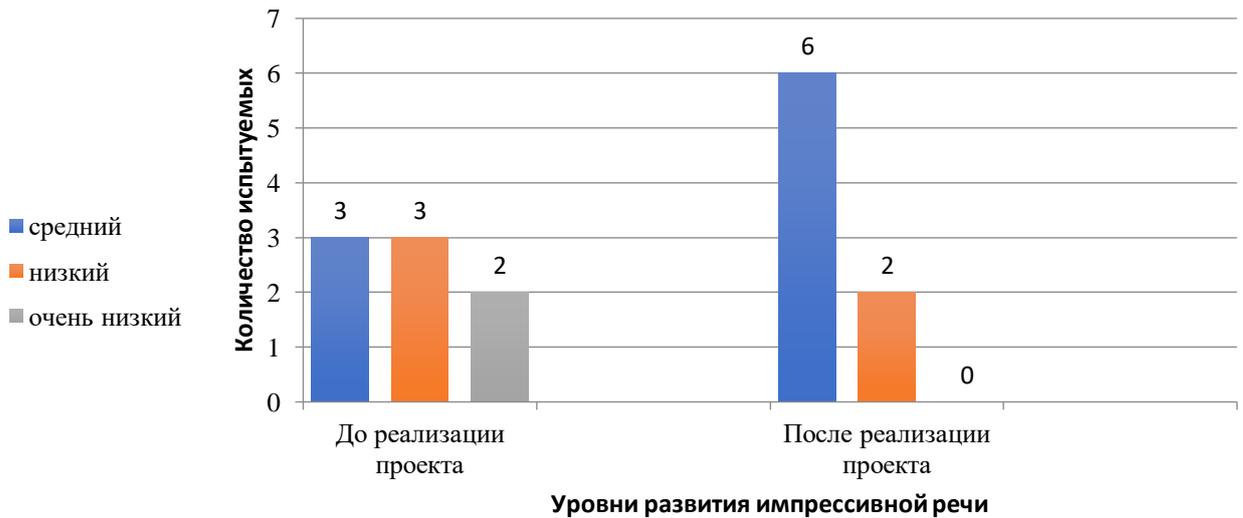


Рисунок 9 – Показатели уровней развития импрессивной речи у старших дошкольников с РАС до и после коррекционно-развивающей работы

Повторное обследование уровня развития импрессивной речи выявило следующее: у 6 детей после проведения коррекционно-развивающих занятий, был выявлен средний уровень развития понимания импрессивной речи, у 2 детей понимание импрессивной речи осталось на низком уровне. На свое имя все дети отзываются и лучше понимают обращенную к ним речь. Особых трудностей в 1-ом задании при узнавании и показе частей тела у куклы дети уже не испытывали. Они показали также и свои части тела. Трудности не выявились и при выполнении 2-го задания на узнавание и называние признаков предметов. Выполняли задание дети при помощи и поддержке экспериментатора. При выполнении 3-го задания с предметами с распределением их в ячейки коробки также всем удалось справиться при минимальной поддержке. Выполнение 4-ого задание у детей не вызвало особых трудностей. Выполнение 5-го задания вызвало трудности у 2 детей. Выполнение 6-го задания вызвало трудности у 1 ребенка. Выполнение 7-го задания вызвало трудности у 2 детей.

Для определения активного словарного запаса применялась методика Р.С. Немова "Расскажи по картинке". Результаты исследования представлены в таблице 15.





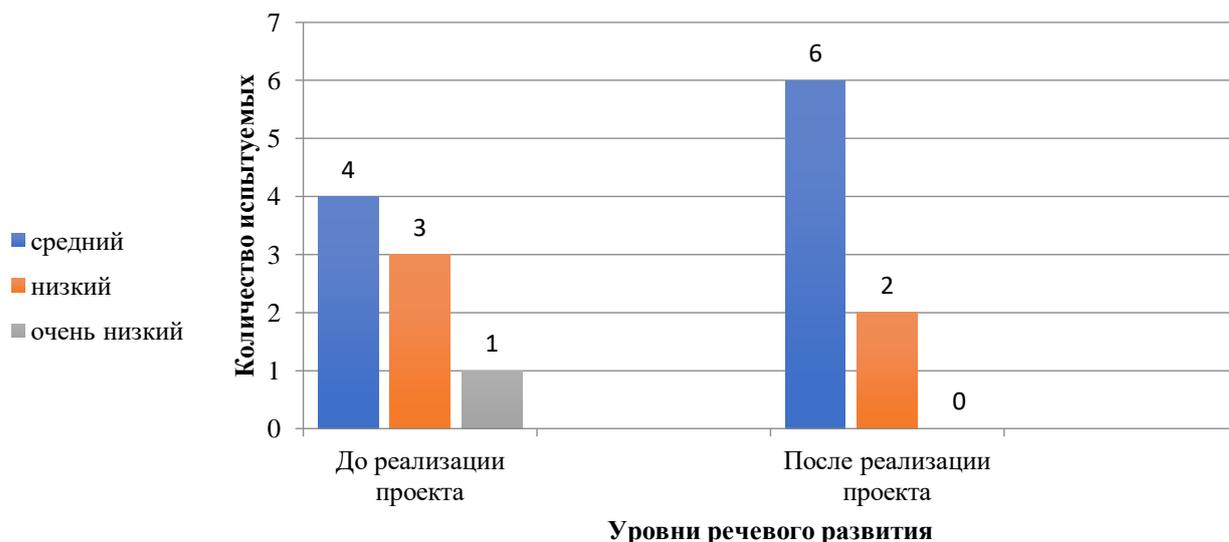


Рисунок 10 – Показатели уровней речевого развития и активного словарного запаса у старших дошкольников с РАС до и после коррекционно-развивающей работы

Анализ результатов исследования речевого развития высокого уровня не показал ни у одного ребенка. Средний уровень использования речевых средств и речевого развития выявлен у 6 детей. У 2 детей выявлен низкий уровень речевого развития (ближе к границе среднего). После проведения интегрированных коррекционно-развивающих занятий фрагменты речи стали у них разнообразными, присутствуют и прилагательные, и другие части речи.

Результаты обследования уровней развития невербальных компонентов коммуникации по методике И.Н. Ананьевой «Логопедического обследования неговорящих детей дошкольного возраста» представлены в таблице 16.

Таблица 16 - Показатели уровней развития невербальных компонентов коммуникации у старших дошкольников с РАС до и после коррекционно-развивающих занятий

Испытуемые	Невербальные компоненты коммуникации	
	Баллы до	Баллы после
1.	11 (выс.ур.)	13 (выс.ур.)

2.	6 (ср.ур.)	8 (ср.ур.)
3.	0 (низ.ур.)	6 (ср.ур.)
4.	1 (низ.ур.)	8 (ср.ур.)
5.	8 (ср.ур.)	10 (ср.ур.)
6.	4 (низ.ур.)	4 (низ.ур.)
7.	5 (ср.ур.)	6 (ср.ур.)
8.	3 (низ.ур.)	4 (низ.ур.)

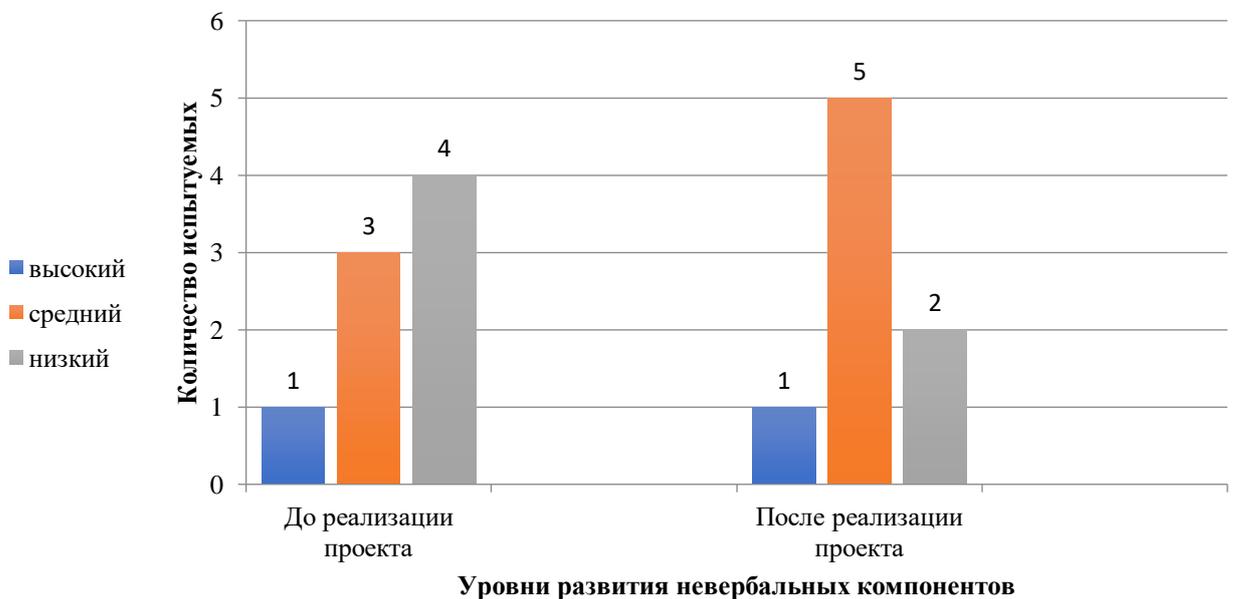


Рисунок 11 – Показатели уровней развития невербальных компонентов коммуникации у старших дошкольников с РАС до и после коррекционно-развивающей работы

Результаты исследования по методике И.Н. Ананьевой «Логопедическое обследование неговорящих детей дошкольного возраста» показали, что только у 1 ребенка уровень развития невербальных компонентов коммуникации проявился на высоком уровне. Пятеро детей показали средний уровень и 2 детей к диагностическому заданию не проявил интереса, продемонстрировав низкий уровень.

Результаты обследования старших дошкольников с РАС до и после проведения занятий по интегрированной коррекционно-развивающей программе, направленной на развитие коммуникативных умений представлены в сводной таблице 17.

Таблица 17 - Результаты исследования уровней развития коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС до и после коррекционной работы

Испытуемые	Коммуникативные качества		Понимание речи		Развитие речи		Эмпатия, распознавание эмоций		Невербальные компоненты коммуникации	
	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос	до	пос
1.	4	8	7	14	6	7	3	3	1	13
2.	3	6	2	7	4	5	2	2	6	8
3.	7	8	5	12	4	6	1	2	0	6
4.	1	5	3	7	4	5	1	1	1	8
5.	1	9	4	10	4	6	2	2	8	10
6.	6	9	6	14	5	7	2	2	4	4
7.	4	5	6	7	7	7	2	3	5	6
8.	5	6	5	6	3	6	1	2	3	4

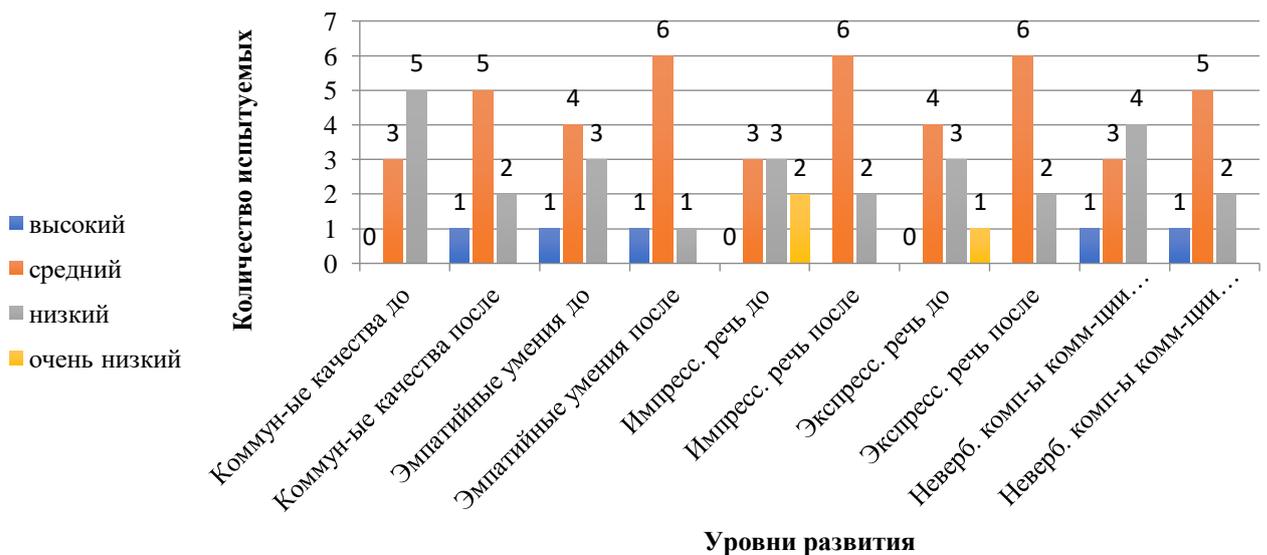


Рисунок 11 - Результаты исследования коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС до и после коррекционной работы

В результате повторного обследования и сравнения исследуемых показателей коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС до и после коррекционно-развивающих занятий можно сделать выводы:

- сравнение полученных результатов по методике «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств детей дошкольного возраста в межличностном общении» до и после показали различия в показателях коммуникативных качеств детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в организованной и свободной деятельности. Дети стали более активно проявлять инициативу в парной работе в интересной им игре, преобладающий эмоциональный фон – нейтральный и благоприятный;

- результаты обследования уровня эмпатии показали достаточно активный интерес к заданию, распознавание эмоций, изображенных на картинках, дети выполняют более точно и успешнее. Один ребенок так и не проявил интерес к интерактивному пособию, продемонстрировав низкий уровень;

- обследование импрессивной речи показало, что практически все дети начали отзываться на свое имя и идти на контакт. Все дети стали реагировать на обращенную к ним речь, стали уверенно узнавать знакомые предметы и действия на картинках. Трудности пока сохранились практически у всех при узнавании и назывании признаков предметов. Словарный запас у этих детей расширился.

- обследование наличия активного словарного запаса детей выявил положительную динамику, уровень развития речи находится на среднем уровне и только двое детей остались на низком, но их уровень развития речи стал ближе к среднему;

- результаты исследования по методике И.Н. Ананьевой «Логопедическое обследование неговорящих детей дошкольного возраста» показали, что использование и узнавание жестов у старших дошкольников с РАС улучшилось, высокий уровень показал только 1 ребенок. К среднему

уровню пришли 5 детей. Двое детей интереса к выполнению заданий так и не проявили.

### **Заключение**

В результате проведенного исследования можно констатировать, что проблема коррекции и реабилитации детей с РАС остается актуальной.

Теоретический анализ проблематики развития коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС позволил выявить, что для ребенка с РАС характерен целый ряд особенностей, которые состоят в разнообразных трудностях развития, и проявляются в быстрой истощаемости, сенсорной и эмоциональной сверхчувствительности, нарушении целенаправленности интеллектуальной деятельности, однообразии поведения и трудностях коммуникации, характеризуются широким кругом расстройств, сопряженных с аномальным поведением и качественными нарушениями социального взаимодействия, коммуникации, стереотипными паттернами поведения, интересов и активности.

В теоретическом аспекте было установлено, что благоприятный прогноз развития коммуникативных умений аутичного ребенка зависит не столько от объективных факторов, сколько от его ресурсных возможностей, от формы и тяжести расстройства и определяется своевременно и методически грамотно выстроенной коррекционной работой с ребенком.

Проблема данного исследования состояла в противоречии между теоретическим обоснованием возможности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с РАС и недостаточностью практического и методического инструментария для развития коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС.

Учитывая этот факт, предполагалось, что разработка и апробация интегрированной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных умений у дошкольников с РАС, будет

способствовать преодолению трудностей развития коммуникативных умений детей с РАС.

Для осуществления этих условий и осуществления коррекционно-развивающей работы были изучены все компоненты коммуникативной системы детей старшего дошкольного возраста, определен ведущий вид деятельности дошкольников, проведено предпроектное обследование детей с использованием подобранных методик, при помощи которых были выявлены уровни развития коммуникативных умений у дошкольников с РАС.

С учетом полученных данных были разработаны проект и интегрированная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС, определены методические условия обеспечения эффективности коррекционной работы с детьми. Программа, направленная на развитие коммуникативных умений, была реализована в работе со старшими дошкольниками с РАС.

После проведенной работы с детьми было проведено обследование динамических изменений в показателях коммуникативных умений и проведена оценка эффективности интегрированной коррекционно-развивающей программы по окончании реализации проекта, получены позитивные результаты.

## Библиография

1. Алвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом/Дж. Алвин, Э. Уорик М.: Теревинф, 2004.-208 с.
2. Алмазова, О.В. Наблюдение за поведенческими реакциями детей как метод определения клинико-психологической группы аутизма/О.В. Алмазова, СЛ. Мазалова//Специальное образование: Научно-методический журнал Екатеринбург, 2002 - №1 - с.47-54.
3. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании. Учебное пособие для студентов/ Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко и др. Москва.: Издательский центр «Академия», 2001. 286 с.
4. Аршатская, О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме /О.С. Аршатская. М., 2005. 167 с.
5. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе (Текст.: материалы к спецкурсу)/под ред. С.А. Морозова. М.: Сигнал, 2002. - 246 с.
6. Баенская, Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста Текст./Е. Р. Баенская//Дефектология. 2004. - №1, - С. 47-54.
7. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития Текст.: методическое пособие/Е.Р. Баенская, М. М. Либлинг. М.: «Экзамен», 2004. 128 с.
8. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. Красноярск, 2014.
9. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учебное пособие./М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский М.: УМК «Психология», 2003.-320 с.
10. Башина, В. М. Аутизм в детстве Текст./В. М. Башина М., Медицина,1999. 240 с.

11. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я Текст. /Б. Беттельхейм. — М.: Академический Проект: Традиция, 2004. 784 с.
12. Бодалев, А. А. Личность и общение Текст. /А. А. Бодалёв//Избр. тр.— М.: Педагогика, 2013. 271с.
13. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие./Д. И. Бойков. СПб.: КАРО, 2005. 288 с.
14. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. М., 2002. 146 с.
15. Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, Зинченко, СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
16. Браткова, М. В., Караневская, О. В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию. М.: Парадигма, 2016. 145 с.
17. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики/Т.В. Варенова. Минск, 2003. 245 с.
18. Васильев, Г. С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: автореф. дис. канд. психол. наук / Г. С. Васильев М., 2014. 126 с.
19. Вачков, И. В. Арт-терапия. Развитие самопознания через психологическую сказку. М.: ЭКСМО, 2001. 240 с.
20. Веденина, М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации/ М. Ю. Веденина // Дефектология, 2012, №2. С. 31-40.
21. Веденина, М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации/М. Ю. Веденина, О. Н. Окунева//Дефектология, 2015.-№ 3. С. 15-20.
22. Веденина, М. Ю. Терапевтическая роль игры в формировании механизмов экспансии у аутичного ребенка / М. Ю. Веденина//Дефектология,

2001.-№1. С.4-6.

23. Вердербер, К. Психология общения/Р. Вердербер, К. Вердербер. СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
24. Выготский, Л. С. Психология Текст./М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
25. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты/К. Гилберг, Т. Питерс [Под ред. Л.М. Шипициной]. СПб.: Речь, 1998. 124 с.
26. Гилберт, К. Аутизм у детей: медицинские и педагогические аспекты /Гилберт К., Питер Т СПб., ИСП и П, 1999. 144 с.
27. Гордеева, О. В. Развитие языка эмоций у детей /О.В. Гордеева// Вопросы психологии. 2012. № 2–С. 6-9. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога/С. Ю. Головин. Минск: Харвест; М.: ООО Издательство АСТ, 2003. 800 с.
28. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом.: Дон Г.В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания//Аутизм и нарушения развития. 2017. Т.15. № 4. С. 17.
29. Детский аутизм. Хрестоматия/Сост. Л. М. Шипицына СПб. Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. 368 с.
30. Денисова, Н. Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет/Н.Д. Денисова. - Волгоград: Учитель, 2011. 174 с.
31. Денисова, З. В. Механизмы эмоционального поведения ребенка/З.В. Денисова. – М.: Ленинград, 2011. 419 с.
32. Дячкина, Е. С. Формирование коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра методами психолого-педагогической коррекции/Е. С. Дячкина, А. Д, Холодная, Е. В. Моисеева//научно-методический электронный журнал «Концепт» — 2016. - Т.10. - С.1–5.
33. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. «Путь к волшебству, Теория и

практика арттерапии». СПб.: Златоуст, 2005. 280 с.

34. Ихсанова, С. В. Формирование речевых и коммуникативных навыков у дошкольников с РАС в процессе игры- Армавир: Армавирский филиал ГОУ Краснодарского края ККИДППО, 2010. 242 с.

35. Климась, Д. Г. Эмоциональная регуляция у детей с расстройствами аутистического спектра в 6 -10 лет Текст.: автореф. дис. канд. психол. наук/Д. Г. Климась М.: Изд-во МГУ, 2008. 30 с.

36. Клюева, Н. В. Общение. Дети 5-7 лет [Текст] / Н. В. Клюева, Ю. В. Филиппова. - 2-е издание, пере-раб. и доп. - Ярославль: Академия развития, 2006. 160 с.

37. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева - М.: ПрессКонтакт, 2013. 176 с.

38. Ковалец, И. В. Основные направления работы с аутичными детьми/И.В. Ковалец//Дефектология. 2012. 76 с.

39. Лепская, Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. Изд-во: "Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ). 2013.

40. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 2000. 264 с.

41. Лебединская, К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма Текст./К. С. Лебединская, О. С. Никольская//Дефектология, 2012. С. 10-15.

42. Либлинг, М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка Текст./М. М. Либлинг//Дефектология, 2004. -№ 3. С. 56-67.

43. Ломов, Б. Ф. Общение как проблема общей психологии/Б. Ф. Ломов//Методологические проблемы социальной психологии. М., 2012, С. 124-135.

44. Морис, К., Грин, Д., Стивен, К. Л. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и

специалистов/Пер. с англ. Колс Е.К., Texas, 2014. 320 с.

45. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007.

46. Мери Линч Барбера. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход/Барбера М. Л. Екатеринбург: Изд-во «Рама Пабблишинг», 2014. 250 с.

47. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Наука, 2014. – 210 с.

48. Никольская, О.С Аутичный ребенок: Пути помощи/О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. - М.: Теревинф, 2007. 342 с.

49. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми/Под ред. М. И. Лисиной; Науч. -исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук. — М.: Педагогика, 2001. 208 с., ил.

50. Практикум по возрастной психологии/под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Изд-во Речь, 2008. – 688 с.

51. Роберт, Шрам. Детский аутизм и АВА/Р. Шрам. Екатеринбург, 2014.

52. Рудик, О. Как помочь аутичному ребенку. Методическое пособие/О. Рудик. – М.: Владос, 2014. 208 с.

53. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [кн. для педагогов: метод пособие]/О. С. Рудик. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. 189 с.

54. Сатмари, П. Дети с аутизмом/П. Сатмари. СПб.: Питер, 2005. 224 с.

55. Сериков, А.Е. Подражание и стереотипное поведение аутистов.//Вестник Самарской гуманитарной академии. 2011. Вып. 1. С. 58.

56. Смирнова Е.О. «Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция». М.: Детство-Пресс, 2011.

57. Федеральный закон № 124 от 24 июня 1998 г. «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ».

58. Хаустов, Т. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом/Т. В. Хаустов//под ред. Волосовец, Т. В., Е. Н. Кутеповой. — М.: РУДН, 2007. 35 с.
59. Хаустов, А. В., Богорад, П.Л., Загуменная, О. В и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие/Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125 с.
60. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб. -методическое пособие. М.: ЦПМССДиП, 2010.
61. Хаустов, А. В., Красносельская, Е. Л., Хаустова И. М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования//Практика управления ДОУ, 2014. №1.
62. Шипицина Л.М. «Азбука общения» – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС». 2004.
63. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта. Способы взаимодействия. Развитие речи. Психотерапия. Изд. 2-е. М.: Теревинф, 2007. 186 с.
64. Autism spectrum disorders. Accessed June 6, 2018. <https://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/ru/>
65. Wing L., Gould J. Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification// Journal of autism and developmental disorders. 1979. Vol. 9.
66. Kanner L. Autistic Disturbance of Affective Contact. Nervous Child. 1943; 2:217-250. <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>
67. Lotter V. Epidemiology of autistic conditions in young children. Social Psychiatry. 1966;1(3):124-135. <https://doi.org/10.1002/mrdd.1002910.1007/bf00584048>

## Электронные ресурсы

68. Болотских, Н. В. Особенности формирования коммуникативных навыков у неговорящих дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Болотских, Н. А. Никитишина, С. А. Чернобаева. — Текст: электронный // Образование и воспитание. — 2018. — № 2 (17). — С. 12-14. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/88/3264/> (дата обращения: 01.08.2021).

69. Вишневская, А. А. Особенности процедуры психологической диагностики детей с предполагаемым диагнозом «детский аутизм» / А. А. педагогики: [сайт]. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/knizhnoe-prilozhenie/osobennosti-proceduryi-psixologicheskoy-diagnostiki-detej-s-predpolagaemyim-diagnozom-detskij-autizm> (дата обращения: 26.06.2021).

70. Портал психологических изданий PsyJournals.ru— [https://psyjournals.ru/child\\_autism/issue/khaustov\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/child_autism/issue/khaustov_full.shtml) [Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями - Детский аутизм: исследования и практика]

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Картинный материал к методике Р.С. Немова "Расскажи по картинке"





**Интегрированная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС**

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) социализация и коммуникативное развитие личности дошкольника рассматривается как единая образовательная область – социально-коммуникативное развитие.

Являясь приоритетным направлением, социально-коммуникативное развитие детей выводится сегодня в статус стратегических обновлений российского образования и, прежде всего, дошкольного.

**Цель программы:** развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС.

**Настоящая программа предназначена:** для работы с детьми дошкольного возраста с РАС в КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга». Программа содержит необходимый материал для организации интегрированного коррекционно-развивающего процесса с возрастной группой детей (5-7 лет) по направлению: социально-коммуникативное развитие. Группы формируются логопедом и педагогом-психологом, наполняемость группы 6 человек. Эффективность занятий повышается за счет участия в них логопеда, педагога-психолога и воспитателя, позволяя гибко сочетать в себе методы логопедического и психологического воздействия. Включение детей с РАС в разные виды деятельности на занятии позволяет повысить эффективность в работе и стабильность полученных результатов. Педагоги, не выступающие в качестве ведущего, включены в занятие как тьюторы. Продолжительность занятий составляет: 1 академический час.

**Программа, направлена на решение следующих задач по развитию коммуникативных умений:**

- трудности понимания других людей (нарушения когнитивной сферы - гностического компонента коммуникативных навыков);
- затруднения в процессе поддержания взаимодействия и обмена информацией (нарушения компонентов коммуникативных умений - умения говорить, играть, использовать жесты, мимику, слушать, отсутствие визуального контакта при взаимодействии);
- общительность (недостаточная потребность в общении, отсутствие желания познавать с применением вопросов);
- аффективные нарушения – отсутствие умения распознавать эмоции других и проявлять сочувствие или проявлять совместную радость (детям трудно понять чувства другого человека, а значит, проявить сочувствие);
- бедность и ограниченность словарного запаса (обогащение и расширение объема словарного запаса и коррекция нарушений грамматического строя речи и т.д.);
- трудности понимания правил социального поведения и взаимодействия в игровой деятельности.

### **Специфические принципы в коррекционной работе детей с РАС:**

Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений осуществляется на основе следующих принципов, разработанных в общей, коррекционной педагогике и специальной психологии:

- комплексного воздействия;
- систематичности;
- наглядности;
- дифференцированного подхода к обучению;
- индивидуального подхода;
- связи речи с другими сторонами психического развития.

1. принцип комплексного воздействия. Согласно этому принципу, следует привлекать к коррекции всех специалистов (логопеда, педагога-психолога, воспитателя, дефектолога и пр.), работающих с ребенком, а также

родителей и всех членов семьи. Воздействие специалистов и членов семьи должно быть согласованным и синхронизированным.

2. принцип систематичности. Включает в себя целенаправленное и систематическое обучение и рекомендует сначала формировать простые навыки и умения (например, формировать умение выражать просьбы, привлекая внимание взрослого), а затем более сложные (например, умение задавать вопросы, чтобы получить информацию), на основе чего, в дальнейшем, будет формироваться диалог.

3. принцип от простого к сложному. Этот принцип предполагает формирование умения применять в определенной последовательности с постепенным усложнением сначала односложные фразы, а затем и умение применять фразовые высказывания и словосочетания в определенной последовательности и с определенной целью.

4. принцип наглядности. Заключается в применении существенной визуальной поддержки в виде пиктограмм, изображений предметов, карточек PECS, предметов и сюжетных картинок. Таким образом формируются умения распознавать и выражать эмоции и эмоциональные состояния.

5. принцип индивидуального (дифференцированного) подхода. Этот принцип говорит о необходимости учета личных интересов ребенка, его потребностей, формирование коммуникативной мотивации и, в связи с этим, предписывается индивидуальный подбор методов, приемов и форм организации коррекционных занятий, с учетом уровня актуальной сформированности коммуникативных навыков ребенка с РАС. принципу комплексного воздействия, следует привлекать к коррекции всех специалистов, работающих с данным ребенком, а также родителей. Воздействие специалистов – дефектолога, логопеда, психолога и всех членов семьи должно быть согласованным и синхронизированным.

Принцип систематичности требует целенаправленного и систематического обучения. Этот принцип предписывает сначала формировать простые навыки, например, формировать умение выражать

просьбы, привлекая внимание взрослого, а затем более сложные - умения задавать вопросы чтобы получить информацию и т.д., на основе чего будет формироваться диалог.

Принцип от простого к сложному предписывает также формировать умения в определенной последовательности с постепенным усложнением с применением сначала односложных фраз, а затем с применением фразовых высказываний и словосочетаний в определенной последовательности.

Принцип наглядности предписывает применение существенной при формировании коммуникативных навыков визуальной поддержки в виде пиктограмм изображений предметов и сюжетных картинок. Таким образом рекомендуется формировать также и умение распознавать и выражать эмоции и эмоциональные состояния.

Принцип дифференцированного подхода предписывает необходимость подбора методов, приемов и форм организации коррекции в зависимости от уровня сформированности коммуникативных навыков ребенка с РАС, а для этого следует определить актуальный уровень сформированности коммуникативных навыков ребенка.

Важным и обязательным в коррекционной работе является принцип индивидуального подхода к каждому ребенку в соответствии с его индивидуальными особенностями.

### **Основные принципы проведения интегрированных коррекционно-развивающих занятий:**

Принцип свободного участия. Если ребенок не расположен играть или участвовать в упражнении, то он может наблюдать со стороны за происходящим. Принцип предполагает свободное участие детей. В любой момент ребенок может выйти из игры, также в любой момент в неё вернуться.

Принцип осознанности. Перед началом каждого занятия логопед рассказывает детям, чем они будут заниматься. Если ребенок не понимает планируемых упражнений, логопед объясняет ещё раз, упростив инструкции.

Принцип рефлексии. Для анализа эффективности, а также для фиксации основных моментов занятия важно получить обратную связь от детей. В конце каждого занятия логопед вместе с детьми подводит итоги:

«Вам понравилось занятие?».

**Программа рассчитана** на выполнение во всем объеме при полном сроке пребывания детей на реабилитационном курсе в КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга», продолжительность курса полтора месяца.

**Каждое занятие строится в соответствии с заданной структурой:**

- ритуал приветствия;
- основная часть: игры, рисование, беседа по фрагментам видео, логоритмические упражнения;
- рефлексия занятия;
- ритуал окончания.

Педагог-психолог отвечает за мотивационную составляющую часть занятий, развитие эмпатийного компонента и за рефлексия.

Логопед за проведение игр и упражнений, направленных на развитие экспрессивной и импрессивной речи, развитие невербального компонента коммуникации.

Воспитатель включает пройденный материал в свободную деятельность детей, тем самым закрепляя развиваемые умения.

**Ритуал приветствия** является отличительным и важным моментом перед началом групповой работы, который содействует сплоченности участников, позволяет создать атмосферу доверия и нацелить на продуктивную работу.

В своих коррекционно-развивающих занятиях мы использовали песню Екатерины Железновой «Ну-ка, все встали в круг».

**Ритуал окончания занятия** – это завершение некоторого вида деятельности, которое предполагает понимание всех участников, что занятие закончено.

В своих коррекционно-развивающих занятиях мы использовали песню Екатерины Железновой «Ну-ка, все встали в круг. Прощалка».

Важно помнить, что для снятия тревожности и эмоционального напряжения, на занятиях с детьми с РАС необходимо соблюдать определенную последовательность (ритуал).

Тематическое планирование занятий по интегрированной коррекционно-развивающей программе для развития коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС

Умение смотреть в лицо и глаза	Внимание, подражание, очередность	Понимание, слушание	Умение играть и использовать жесты
1	2	3	4
Тема: «Знакомимся» (1-я неделя)			
Игра «Передай мяч»	Игра «Король говорит»	Игра «Бубен»	Игра «Догонялки»
Тема: «Эмоции и мимика» (2-я неделя)			
Игра «Обезьянка-озорница»	Игра «Лото эмоций»	Игра «Слушаем эмоции»	Игра «За стеклом»
Тема: «Хорошо и плохо» (3-я неделя)			
Игра «Буаль»	Игра «Я - хороший»	Игра «Социальные истории»	
Тема: «Помогаю маме» (4-я неделя)			
Игра «Встань на кого смотрю»	Игра «Помощник»	Игра «Варим супчик»	Танец «Стирка»
Тема: «Животные» (5-я неделя)			
Игра «Как здороваются звери»	Игра «Волк и зайцы»	Игра «Угадай кто говорит?»	Танец «У жирафа пятна пятнышки»

Тема: «Дом» (6-я неделя)			
Игра «Одеяло»	Игра «Собери в корзину»	Рисование	Танец «Дом»

**Содержание компонента по развитию компонента по развитию умения смотреть в лицо и глаза**

<b>Форма</b>	<b>Содержание</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Игра «Передай мяч»	<i>Оснащение:</i> мяч <i>Ход игры:</i> игроки садятся в круг и, передавая мяч по очереди, называют свои имена и далее, на втором круге, сколько лет.
Игра «Обезьянка-озорница»	<i>Ход игры:</i> ведущий показывает эмоции (злость, страх, радость, грусть, удивление, отвращение), а дети пытаются повторить.
Игра «Вуаль»	<i>Оснащение:</i> прозрачные косынки <i>Ход игры:</i> на головы пятерых игроков накидываются прозрачные косынки, а один ребенок по очереди подходит к каждому игроку и пытается угадать кто спрятался под косынкой.
Игра «Встань на кого смотрю»	<i>Ход игры:</i> ведущий смотрит на одного из детей. Ребенок, поймав взгляд, встает. После этого, предлагают ему сесть.
Игра «Как здороваются звери»	<i>Оснащение:</i> маски животных (кошка, собака, корова, коза, свинья) <i>Ход игры:</i> игроки надевают маски различных животных и по очереди приветствуют всех звуком того животного, маска которого на него надета.
Игра «Одеяло»	<i>Оснащение:</i> плед (одеяло) <i>Ход игры:</i> сначала всех игроков необходимо разделить на две команды. Все садятся на пол. Между двумя командами встаёт ведущий и его помощник. Они вместе держат одеяло так, чтобы игроки не видели друг друга. Каждая из команд выбирает одного игрока (так, чтобы другая команда не слышала). Представители обеих команд

	<p>садится ближе всех к одеялу, остальные отодвигаются немного назад. Когда ведущий видит, что оба игрока готовы- считает до трёх и резко опускает одеяло.</p> <p>Задача двух представителей- как можно скорее назвать имена друг друга. Тот, кто назвал имя первым, считается победителем. Проигравший участник переходит в противоположную команду. Покрывало поднимается, и игра повторяется.</p> <p>Можно проводить игру до тех пор, пока в одной из команд не закончатся игроки.</p>
--	---

**Содержание компонента по развитию внимания, подражания, соблюдения очередности.**

<b>Форма</b>	<b>Содержание</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Игра «Король говорит»	<i>Ход игры:</i> игроки садятся в круг, ведущий встает в центр и изображает какую-либо эмоцию. Игроки должны повторить эмоцию ведущего и назвать её.
Игра «Лото эмоций»	<i>Оснащение:</i> игра на липучках «Эмоции» <i>Ход игры:</i> дети делятся на две команды. Ведущий дает командам два пластиковых лица-основы и показывает карточки с изображениями эмоций (злость, страх, радость, грусть, удивление, отвращение), а дети собирают их по образцу.
Игра «Я - хороший»	<i>Оснащение:</i> настольная игра «Я-хороший» <i>Ход игры:</i> на игровом поле изображены различные поля с хорошими и плохими ситуациями. Игроки по очереди бросают кубик и совершают ход. Посетив поле с хорошим поступком игрок берет себе фишку. Побеждает тот, у кого больше фишек. В ходе игры все выпавшие игровые поля обсуждаются.
Игра «Мамин помощник»	<i>Ход игры:</i> игроки по очереди изображают какую-нибудь деятельность, связанную с работой по дому (пылесосит, моет посуду, варит и т.п.), а остальные дети отгадывают, какая работа показана.

Игра «Волк и зайцы»	<p><i>Оснащение:</i> маски (либо шапки с ушами) животных.</p> <p><i>Ход игры:</i> один игрок выступает в роли волка, остальные- зайцы. Волк прячется в укрытие (например, за стул). Зайцы гуляют. Волк произносит слова:</p> <p>Раз, два, три, четыре, пять!</p> <p>Вышли зайцы погулять,  Вдруг волк выбегает  И зайчишек догоняет!</p> <p>Волк выбегает из укрытия и ловит зайцев. Кого поймали, тот становится волком.</p>
Игра «Собери в корзину»	<p><i>Оснащение:</i> две корзины, пластиковая посуда (ложки, тарелки, чашки, половник и т.п.), игрушки (машинки, мячи, мягкие игрушки).</p> <p><i>Ход игры:</i> ведущий рассказывает, что кто-то навел беспорядок в комнате и теперь надо разобрать и разложить все по местам. Участники делятся на две команды и по сигналу ведущего одна команда начинает собирать в корзину посуду, другая- игрушки. Побеждает та команда, которая быстро и правильно соберет предметы из заданной категории.</p>

### Содержание компонента по развитию умения слушать и понимать.

Форма	Содержание
1	2
Игра «Бубен»	<p><i>Оснащение:</i> бубен.</p> <p><i>Ход игры:</i> игроки садятся в круг, ведущий дает одному участнику бубен. Остальные поют песню, называя имя игрока с бубном, например:</p> <p>Поиграй нам, Миша, в бубен,  Мы в ладоши хлопать будем,  Поиграй, поиграй  И другому передай.</p> <p>Далее ребенок передает бубен следующему участнику и действие повторяется.</p>

<p>Упражнение «Слушаем эмоции»</p>	<p><i>Оснащение:</i> телефон (планшет или компьютер), на котором можно прослушивать различные звуки эмоций, карточки с изображением эмоций (радость, грусть, отвращение, страх, гнев, удивление).</p> <p><i>Ход упражнения:</i> Педагог дает прослушать различные звуки. Дети внимательно слушают, пытаются угадать какую эмоцию сопровождает данный звук и поднимают карточку с соответствующим изображением.</p>
<p>Беседа по фрагментам видео «Социальные истории»</p>	<p><i>Оснащение:</i> проектор, экран.</p> <p><i>Ход задания:</i> на экране показывают видео, на котором демонстрируются различные ситуации (например, мальчик сломал игрушку, девочка помогает маме). Педагог и дети обсуждают просмотренный фрагмент.</p>
<p>Игра «Варим супчик»</p>	<p><i>Оснащение:</i> кастрюля, большая ложка, игрушечные овощи.</p> <p><i>Ход игры:</i> участники садятся на полу в круг. В центр ставится кастрюля и кладется мешок, в котором находятся различные овощи. Педагог и игроки поют песню, называя по очереди имена сидящих в круге и овощи, находящиеся в мешке, например:</p> <p>Миша пошел, В огород зашел, Морковку нашел. Кидай!</p> <p>Миша кидает морковь в кастрюлю и начинает перемешивать.</p> <p>Все вместе поют: Варим супчик, Варим супчик, Варим супчик, Ам-ням-ням!</p> <p>Затем поют про следующего участника и другой овощ.</p>

<p>Упражнение «Угадай, кто говорит»</p>	<p><i>Оснащение:</i> телефон (планшет или компьютер), на котором можно прослушивать различные звуки животных.</p> <p><i>Ход упражнения:</i> Педагог дает прослушать различные звуки. Дети внимательно слушают, пытаются угадать какую эмоцию сопровождает данный звук и поднимают карточку с соответствующим изображением.</p>
<p>Рисование</p>	<p><i>Оснащение:</i> маркерная доска, маркеры.</p> <p><i>Задание:</i> Педагог даёт детям задание всем вместе нарисовать дом. Затем называет по очереди участников группы и говорит какой элемент дома нужно нарисовать. Например, Миша рисует стену, Маша рисует крышу и т.д. После того как дом полностью нарисован, можно повторить задание, поменяв рисующих местами так, чтобы каждый из них рисовал другой элемент.</p>

**Содержание компонента по развитию умение играть и использовать жесты.**

<b>Форма</b>	<b>Содержание</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<p>Игра «Догонялки»</p>	<p><i>Оснащение:</i> обруч</p> <p><i>Ход игры:</i> пластиковый обруч кладут на пол. Участники используют их в качестве домиков. Один из игроков выступает в качестве лова, а остальные убегают. Убегающие могут забежать в обруч и поднять скрещенные над головой руки (я в домике). Игрок, которого поймали, становится ловом.</p>
<p>Игра «За стеклом»</p>	<p><i>Ход игры:</i> Дети разбиваются на пары, и каждая пара по очереди выступает перед остальными. В каждой паре один ребенок совершает какое-либо действие, пример, подпрыгивает, присаживается, хлопает в ладоши, а другой старается как можно точнее воспроизвести движение, как в зеркале.</p>
<p>Танец-игра «Стирка»</p>	<p>Звучит песня Е.И. Набоковой «Стирка». В ходе танца дети повторяют движения за педагогом (стирают, полощут, отжимают, вешают, садятся).</p>

Танец «У жирафа пятна пятнышки»	Под песню Е. Железновой «У жирафа пятна пятнышки» дети повторяют движения за педагогом (по очереди касаются названных частей тела).
Танец «Дом»	Под песню Е. Железновой «Дом» дети повторяют движения за педагогом.

**Конспект интегрированного коррекционно-развивающего занятия, направленного на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС**

Тема: «Эмоции и мимика»

Цель: развитие коммуникативных умений.

Задачи:

Обучающие:

1. познакомиться и изучить виды эмоций:
  - радость;
  - грусть.
2. научить детей определять эмоциональные состояния, изображенные на картинках.
3. научить распознавать и передавать эмоциональные состояния.

Коррекционно-развивающие:

1. развитие эмпатийных умений;
2. пополнение пассивного словаря детей и активизирование активного.
3. развитие внимания и мимики.

Воспитательные:

1. воспитывать дружеские отношения в коллективе со сверстниками;
2. воспитывать доброжелательное отношение по отношению к другим.

Ход занятия:

Актовый зал оформлен в соответствии с тематикой.

Дети входят в зал.

1. Ритуал приветствия:

Педагог-психолог:

- Здравствуйте, дети! Звучит песня Екатерины Железновой «Ну-ка, все встали в круг», дети становятся в круг и водят хоровод.

2. Педагог-психолог идет по кругу с зеркалом, показывая эмоцию, просит повторить эту эмоцию ребенка, если у ребенка не получается, педагог-

психолог дает ему посмотреться в зеркало, а воспитатель и логопед (выступающий в качестве тьютора) помогают ребенку справиться с заданием.

### 3. Беседа.

Логопед:

- «Что такое радость?»;
- «Что такое грусть?».

### 4. Моделирование ситуации на развитие эмпатии «Спаси котенка».

Педагог-психолог:

- Дети, смотрите, наши котята Котя и Катя попали в беду, они вышли на улицу, когда там дул очень холодный ветер и сильно замерзли. Давайте скорее поможем им согреться. Вытяните руки перед собой, сложите ладони вместе (воспитатель кладет каждому ребенку в ладони фигурку котика), а теперь давайте согреем своим ровным и теплым дыханием наших котят. Смотрите, Котя и Катя согрелись, вы им помогли. Давайте улыбнемся котяткам.

- Ребята, какое у вас стало настроение после того, как вы помогли котяткам?

Логопед:

- Дети, мы с вами сегодня разобрали как выглядят эмоции, давайте опишем словами, как выглядит «Радость», «Грусть».

### 5. Игра «Слушаем эмоции»

Логопед:

- Ребята, а давайте теперь послушаем, как звучат эмоции. На проекторе выводиться два видео: 1 - смеется мальчик; 2 – плачет девочка. После просмотра видео логопед обсуждает увиденное и услышанное с детьми. После просит всех повернуться спиной к экрану. Включает видео поочередно, а дети отгадывают, какая эмоция звучит.

6. Игра «Лото эмоций». Стоит две магнитные доски, на каждой наклеена своя пиктограмма (радость, грусть). Воспитатель раздает детям карточки с изображением лиц людей, на которых изображены эмоции «Радость», «Грусть».

Логопед:

- Ребята, посмотрите внимательно на свои карточки, какая эмоция на них изображена? Проговариваются изображения на картинках.

- Ребята, а теперь давайте прикрепим карточки на доску с той эмоцией, которая изображена на вашей картинке.

После выполнения всех заданий, в конце занятия дети смотрят мультфильм «Котики, вперед! – Слезами горю не поможешь».

#### 7. Рефлексия.

Педагог-психолог:

- Ребята, давайте вспомним, чем мы занимались сегодня? Что было интересно?

8. Ритуал окончания занятия: под песню Екатерины Железновой «Прощалка», дети встают в круг и берутся за руки.

Дидактические пособия

1. Дидактическая игра-бродилка «Я - хороший».



2. Дидактическая игра «Лото эмоций».



## 3. Мобильное приложение «Эмоции. Угадывать».



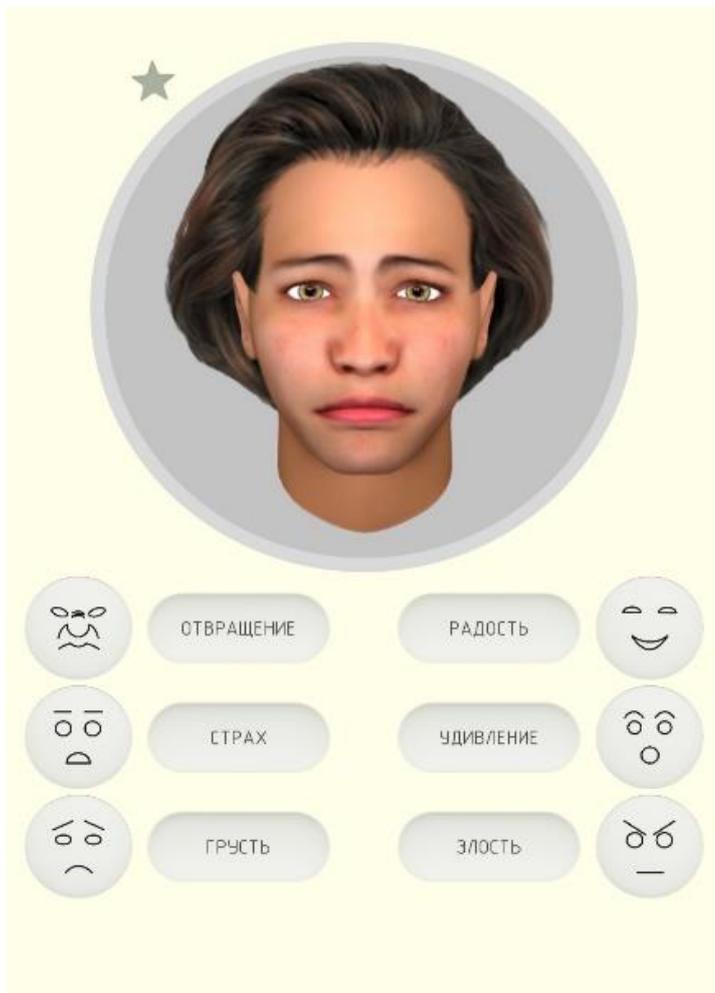
# Эмоции. Угадывать

АНО «Иное детство»

Удалить

Открыть





**АКТ ВНЕДРЕНИЯ**  
проекта

**ФИО исполнителей:** Агарина А.П., Черноброва Ю.И. **на тему:** «Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра»

1. Наименование предложения для внедрения: учебно-методический комплекс, направленный на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.
2. Эффект от внедрения: по итогам внедрения продукта можно обозначить следующие результаты:
  - качественные – развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.
  - количественные - расширение спектра выполняемых указанными обучающимися заданий и упражнений, ранее им недоступных.
3. Место и время использования продукта: КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга», сроки реализации с 09.10.20 по 02.10.21
4. Форма внедрения: проведение цикла занятий с использованием разработанного учебно-методического комплекса по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

И.о. директора КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга»

  
подпись Думлер А.А.



«26» сентября 2021 г.

**ЗАДАНИЕ**

**на выпускную квалификационную работу проектного типа**

1. **Запрос учреждения (описание проблемы):**  
В связи с отсутствием в КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга» логопедических групповых занятий для детей с расстройствами аутистического спектра, разработать методическое пособие и дидактический материал для их проведения.
2. **Тема:**  
«Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра».
3. **Цель работы:**  
Разобраться и апробировать учебно-методический комплекс по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.
4. **Основные требования и исходные данные (количество участников проекта, сроки реализации, описание участников):**  
В проекте задействовано 6 дошкольников старшего возраста с расстройствами аутистического спектра, 2 магистранта 3 курса. За магистрантами прикреплен курирующий специалист (логопед КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга» Вошенко Н.Д.), оценивающий результаты внедрения продукта проекта.
5. **Перечень (примерный) основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в ВКР:**  
Основные сведения о расстройствах аутистического спектра, онтогенез развития коммуникативных умений, актуальные направления коррекционно-логопедической работы и конкретные практические разработки для исследуемой группы детей, описание применения и методические рекомендации к разработанному продукту.

Научный руководитель ВКР:  
К.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики Беляева О.Л.

Руководитель учреждения – базы реализации проекта:  
И.о. директора КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга» Думлер А.А.



«01» сентября 2020г.

Задание приняла:

Обучающийся \_\_\_\_\_

Обучающийся \_\_\_\_\_

**Конспект родительского собрания «Повышение педагогической компетентности родителей в вопросе развития коммуникативных умений дошкольников с РАС»**

Цель	Задачи	Развивающая среда
собрание направлено на повышение компетентности родителей детей с РАС в процессе практико-ориентированного проекта по вопросам развития коммуникативных умений детей с РАС.	1. разъяснение понятия коммуникативные умения; 2. выявление и объяснение условий и способов развития коммуникативных умений; 3. получение практических навыков игры с детьми, позитивных средств общения с ребенком; 4. поддержка важных социально-коммуникативных функций семьи: воспитательная, досуговая, коммуникативная.	карточки с инструкциями и объяснением хода коммуникативных игр с детьми с РАС, атрибуты для игр.

Форма проведения – беседа.

Предварительная работа:

- приглашение родителей на собрание.
- опрос родителей на тему «Коммуникация с ребенком дома».
- подготовка картотеки с описанием коммуникативных игр.

Ход собрания:

Добрый вечер, тема нашей встречи «Важность социально-коммуникативного развития». Сегодня мы хотим рассказать вам, что такое

коммуникация, значимость коммуникативных умений в жизни ребенка для его успешной социализации.

А также научить каким образом в домашних условиях вы можете развивать эти умения с вашими детьми.

Общение играет очень важную роль в социализации детей с РАС. Особенность коммуникации аутичного ребенка связана с недостаточностью у него мотивации к взаимодействию с другими людьми, нарушением коммуникативного поведения, сенсорной гиперчувствительностью.

Для успешной адаптации ребенка с РАС к социуму, чтобы он мог максимально включиться в социальную жизнь необходима целенаправленная и систематическая работа, направленная на развитие коммуникативных умений.

Процесс развития и совершенствования коммуникативных умений у аутичных детей во многом зависит от вовлеченности родителей и их участия.

После проведения опроса на тему: «Коммуникация с ребенком дома» оказалось, не многие родители уделяют достаточно внимания общению и мало кто знает, в какие игры можно поиграть с ребенком для развития коммуникативных умений.

Сегодня мы хотим вам предложить разработанную нами картотеку игр, направленных на развитие коммуникативных умений у детей с РАС.

Давайте подведём итог нашей встречи: аутичные дети не закрываются от общения с миром, они не умеют с ним контактировать, давайте вместе направим наши усилия и научим их этому. Играя с ребенком дома, вы сможете помогать развивать ему свое умение общаться. В помощь вам мы подготовили картотеку коммуникативных игр, играя в которые на наших занятиях и дома, ребенок непременно добьется положительных результатов и испытает удовольствие от общения.

Уважаемые родители, наберитесь терпения и в путь. Желаем успеха!